



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**TRANSVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS PRÁCTICAS
DE AULA DE LA BÁSICA PRIMARIA. CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS
DOCENTES**

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al grado de Doctora en Ciencias
de la Educación

Autora: Neyla Beatriz Rodríguez Pérez

Tutora: Dra. Doris Guerrero Contreras

San Cristóbal, abril de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día martes, veintinueve de abril de dos mil veinticinco, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Zulay Maldonado, Nelly Méndez, Daisy Rojas, Mariela Silva y Doris Guerrero** (Tutora), Documentos de Identidad V-5653220, V-9128734, V.- 6138693, V.-622234 y V.- 2813984, respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: "**Transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula de la básica primaria. Concepciones y experiencias docentes**", presentada por: **Neyla Beatriz Rodríguez Pérez**, Pasaporte No. AZ892050, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por considerarse un aporte significativo para el desarrollo integral de los estudiantes en el área emocional como eje transversal del currículo. Se destaca, además, la rigurosidad metodológica empleada en la construcción de esta investigación, en fe de lo cual firmamos.


Zulay Maldonado
V.-5653220


Daisy Rojas
V.- 6138693


Nelly Méndez
V.- 9128734




Mariela Silva
V.- 622234


Doris Guerrero
V.- 2813984
Tutora

DEDICATORIA

A Dios, que siempre ha guiado mis pasos con su bendición. Él me ha permitido disfrutar de una familia que me ama y me apoya en cada proyecto emprendido. Su amor lo he visto reflejado en cada una de las personas que ha enviado a mi vida y de las cuales he aprendido.

A Ti, Padre amado.

TABLA DE CONTENIDOS

	p.p
LISTA DE CUADROS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
 MOMENTO	
I. EL PROBLEMA.....	3
Contextualización y planteamiento del problema.....	3
Propósitos de la Investigación.....	10
Justificación.....	11
II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	15
Antecedentes.....	15
Teorías base o enfoques referidos a las emociones.....	22
Teoría de las emociones.....	22
Teoría de las inteligencias múltiples.....	22
Inteligencia emocional.....	23
Modelos de inteligencia emocional.....	24
Complementariedad teórica.....	27
Las emociones.....	27
Educación emocional.....	29
Competencias emocionales.....	32
Escenarios para educar emocionalmente.....	34
Las emociones en los docentes.....	35
Concepciones y práctica de la enseñanza de las emociones.....	37
La transversalidad en los procesos de educación emocional.....	38
Aportes de la educación emocional.....	41
Referentes legales.....	42
III. RUTA METODOLÓGICA.....	44
Fundamentación Epistemológica.....	45
Naturaleza de la Investigación.....	46
El Método.....	47
Escenario de la investigación y actores sociales.....	49
Descripción de las técnicas e instrumentos de la investigación.....	51
El análisis documental.....	52
La observación.....	52
La entrevista.....	53
Procedimiento de la investigación.....	55
Procedimiento para el análisis de la información.....	56
Criterios éticos y de rigor científico en la investigación.....	58

IV.PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	60
Análisis cualitativo de las entrevistas a docentes.....	60
Análisis de la Categoría: Educación emocional.....	62
Dimensión Documentos orientadores.....	63
Dimensión Estructura curricular.....	69
Subcategoría Diseño curricular.....	76
Dimensión Fundamentos epistemológicos.....	78
Dimensión Conceptualizaciones.....	84
Dimensión Importancia de la educación emocional en la escuela primaria.....	90
Dimensión opacidades de la educación emocional.....	94
Subcategoría Concepciones del docente.....	103
Categoría educación emocional.....	105
Análisis Categoría Procesos educativos de las competencias emocionales.....	108
Dimensión Estrategias de enseñanza.....	108
Dimensión Estrategias de aprendizaje.....	113
Subcategoría Mediaciones pedagógicas para la educación emocional.....	118
Dimensión Evaluación formativa.....	121
Dimensión contextualización evaluativa.....	126
Subcategoría Práctica evaluativa de la educación emocional.....	130
Categoría Proceso educativo de las competencias emocionales.....	133
Análisis de la Categoría Actores del aula emocional.....	135
Dimensión Formación emocional.....	135
Dimensión Competencias emocionales docentes.....	137
Subcategoría El educador emocional.....	144
Dimensión Rol de la familia en la educación emocional.....	147
Dimensión Realidad de la familia en el contexto de formación emocional.....	153
Subcategoría Núcleo familiar.....	158
Categoría actores del aula emocional.....	160
Proceso de Construcción teórica parcial hallazgos de las entrevistas.....	162
Análisis cualitativo de las observaciones a los docentes.....	163
Análisis de la Categoría Didáctica de la clase emocional.....	165
Dimensión Inicio.....	165
Dimensión Desarrollo.....	171
Dimensión Cierre.....	177
Subcategoría Estructura didáctica de la clase emocional.....	181
Dimensión Gestión de aula.....	184
Dimensión Contenidos.....	191
Dimensión Recursos.....	196
Dimensión Seguimiento al aprendizaje.....	198
Subcategoría Elementos de la clase emocional.....	205
Categoría Didáctica de la clase emocional.....	208
Análisis de la Categoría Actores del aula emocional.....	211
Dimensión Competencias interpersonales docentes.....	211
Dimensión Competencias emocionales didácticas.....	216

Subcategoría El educador emocional.....	222
Competencias emocionales intrapersonales.....	225
Competencias emocionales interpersonales.....	230
Subcategoría El estudiante emocionalmente competente.....	235
Categoría Actores del aula emocional.....	237
Proceso de Construcción teórica parcial hallazgos de las observaciones...	242
Análisis cualitativo de la revisión documental.....	243
Análisis de la Categoría Propuestas curriculares en Educación Emocional.....	245
Dimensión Enfoques teóricos.....	245
Dimensión Modelos pedagógicos.....	248
Dimensión Estrategias curriculares.....	253
Subcategoría Fundamentos Pedagógicos.....	257
Dimensión Didáctica de las emociones.....	259
Dimensión Estrategias de aprendizaje.....	261
Dimensión Contenidos.....	265
Subcategoría Mediaciones pedagógicas.....	269
Dimensión Evaluación formativa.....	272
Subcategoría Práctica evaluativa.....	276
Categoría Propuestas curriculares en educación emocional.....	277
Proceso de Construcción Teórica Parcial Hallazgos del análisis documental.....	282
Triangulación de los Resultados.....	283
V. APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	292
La Transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula de la Básica Primaria.....	292
Didáctica del aula emocional	297
Actores del aula emocional	304
VI. CONSIDERACIONES FINALES.....	314
REFERENCIAS.....	321
ANEXOS.....	340
A. Protocolos de información.....	341
B Síntesis curricular de la investigadora.....	404

LISTA DE TABLAS

TABLA		p.p
1	Actores sociales.....	46
2	Articulación entre técnicas, instrumentos y propósitos.....	49
3	Sistema de categorías emergentes. Entrevistas a docentes.....	56
4	Proceso de construcción teórica parcial. Hallazgos de la entrevista.....	148
5	Sistema categorial emergente de la observación.....	150
6	Proceso de construcción teórica parcial. Hallazgos de la observación.....	221
7	Elementos de educación emocional emergentes del análisis documental	223
8	Proceso de construcción teórica parcial. Hallazgos del análisis documental.....	258
9	Triangulación de resultados.....	260

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	p.p
1 Ruta metodológica.....	40
2 Fases del proceso de investigación.....	50
3 Modelo Proceso de análisis con el método fenomenológico y la teoría fundamentada.....	53
4 Subcategoría: Diseño curricular en educación emocional.....	71
5 Subcategoría: Concepciones del docente.....	95
6 Categoría Educación emocional.....	98
7 Subcategoría Mediaciones pedagógicas para la educación emocional...	109
8 Subcategoría prácticas evaluativas en la educación emocional.....	120
9 Categoría Proceso Educativo de las competencias emocionales.....	122
10 Subcategoría El educador emocional.....	133
11 Subcategoría Núcleo familiar.....	145
12 Categoría Actores del aula emocional.....	147
13 Subcategoría Estructura didáctica de la clase emocional.....	167
14 Subcategoría Elementos de la clase emocional.....	189
15 Categoría Didáctica de la clase emocional.....	192
16 Subcategoría El educador emocional.....	205
17 Subcategoría El Estudiante emocionalmente competente.....	216
18 Categoría Actores del aula emocional.....	220
19 Subcategoría: Fundamentos pedagógicos.....	236
20 Subcategoría Mediaciones pedagógicas.....	248
21 Subcategorías prácticas evaluativas.....	253
22 Categoría Propuestas curriculares en educación emocional.....	257
23 Elementos de la educación emocional como eje transversal en el currículo.....	271
24 Fases que constituyen la secuencia didáctica de la clase emocional.....	272
25 Didáctica del aula emocional.....	278
26 Actores del aula emocional.....	279
27 El educador emocional.....	282
28 El estudiante emocionalmente competente.....	283
29 Familia y educación emocional.....	285
30 Estructura global de la aproximación teórica.....	286

**REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de investigación “Pedagógica”**

**TRANSVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS PRÁCTICAS
DE AULA DE LA BÁSICA PRIMARIA. CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS
DOCENTES**

Autora: Neyla Rodríguez Pérez
Tutora: Doris Guerrero Contreras
Fecha: abril 2025

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito generar una aproximación teórica sobre la educación emocional, como eje transversal en las prácticas de aula de educación básica primaria de la Institución Educativa Distrital Liceo del Norte, ubicado en el Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta, Colombia. Se sustentó en los aportes teóricos sobre educación emocional de Bisquerra, Chaux, Extremera y Fernández-Berrocal, Chica y Sánchez, entre otros. En lo metodológico, se inscribió en el paradigma interpretativo constructivista, enfoque cualitativo, con el método fenomenológico en combinación con la teoría fundamentada, como apoyo para el análisis y la construcción de la aproximación teórica a partir de los datos. En relación con los informantes, para este estudio se trabajó con cinco (5) docentes de básica primaria; las técnicas e instrumentos utilizados para recolectar la información requerida y dar respuesta a los propósitos planteados fueron: el análisis documental, la entrevista en profundidad y la observación. Los hallazgos obtenidos en la investigación, luego del análisis, se triangularon y contextualizaron en tiempo y espacio con los hallazgos de otros autores; a través de un proceso de contrastación, contraposición y complementación se determinaron similitudes y/o diferencias entre las fuentes de información, lo que permitió extraer la teoría emergente como producto de la descripción del objeto de estudio desde la perspectiva de los actores sociales. De esta manera, se hizo un aporte que permite a la escuela dar una respuesta real y explícita a las exigencias de una sociedad compleja, que demanda la resignificación de la educación desde el currículo hasta las prácticas de aula, que fomenten relaciones personales, sociales y afectivas saludables que ayuden a cada uno de los actores educativos a alcanzar bienestar individual y colectivo.

Descriptores: Transversalización, educación emocional, prácticas de aula, Educación Básica primaria, actores educativos.

Introducción

En la actualidad, la escuela parece no estar a la altura de las demandas de la sociedad, la cual se encuentra en constante evolución debido a diversos fenómenos sociales. Este estudio se basó en la importancia de la educación necesaria para la sociedad actual, la cual va más allá del conocimiento intelectual y busca promover conductas que fomenten el crecimiento emocional de las personas; destacándose la necesidad de incluir la educación emocional como parte fundamental para lograr una formación completa. La falta de atención al aspecto emocional en las personas ha causado que la sociedad esté llena de niños, niñas y jóvenes con problemas como intolerancia, agresividad, depresión y pensamientos negativos.

Hay autores que se enfocan en estudiar a fondo la educación emocional como una forma de atender las necesidades sociales que no son abordadas adecuadamente en el currículo escolar. Dentro de estas necesidades se encuentran la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, entre otros, que son comunes entre los niños y adolescentes de las distintas escuelas debido a la falta de educación emocional de los alumnos.

Esta situación también se observó en la Institución Educativa Distrital (IED) Liceo del Norte, donde la exposición a diversos riesgos psicosociales evidenció la importancia de incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales en los procesos educativos. Entendiéndose como competencias emocionales a aquellas capacidades y habilidades que permiten a las personas ser conscientes, comprender, expresar y regular sus emociones, lo que lleva a un mayor bienestar tanto a nivel personal como social.

Esta investigación se llevó a cabo siguiendo estas directrices y principios, y está organizada en seis momentos. El Momento I del estudio, presenta el problema, los objetivos de la investigación y la razón que lo justifica. En el Momento II, llamado Marco Teórico Referencial, se mencionaron los estudios previos relacionados con la investigación actual que funcionan como antecedentes. Además, se presentaron ideas fundamentales que respaldan el estudio de la Educación emocional, los diferentes

enfoques y modelos sobre emociones, y la integración de este aspecto en los procesos educativos.

En el Momento III se detalló el Método utilizado en la investigación. Se planteó llevar a cabo una investigación que se inscribe en el paradigma interpretativo constructivista, enfoque cualitativo, con el método fenomenológico en combinación con la teoría fundamentada. En este capítulo se presenta la descripción detallada del entorno de la investigación, los participantes que brindaron información, los métodos utilizados para recopilar datos, el proceso de análisis de la información y los estándares de calidad adoptados en el estudio.

Así mismo, se abordó en el momento IV el estudio detallado de los hallazgos obtenidos. Este apartado se estructuró de la siguiente manera: primero se abordó el examen de las entrevistas efectuadas a los maestros, seguido del análisis de las observaciones de las clases y finalmente se realizó el análisis documental. Estos elementos se distribuyeron en categorías, las cuales incluyeron dimensiones, subcategorías y la categoría en sí misma. Y luego se mostró un resumen de los resultados obtenidos a través de la triangulación de datos.

En el Momento V se expuso la aproximación teórica que surgió a partir del análisis de estos resultados; conformada por una introducción, seguida del componente principal: Transversalidad de la educación emocional en las prácticas de aula, en esta a su vez esbozan planteamientos de la didáctica del aula emocional y los actores del aula emocional. Seguidamente, en el Momento VI se presentaron las conclusiones relacionadas con los objetivos específicos planteados en la investigación, así como las referencias y los anexos correspondientes.

MOMENTO I

EL PROBLEMA

Contextualización y planteamiento del problema

La educación, representa el segundo espacio sociocultural con el que se encuentran los estudiantes luego de la familia (Bisquerra, et al., 2015). Así, todas las relaciones que se establezcan en este contexto serán determinantes para su formación integral y en su inserción segura y efectiva en cualquier entorno. Esto se debe a que se le brindan recursos y estrategias para enfrentar los desafíos que presenta la vida diaria (Santiago, 2018).

Como resultado, será en esta situación humana donde experimenten una serie de procesos que activan centros específicos del cerebro, lo que genera una respuesta neurofísica a la que se le puede denominar emoción y que es producto de sus encuentros con los otros y con su propia interioridad (García, 2017). Así, la forma en que aprenden a responder, comprender y adecuar estos procesos estará en gran medida, influenciada por los adultos que les acompañan, especialmente por sus padres y maestros. En este sentido, Valdiviezo y Rivera (2022) afirman que: ...“una persona es emocional y socialmente inteligente cuando conoce, expresa, comprende y se vincula sanamente con las personas que le rodean, así como se gestiona exitosamente a las diferentes situaciones cotidianas que surgen en la vida” (p. 2).

En las últimas décadas, el tema emociones ha experimentado una gran revolución. Los primeros estudios que hablan de inteligencia emocional (IE) corresponden a autores como Salovey y Mayer (1990), quienes consideraron la IE como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Luego este concepto se hizo popular con la teoría expuesta por Goleman (1995), quien describió la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades claves para resolver con éxito los problemas vitales.

Bajo estas premisas, el manejo de las emociones desde el recinto educativo, cada vez, adquiere mayor importancia a nivel mundial, a tal punto que organizaciones expertas, como la Organización de las Naciones Unidas para el desarrollo de la

Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (2015), exponen la necesidad que tienen las escuelas de dejar atrás el utilitarismo tradicional e integrar múltiples dimensiones de la existencia humana, mostrándose cada vez más el interés por el fortalecimiento del ámbito afectivo del ser humano, ya que la poca atención que se le ha dado a este aspecto en tiempos pasados ha desencadenado una serie de situaciones críticas para la sociedad; caracterizada por actitudes de intolerancia, menosprecio, discriminación, agresividad, depresión y pensamientos negativos.

Sin embargo, la dimensión emocional no siempre se atiende desde la escuela con el interés, prontitud y tiempo que amerita. Tal vez se deba, entre otras razones, porque en este espacio pudiera prevalecer la idea de que su fin fundamental está centrado en potenciar y desarrollar los aspectos cognitivos, referidos a la adquisición del conocimiento académico, dejando en un segundo plano lo relativo al ser, su interioridad y su manera de entrar en interacción con los demás individuos. Al respecto, Bernal (2021) expresa que:

...El estudio de las emociones en la actualidad constituye plantearse la posibilidad de concebir diversas posturas que se entrecruzan sobre la importancia de su desarrollo en los procesos formativos, en esta realidad, aún persisten las prácticas pedagógicas en las creencias docentes sobre que, lo trascendental en el desarrollo de las clases es la memorización y el cumplimiento de objetivos de aprendizaje, pero, al darle mayor fuerza y valor a esto, las competencias esenciales para la vida, como son las emocionales, siguen siendo un mito para consolidar la educación de calidad. (p.9)

Este punto de vista resulta importante considerarlo debido a que las teorías pedagógicas tradicionales se centraban en la cognición y lo referente al saber del proceso educativo (Santiago, 2018; Salcedo y Manríquez, 2021). Sin embargo, el ser humano, en su condición de estudiante en formación, experimenta cambios emocionales y afectivos que son determinantes en los logros que pudiera alcanzar académica y socialmente (García, 2017). Es por ello que, de acuerdo con Chica y Sánchez (2017):

La alfabetización emocional es un imperativo de la educación actual; nuestros niños y niñas requieren una formación integral que los prepare para la realidad que les correspondió vivir, y en este sentido el desarrollo emocional es un tema crucial que les permitirá asumir competentemente su vida adulta. (p.30)

Así las cosas, esta acción de consideración mediana o nula de la educación emocional pudiera deberse a diversas razones atribuibles a elementos que conforman el hecho educativo como: una propuesta curricular enfocada en desempeño académico, las concepciones erróneas de los docentes acerca de las implicaciones y repercusiones de la educación emocional, el desconocimiento de su articulación en la práctica educativa, además de la interacción entre cada estudiante con sus pares, su contexto sociocultural, familiar, entre otras.

Durante mucho tiempo, la institución escolar, se ha limitado casi únicamente a transmitir los conocimientos científicos o técnicos que necesitan los individuos para desempeñar las funciones que demanda la sociedad, es decir, básicamente para hacer posible su inserción en el mundo laboral. Sin embargo, en la actualidad, se hace necesario que la escuela prepare al individuo en otros aspectos como el desarrollo de habilidades técnicas, capaz de formular proyectos a futuro, que adquiera una personalidad definida, que sea más humano, capaz de relacionarse pacíficamente con los demás, para reflexionar sobre su vida personal y social, todo esto con el fin de que pueda vivir en una sociedad democrática, libre de prejuicios y que disfrute de su vida.

Por ello, la escuela debe resignificar su propósito de formación y propiciar una reformulación curricular, de tal manera que pueda favorecer mejores relaciones personales, sociales y afectivas que le permitan a los estudiantes dar respuestas a las múltiples transformaciones de la sociedad actual; ya que hasta el momento la escuela se ha quedado atrás frente a los vertiginosos cambios de este mundo globalizado; por tanto, sus respuestas no alcanzan a cubrir las necesidades de la complejidad de hoy (Chica y Sánchez, 2017).

Tal como se ha expresado, otra razón por la que no se desarrollan adecuadamente las competencias emocionales en el ámbito educativo, puede ser las concepciones que los maestros poseen en torno a este tema, las cuales no siempre inciden de manera pertinente en la educación emocional de sus estudiantes. De esta manera, en la escuela surge otro problema latente referido a la formación docente en torno el desarrollo o fortalecimiento de las habilidades o competencias emocionales, entendido como un eje transversal que debe hacerse presente en la dinámica escolar diaria; los maestros no están formados para enseñar a sus estudiantes en el manejo

de emociones, incluso, en algunas oportunidades, ellos mismos como sujetos emocionales, no logran manejar las propias.

Esta afirmación se evidencia en algunas respuestas de poca tolerancia que dan a sus alumnos, además, suelen verse agotados, frustrados o desmotivados; es decir, desgastados emocionalmente por las diferentes labores y responsabilidades a las que deben responder desde su rol. Es por ello que se hace imperativo que los educadores manejen las habilidades relacionadas con la dimensión emocional, para que puedan aplicarlas sobre su propia vida y poder así ser más conscientes de sus pensamientos, sentimientos y acciones al tiempo que se conviertan en modelo de personas competentes emocionalmente y así poder enseñar a sus educandos a crecer y desplegar sus acciones a partir de la experiencia.

Cabe subrayar, que esta realidad tal vez tenga su origen en que un número importante de estos profesionales pudieron formarse en un núcleo familiar y una escuela en la que el elemento emocional no era considerado. Por tanto, es posible que en su sistema de creencias prevalezca la noción de educar, sin darle mayor importancia a estos elementos que, al ser difíciles de determinar y homogenizar en una propuesta única para el bloque de estudiantes, se obvian sin ser atendidos y resueltos porque no forman parte del interés en la propuesta pedagógica o porque no se tiene las herramientas para abordarlos y resolverlos de manera asertiva. Al respecto, Bernal, (2021) explica que:

... es importante destacar que los docentes a pesar de que conocen las competencias emocionales y su relevancia, desde los procesos de enseñanza le dan prioridad a la formación de los conocimientos teóricos y prácticos de las distintas áreas académicas, dejando de lado la formación de las competencias emocionales, situación que se hace presente en la enseñanza netamente teórica y memorística, fundamentada en teorías tradicionales y conductistas. (p. 181)

Por consiguiente, esta falta de orientación en la enseñanza pudiera desencadenar otras dificultades que se evidencian en la interacción, convivencia y actitudes individuales que presentan los estudiantes tanto en el aula de clases como en los demás espacios en los que entran en interacción con sus pares, maestros, familia y sociedad en general. Del mismo modo, el problema de no darles herramientas a los niños y niñas para que establezcan relaciones sanas, que les permitan generar

lazos de convivencia, se podría convertir en un aspecto no resuelto que se acrecienta en la medida en que avanzan en su ciclo vital. Así pues, abordar la educación emocional desde la Educación Básica Primaria cobra un notorio interés pedagógico, ya que se puede lograr el engranaje necesario para educar integralmente al individuo y prepararlo para asumir competentemente su vida adulta.

En ese orden de ideas, se estaría hablando de atender y educar para dar respuesta real y explícita a las necesidades que se hacen evidentes en una sociedad cada vez más compleja, holística y cambiante. Pero esa no es una tarea fácil, más cuando el contexto es el resultado de múltiples fenómenos sociales como: la globalización, el desarrollo de la tecnología, el consumismo, la multiculturalidad y la violencia, entre otros (Chica y Sánchez, 2017). Estos determinantes a los que están expuestos niños y niñas diariamente, los colocan en un estado de vulnerabilidad emocional, en especial la violencia, configurada como el mayor factor de riesgo que involucra situaciones de marginación, exclusión o soledad; las cuales alimentan emociones negativas que podrían desembocar en trastornos afectivos o psicológicos, que suelen dar cabida a sentimientos de insatisfacción personal, reducción de autoestima y afectación significativa de la confianza. En otras palabras, deterioran la salud mental y bienestar de los menores.

En ese contexto, la escuela tiene la responsabilidad de analizar la realidad de su entorno para atender las necesidades de la comunidad mediante un acercamiento a sus miembros; sin embargo es poco lo que se hace al respecto. Algunos maestros, a partir de iniciativas individuales, sugieren actividades para fomentar el manejo de emociones, pero estas intervenciones suelen ser esporádicas y carecen de una conexión con las propuestas curriculares, muchas veces porque no hay claridad sobre cómo incorporar efectivamente lo emocional en las diferentes áreas del conocimiento o por falta de planeación u otras razones estructurales de la malla curricular. Al final, lo que sí se evidencia es la ausencia de una transversalización de la educación emocional en los planes de estudios complicando la formación integral del ser.

Desde una perspectiva ontológica, la formación emocional podría convertirse en un medio eficaz para modificar el comportamiento humano ya que está vinculada directamente con la forma de ser y existir de cada individuo. En ese sentido, incorporar

competencias emocionales en las relaciones consigo mismo y con los demás, permite construir o transformar la manera de habitar el espacio social y construir significados desde la comprensión de la realidad. Estas competencias no deberían limitarse a la enseñanza teórica, como ha ocurrido hasta ahora; en cambio deben considerarse como un eje fundamental que configuren el modo de existir en un mundo donde las emociones sean reconocidas como parte constitutiva del desarrollo humano.

Así, a partir del reconocimiento de que el ser humano es, inherentemente emocional, y que esta característica requiere ser educada para alcanzar un desarrollo pleno, tanto la familia como la escuela deben edificar un entorno más propicio que promueva el autocuidado y el cuidado del otro. Esto implica establecer un espacio seguro donde los individuos se conviertan en cocreadores de su realidad, donde puedan desplegar habilidades que deben aprender tales como adaptación social, comunicación asertiva, motivación, orientación al logro, toma de decisiones y resolución de problemas, entre otras habilidades que posibiliten la reconfiguración de un ser que ha perdido su norte en la realidad y en su relación con el mundo. En este marco de ideas, se sitúa el ser humano en un momento histórico, donde sus emociones, pensamientos y acciones, generan y reproducen constantemente el mundo material, social y cultural en el que habita y convive.

Ahora bien, en lo referente al ámbito colombiano, que es el contexto país en el que se desarrolla la presente investigación, Morales y Salgado (2021) aseveran desde su estudio que:

...es poco lo que se ha logrado o avanzado en el tema de educación emocional, varios proyectos de ley han sido debatidos y expuestos con el fin de que sea obligatorio en las instituciones educar en las emociones desde la primera infancia hasta los grados superiores, pero estas propuestas no han llegado a ser lo suficientemente fuertes para ser aprobadas, dejando así un vacío en este tema tan relevante en la formación integral de niños y jóvenes. (p.16)

Asimismo, de forma concreta en los hallazgos presentados en su estudio, las autoras señaladas describen que los estudiantes del centro educativo en el que este fue desarrollado se muestran dispuestos y alegres para desarrollar las actividades,

...sin embargo, presentan un comportamiento cambiante de acuerdo a las situaciones que viven día a día a nivel familiar o escolar, por lo cual se evidencia poca tolerancia a la frustración y desmotivación por el aprendizaje;

sus entornos familiares son cambiantes y desintegrados, la falta de empatía con sus pares afecta sus interacciones sociales, familiares y el desempeño académico. (p.17)

La descripción anterior refleja claramente el contexto en el que se llevó a cabo la presente investigación. De forma específica, es una institución pública, ubicada en la localidad II, Santa Marta Colombia. En este contexto, la falta de manejo de las emociones en los estudiantes es un panorama preocupante, situación a la que no es ajena la IED Liceo del Norte, institución educativa que acoge niños, niñas y adolescentes de estratos bajos. En esta comunidad, actitudes como la hostilidad y la escasa tolerancia son característica notables.

Debido a estas circunstancias, es común que se presenten discusiones entre compañeros, agresiones y conductas disruptivas; que develan las dificultades en la regulación de las respuestas emocionales. La falta de herramientas que permita a los alumnos expresar sus sentimientos y emociones, así como el inadecuado uso de habilidades para relacionarse con el otro, una comunicación asertiva deficiente y la escasa gama de posibilidades que tienen a la mano para desenvolverse de manera eficaz y efectiva en los diferentes contextos en los que se encuentren, ponen de manifiesto la imperiosa necesidad que tiene la institución educativa de integrar en sus prácticas de aula la educación emocional como eje transversal, que permita el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, para fortalecer el proceso de formación integral; apoyándose en las emociones como motor del ser humano, ya que bloquea o sienta el paso para actuar de manera positiva o negativa ante diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Al respecto, Bisquerra (2019) refiere que: ...“el desarrollo de competencias emocionales requiere de una práctica continuada. Por esto, la educación emocional se inicia en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital” (p.11). Por lo tanto, resultó pertinente llevar a cabo esta investigación a fin de promover, desde la institución educativa, la transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula de la Básica Primaria. Iniciativa pedagógica que se sustenta en la integración de las competencias socioemocionales en los diferentes contenidos y áreas del conocimiento, lo que facilita el desarrollo de habilidades de regulación emocional en los estudiantes. De esta manera, podrán incorporar en su

cotidianidad el manejo de herramientas que les permitirán actuar de manera más exitosa y fluida.

Ahora bien, a partir de los planteamientos precedentes, surgen algunos interrogantes.

Dado que los seres humanos requieren de una educación integral que les proporcione herramientas para la vida, *¿Cómo se podrá generar una aproximación teórica que oriente la transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula desde las concepciones y experiencias docentes de la Institución Educativa Distrital Liceo del Norte de Santa Marta, Colombia?*

Basado en que la educación emocional representa una vertiente fundamental para la formación del individuo, *¿Qué propuestas curriculares y programas se desarrollan en las instituciones educativas de básica primaria en Colombia contemplan la educación emocional como un elemento trasversal al currículo oficial?*

Si las prácticas de enseñanza dependen en gran medida de las concepciones implícitas o declaradas que manejan los docentes, *¿Cuáles elementos pertenecientes a esta teoría subyacen en las prácticas de los docentes de una institución educativa colombiana de Básica Primaria de naturaleza pública?*

¿Cuáles son las concepciones y experiencias de los maestros sobre las prácticas para la enseñanza desde una educación emocional?

Finalmente, *¿Qué elementos son necesarios para articular la educación emocional como eje transversal en las prácticas de aula de la Básica Primaria?*

De estos interrogantes se deprenden los siguientes propósitos:

Propósitos de la investigación

Propósito central

Generar una aproximación teórica sobre la educación emocional, como eje transversal de las prácticas de aula en educación básica primaria de la Institución Educativa Distrital Liceo del Norte ubicado en la localidad II del Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta, Colombia.

Propósitos específicos

Analizar propuestas curriculares y programas que se desarrollan en las instituciones educativas de básica primaria de Colombia que contemplen la educación emocional como elemento transversal al currículo oficial.

Caracterizar los elementos pertenecientes a la educación emocional subyacen en las prácticas educativas de los docentes de básica primaria.

Develar las concepciones y experiencias de los docentes sobre educación emocional en las prácticas educativas.

Configurar una aproximación teórica para la articulación de la educación emocional como eje transversal en las prácticas de aula de la básica primaria de la IED Liceo del Norte.

Justificación

Los procesos que se llevan a cabo en los recintos educativos, referidos a la interacción diaria que se genera entre todos sus actores, demanda una disposición curricular y didáctica urgente, que atienda su emocionalidad y la incidencia que esta genera en los resultados sociales y académicos dentro de la escuela y en contextos externos como familiares, comunitarios, entre otros.

De esta manera, cada día resultan más alarmantes las experiencias en las que se registran acciones de excesiva agresividad, pasividad e indiferencia ante situaciones de pocos o inexistentes niveles de tolerancia, bullying, depresión, entre otras manifestaciones emocionales que inciden en la formación e inserción sana de ciudadanos a la sociedad e incluso pudiera generar riesgos potenciales para la vida de cada estudiante y de los pares o adultos con los que diariamente entran en contacto. Asimismo, el equipo de maestros y demás miembros que constituyen la dinámica escolar, también registran episodios en los que no logran canalizar sus emociones o lo hacen con respuestas que no siempre se tornan asertivas.

En este sentido, es fundamental generar investigaciones que establezcan caminos teóricos a estos docentes que suelen enfrentarse, diariamente, con situaciones emocionales para las cuáles no tienen respuestas, bien porque no están formados o porque en ellos prevalecen creencias en torno al hermetismo de estos

procesos y, por ende, podrían suponer que deberían resolverse en otros entornos y no en este, que está centrado en el elemento cognitivo.

A partir de este contexto, el presente estudio doctoral se encuentra inscrito en la línea de investigación denominada Investigación Pedagógica, perteneciente al Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, surge a partir de la inquietud de la investigadora por dar respuesta a situaciones referidas al tema del manejo y formación en emociones, tan necesario en el nivel de educación básica primaria de una institución educativa colombiana, que recibe estudiantes que proceden de realidades sociales y familiares complejas. De esta manera, se considera que la emocionalidad debe ser atendida en todos los sujetos que hacen vida en la escuela o que tienen alguna relación diaria con esta.

En consecuencia, esta ruta teórica les permitiría a los docentes evaluar, en su propuesta didáctica, las concepciones en torno a este tema, las cuales no les resultan pertinentes para las situaciones de convivencia e interacción emocional que experimentan a diario. En segunda instancia, les podría proporcionar herramientas para acompañar en este proceso de crecimiento a sus estudiantes y familias; entendiendo que cada uno de ellos trae consigo un componente emocional único, que debe abordarse de manera individual y, a su vez, debe proporcionarles herramientas para que logren insertarse exitosamente en otros contextos. En este sentido, en la medida en que la escuela logre formar estudiantes con mayor estabilidad emocional, esta acción incidirá positivamente en otros contextos, entendiendo el carácter sistémico que existe entre los individuos y la sociedad.

Asimismo, es importante señalar que cada centro escolar presenta sus particularidades en torno al tema de las emociones. Por ello, cada docente, a partir de las categorías que emergieron en esta investigación puede establecer su propia ruta metodológica para incorporar la educación emocional en sus prácticas de aula, no como una serie de actividades desarticuladas sino como un eje fundamental que permea cada uno de los contenidos que hacen parte de la malla curricular y demás espacios de aprendizajes que dan vida a la escuela. Por consiguiente, una vez la escuela considere en sus propuestas curriculares la educación emocional, dejará de

representar espacios exclusivos para la formación académica, convirtiéndose en recintos articulados con la familia y la sociedad para egresar estudiantes más felices, seguros y emocionalmente estables.

De esta manera, las propuestas curriculares y la acción docente, aulas adentro, deben apuntar a proporcionar a cada estudiante herramientas que les permitan llevar a cabo procesos de manera autónoma, tantas veces como lo requiera a lo largo de su vida, entendiendo que las situaciones pueden variar debido a las necesidades de cada individuo, grupo de estudiantes, institución educativa o comunidad. Este acercamiento a una formación emocional, debe ser concebido como un eje transversal que necesita materializarse y hacerse evidente en cada una de las situaciones que se ocurren en el entorno escolar. Por ende, no es suficiente con tratar conceptos abstractos desde determinada asignatura específica; es esencial que la educación emocional se transforme en una práctica intencionada que involucre a todos los actores que hacen vida en el centro educativo.

En este sentido, esta tesis representa un aporte a ser considerado en las propuestas curriculares que ofrecen las universidades formadoras de docentes. Por tanto, es fundamental que los docentes no solo estén capacitados en una disciplina académica específica, sino que, además, se hace imperativo que reconozcan y tengan recursos teóricos y metodológicos para dar respuestas a las situaciones emocionales a las que deben atender diariamente en sus estudiantes y en sí mismos. Tal inquietud surge desde la realidad vivida por la investigadora desde su práctica diaria y los aspectos diagnosticados en el centro escolar en el que ejerce su labor educativa.

De allí que, los docentes requieren estar formados desde la integralidad emocional, concebida como un eje transversal que toca todas las dinámicas del centro educativo para poder así adentrarse con éxito y pertinencia en las experiencias emocionales que viven diariamente en sus aulas. En este sentido, esta investigación persiguió generar aproximaciones teóricas para atender la emocionalidad, en correspondencia y complementariedad de los demás componentes académicos que son explícitos en el acto de enseñar. De este modo, la trascendencia social se manifiesta en que la investigación puede ser aprovechada por diversas instituciones

educativas que enfrentan desafíos análogos, beneficiando a un grupo más extenso en función de los procesos de socialización de los actores educativos en Colombia.

Sin embargo, lograr este propósito no es posible sólo con las buenas intenciones o con los lineamientos esbozados teóricamente en un documento institucional y curricular, prueba de ello se evidencia en el incremento de las acciones de violencia, bajo rendimiento académico y deserción, que se registran en los centros educativos. Por tanto, es menester identificar, atender y resolverlas desde la educación, una educación que necesariamente pasa por la convivencia y el compromiso de todos para enseñarles a respetarles a sí mismos y a los otros desde la diferencia. En este sentido, generar alternativas teóricas que establezcan nuevas rutas en el ámbito pedagógico y particularmente en un área tan difícil de asir como las emociones representan un reto necesario para formar nuevas generaciones de ciudadanos más conscientes y comprometidos con su bienestar. De igual manera contribuye a construir sociedades más justas y corresponsables de su desarrollo empático, en las que todos somos necesarios e importantes.

MOMENTO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

La realización de un trabajo de investigación en primera instancia, exige una búsqueda minuciosa en torno a las posibles indagaciones y publicaciones científicas que se hayan realizado previamente. Por esta razón, el marco teórico referencial se organiza en dos grandes secciones. La primera presentan los antecedentes y las investigaciones, tanto internacionales como nacionales, que guardan relación teórica o metodológica con el tema de estudio. En la segunda parte, se exploran las bases teóricas y referentes conceptuales que permiten brindarle consistencia a la aproximación teórica emergente sobre la educación emocional, como eje transversal de las prácticas de aula en Educación Básica Primaria de una institución educativa ubicada en la localidad II, del Distrito de Santa Marta, Colombia.

Antecedentes

Bernal (2021) presentó una investigación titulada *Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural*. Esta tuvo como objetivo generar un modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria, vistos desde su contexto sociocultural. Metodológicamente, se fundamentó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico. Entre los hallazgos destaca la necesidad de articular fundamentos didácticos que sirvan como referente para el fortalecimiento de competencias socioemocionales y contribuyan al desarrollo de la personalidad de cada estudiante en su contexto sociocultural. Por ende, enfatiza en la importancia de reestructurar la propuesta educativa con la finalidad de atender y potenciar las competencias socioemocionales.

Si bien esta investigación está centrada en el nivel educativo secundario, resulta de gran importancia debido a que deja de manifiesto la necesidad que existe en redimensionar la propuesta curricular para que en esta sean consideradas, de forma explícita, las competencias socioemocionales, que contribuyen al desarrollo de la

personalidad del estudiante, indistintamente del año escolar. El trabajo de Bernal (2021) ofreció a esta investigación aportes teórico conceptuales para la definición e interpretación del objeto de estudio.

Asimismo, el trabajo de Soria (2022) titulado *Inclusión emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales docentes*, tuvo como objetivo explorar y comprender mediante consultas a docentes, alumnos y familias cómo perciben los diferentes componentes de la comunidad educativa la competencia emocional docente. Su metodología adoptó un enfoque cualitativo con un diseño exploratorio y comparativo de corte interpretativo. En las conclusiones, resultantes del análisis y discusión de resultados, se destacó la necesidad de integrar la competencia emocional docente en la formación inicial del profesorado y diseño en el diseño de mejoras para su trayectoria profesional, superando así el vacío e improvisación que se ha detectado en relación con esas competencias emocionales, las cuales son parcialmente atendidas por la formación continua; también se subrayó la necesidad de considerar de manera específica el aspecto emocional en los estudios, estrategias y normativas relacionadas con la Inclusión Educativa, visibilizando la diversidad de los procesos afectivos.

De igual manera, se manifestó la percepción de la competencia emocional docente, brindando la oportunidad de contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como a la convivencia, enfatizando la corresponsabilidad entre docentes, familias e instituciones. Surgió también la motivación para el futuro diseño y seguimiento de procesos de formación, autoevaluación, práctica reflexiva y mejoras que sean aplicables de forma contextualizada en centros educativos y Facultades de Educación, incluyendo actividades que fomenten una relación emocional positiva entre integrantes de la comunidad. Esta investigación está conectada con la presente en la medida que subraya la importancia de visualizar la educación emocional como parte de integral del contexto educativo y de sus actores, siendo unas competencias que deben ser fortalecidas desde la formación docente para que contribuya a procesos educativos de calidad.

El trabajo de Valdiviezo y Rivera (2022), titulado *La inteligencia emocional en la educación, una revisión sistemática en América Latina y el Caribe*, entre los años 2018-

2021; tuvo como objetivo aportar datos a la comunidad científica para acceder a un estado de la cuestión referida a la consideración de la educación emocional desde el nivel de educación básica hasta el nivel superior, en centros educativos ubicados en América Latina y el Caribe.

La metodología empleada fue a través de una revisión sistemática de la literatura referida a esta temática. Estructuralmente, la investigación se dividió en dos etapas: la primera estuvo centrada en identificar la producción científica existente en torno al tema en los años anteriormente señalados; además recoge los objetivos específicos de la investigación. La segunda tuvo como propósito identificar y clasificar la literatura referente al tema de estudio, específicamente, la investigación registra un corpus de 1.064 estudios.

Luego de la revisión sistemática, la investigadora reflejó una gran preocupación en torno a la baja producción científica que existe al respecto, la cual suele generarse de manera transversal y no constituye programas integrales en todo el sistema educativo. Asimismo, luego de la crisis sanitaria, en estas investigaciones quedó de manifiesto que existe una necesidad imperiosa de educar y fortalecer la competencia emocional, tan necesaria como la atención física sanitaria, que llegó con la pandemia. Además, las investigaciones revisadas, mayormente, hacen uso de un enfoque metodológico basado en estudios cuantitativos, correlacionales y transversales. Por ende, se hace necesario que se establezcan estudios cualitativos, que supongan la consideración de poblaciones más heterogéneas, amplias, que permitan la triangulación de los resultados. Al cierre la investigadora concluye que se requiere concebir la educación como un sistema vivo, que forma sociedades sanas.

La investigación de Valdiviezo y Rivera (2022) representa un documento diagnóstico de gran valor documental debido a que registra qué tanto se ha considerado el tema de la educación emocional desde el punto de vista científico en América Latina y El Caribe. Además, ratifica la importancia de, no solo visibilizarlo, sino de incluirlo integralmente en las propuestas curriculares de todos los niveles educativos, ya que su abordaje se hace tan necesario y urgente como la atención física sanitaria que experimentó la humanidad. Ciertamente desde esta investigación se enfatiza en la necesidad de no considerar la educación emocional de forma

transversal, sino desde el concepto de integralidad en la propuesta educativa. No obstante, esta pretensión debe realizarse de manera paulatina, ya que demanda contar con los recursos materiales y humanos necesarios, así como la debida formación del personal que tendrá la responsabilidad de hacer realidad el proyecto.

La investigación de Vesga, (2021), titulada *Lineamientos teóricos basados en la inteligencia emocional para la formación en competencias TIC, de los docentes de educación primaria en Colombia* estuvo orientada en generar lineamientos teóricos basados en la inteligencia emocional para la formación en competencias TIC dirigido a los docentes. Metodológicamente esta investigación se desarrolló bajo el enfoque paradigmático cualitativo, a través del método comparativo constante.

Luego de desarrollar la investigación teniendo como contexto de estudio tres instituciones privadas, se pudo concluir que los docentes se ven sometidos a situaciones de estrés, frustración y ansiedad, una vez que deben incorporar estrategias tecnológicas a su práctica docente. Por ello, hasta en actividades que parecieran no guardan relación, la educación en inteligencia emocional se hace presente. Así, este estudio propone que exista un equilibrio entre el uso de las nuevas tecnologías y la posibilidad de enseñar a los docentes a reconocer y dominar las emociones que estas actividades pueden generarles.

Esta investigación, ciertamente, aborda un tema específico referido a cómo los docentes experimentan emociones negativas al tener que asumir herramientas pedagógicas en las que no están preparados. No obstante, resulta importante considerarlo, porque, así como les sucede con las nuevas tecnologías podría pasarles con otras situaciones que les demanda la escuela y que pudieran incidir en su relación con los demás miembros que conforman el hecho educativo, especialmente con los alumnos.

Por su parte, el estudio de Arciniégas (2022), titulado *Emociones que potencian las competencias ciudadanas: una experiencia para pensar la educación básica primaria* planteó como objetivo general identificar la relación entre educación emocional, competencias ciudadanas y su incidencia en los procesos de enseñanza - aprendizaje de básica primaria del municipio de Pereira, Risaralda.

Metodológicamente, para generar conocimientos empleó un enfoque histórico hermenéutico en conjunto con el método cualitativo.

El estudio enfatizó particularmente en procesos de convivencia, integrando la educación emocional como un aspecto clave para la interacción en el contexto escolar. Bajo esta premisa, se consideró que la escuela necesita contar con herramientas metodológicas bien estructuradas que faciliten la implementación de programas de educación emocional para la vinculación de todos los actores institucionales frente a las diversas problemáticas socioculturales que afectan a niños y jóvenes en el entorno escolar y en la sociedad en general.

Los hallazgos de la investigación sugirieron que es imperativo un cambio cualitativo en las prácticas pedagógicas. Este cambio debe reconocer la autonomía en la creación de nuevas propuestas que fomenten el empoderamiento y el desarrollo académico, basándose en las realidades vividas por las comunidades educativas que comparten la invaluable tarea de educar para la vida. Se subrayó la necesidad de propiciar la reflexión y práctica emocional en las escuelas, a partir del desarrollo de emociones positivas como la alegría, que deben cultivar ambientes agradables, participativos y democráticos, donde los docentes adopten la empatía como estrategia pedagógica.

A pesar de que la investigación profundizó en el aspecto de la convivencia, también se observaron elementos comunes al presente estudio como la educación emocional. Así, su marco teórico y resultados se consideraron significativos ya que evidencian una conexión directa entre la capacitación docente en competencias y habilidades para brindar apoyo emocional a los estudiantes, así como para gestionar demás situaciones comportamentales en el aula. Por tanto, se reafirma el interés de la autora de esta investigación de generar una aproximación teórica sobre competencias socioemocionales en la práctica educativa de los docentes de educación básica primaria.

Por otro lado, Garcés (2023), en su trabajo de investigación titulado *Aproximaciones teóricas sobre competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en la localidad Country de Cartagena Colombia*, se planteó como objetivo generar aproximaciones teóricas sobre

competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en la localidad Country de Cartagena Colombia, sustentado en la teoría motivacional de Maslow (1943), inteligencia emocional de Goleman (1998) y Gardner (2001) y abordado metodológicamente a través de la teoría fundamentada, específicamente desde la perspectiva de Corbin y Strauss (2002).

En las conclusiones se evidenció que el desempeño laboral efectivo de los maestros está influenciado por las competencias sociales, las cuales se manifiestan a través de las relaciones interpersonales y rasgos individuales que surgen de las vivencias constituidas por la inteligencia intrapersonal y la estabilidad psicológica de los docentes en sus funciones. El estudio realizado por Garcés (2023), comparte similitudes teóricas y metodológicas con esta investigación, ya que su enfoque se centra en las competencias socioemocionales y además se desarrolla en un centro educativo colombiano de básica primaria. Asimismo, persiguió ofrecer un aporte desde la percepción de los docentes sobre la aplicación de las competencias emocionales en su desempeño.

Téllez (2021), por su parte, presentó un estudio titulado *el desarrollo de la inteligencia emocional como estrategia para manejar los conflictos en el aula de clases*. Su propósito fundamental estuvo orientado a indagar y analizar las causas de los conflictos de convivencia que surgen en los salones de clase y, por consiguiente, planear la estrategia basadas en inteligencia emocional, que les permita resolver estas situaciones de manera asertiva. Este estudio es de naturaleza cualitativa, basado en un modelo explicativo.

Luego de analizados los instrumentos, la investigación pudo concluir que los estudiantes reconocen que las manifestaciones de poco respeto e intolerancia se deben a que los compañeros no saben cómo identificar y tener dominio de sus emociones. Por lo cual es importante que la escuela les proporcione herramientas que les permitan hacerlo asertivamente. De esta manera, una vez que se consideró este aspecto en el proceso de enseñanza, los estudiantes se desarrollaron en ambientes más saludables para la convivencia, aprendieron a expresar sus emociones y sentimientos frente a las situaciones que experimentan diariamente.

Desde el trabajo de Téllez (2021), se evidencia cómo se transforman positivamente los ambientes de aprendizaje, una vez que los docentes incluyen en sus prácticas la educación emocional. Además, se comprueba que es posible que los niños logren reconocer que experimentan emociones en sí mismos o en sus compañeros. Sin embargo, requieren herramientas para saber cómo entenderlas, respetarlas y reaccionar ante ellas. Esta consideración deja de manifiesto que debe fortalecerse la educación emocional desde temprana edad y a lo largo de todos los niveles educativos. Por ello, la investigación desarrollada cobra total pertinencia en el ámbito educativo colombiano, en el que cada vez se hace más necesario establecer programas que inviten a la autoaceptación y la tolerancia por los demás.

Asimismo, se encontró la investigación de Machado (2022), titulada *Origen y evolución de la educación emocional*. Esta tuvo como propósito sistematizar el origen y la evolución de la educación emocional. Metodológicamente, se basó en un análisis documental, con enfoque hermenéutico de las diferentes teorías que se han generado respecto a este tema; específicamente los postulados de Salovey y Mayer, Bar - On, Goleman, Bisquerra y Fernández - Berrocal Extremera. Luego de analizar y contrastar las diferentes posturas teóricas, la investigadora concluye que estos son válidos para ser aplicados en cualquier nivel educativo, debido a que todos se enfocan en el autoconocimiento y ayudan a los sujetos a avanzar desde lo personal a lo social. Asimismo, se centran en las capacidades y habilidades interpersonales, exceptuando el de Fernández - Berrocal y Extremera.

Este artículo resulta valioso por cuanto presenta, de forma sintética, los aspectos más importantes que caracterizan las corrientes de la educación emocional, así como los puntos de encuentro y diferencias que existen entre ellos. Esta información, para la construcción del marco referencial y para la decisión teórica - metodológica representó un gran aporte para el presente estudio, ya que ofrece un panorama en general del tema de interés y además marca una ruta orientadora de los autores más representativos.

Teorías base o enfoques teóricos referidos a las emociones

Teoría de las emociones

Las teorías sobre las emociones se desarrollan en dos tradiciones centrales: la tradición precientífica y la tradición científica (Bisquerra, 2009). En la primera de ellas, las emociones no eran vistas como un área de estudio, teniendo su origen en la filosofía y la literatura. Por otro lado, la tradición científica se caracteriza por un interés claro de investigar las emociones de manera organizada; esta etapa significativa incluye hitos como el enfoque biológico de Charles Darwin, así como el enfoque psicofisiológico de William James, que explora la relación entre el cerebro y el procesamiento emocional. Aunque Freud no elaboró una teoría específica acerca de las emociones, su psicoanálisis analizó esta área profundamente, enfatizando su conexión con las perturbaciones psíquicas.

En la esfera científica, también se integran modelos conductuales, teorías cognitivas y el constructivismo social, todos ellos destacando que las respuestas emocionales pueden ser adquiridas y que existen estrategias de intervención. Asimismo, se hace hincapié en las valoraciones cognitivas y automáticas entre estímulos y respuestas emocionales, así como en el rol crucial de la influencia sociocultural en la construcción de estas respuestas. Aquí son importantes los aportes de Bandura (2001), Lazarus (1991), Harre y Parrot (1996), Páez y Casullo (2000) entre otros autores que resultan importantes para el estudio de las emociones.

Teoría de las inteligencias múltiples

Según Amarís (2002), Gardner desafía el modelo convencional de inteligencia al asignar un nuevo significado al término, aludiendo a una vasta gama de capacidades humanas. En este contexto, el autor de la teoría de las inteligencias múltiples clasifica esta diversidad de capacidades en ocho inteligencias; no obstante, para el presente estudio que aborda las emociones, se pone énfasis en la inteligencia interpersonal e intrapersonal las cuales intervienen en el proceso de desarrollo y adaptación de la persona y en consecuencia en su bienestar general, guardando una estrecha relación con el desarrollo emocional.

Al examinar con mayor profundidad estas dos inteligencias propuestas por Howard Garner (1993), se pone de manifiesto que la inteligencia interpersonal permite al individuo reconocer y aceptar las diferencias individuales, comprendiendo sus emociones, estados de ánimos y motivaciones a través de la empatía y la interacción. Aquellos que poseen una alta capacidad de inteligencia interpersonal son aptos para relacionarse de manera efectiva con los demás, comprenderlos y mantener relaciones a largo plazo.

En contraste, la inteligencia intrapersonal se relaciona con el autoconocimiento, abarcando pensamientos, deseos, habilidades y comportamientos que se manifiestan a través de la autoevaluación y la introspección. Esta forma de inteligencia refuerza el autocontrol, dado que permite a la persona priorizar sus emociones y deseos, lo que resulta en bienestar tanto personal como social. Un individuo con alta inteligencia intrapersonal tiene capacidad para conocerse a sí mismo y actuar en consecuencia, lo que facilita la conciencia de sus estados emocionales internos.

Inteligencia Emocional (IE)

El concepto de la inteligencia fue establecido por Gardner (1993) como: ... “la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (p.4). Por ello, teorizar en torno a los orígenes del término Inteligencia Emocional (IE) y los aspectos que supone, requiere tener presente que este representa un proceso polémico y muy considerado en el mundo contemporáneo, debido a que se gesta en la variabilidad que caracteriza al hombre en su contexto. Por tanto, es importante considerar que:

Tiene su origen en la evolución histórica de las investigaciones sobre la inteligencia a comienzos del siglo XX hasta el desarrollo de la teoría de inteligencias múltiples en la década de los 80 y comienza a difundirse con el trabajo de Salovey y Mayer (1990) que luego se divulga con mayor impacto gracias al best seller de Goleman (1995). (Machado, 2022, p. 37)

Así, este término fue empleado por primera vez por Leuner (1966) y puede ser definido como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos”. (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). En este sentido resulta importante considerar los planteamientos de

Gardner (2001), quien asomó la posibilidad de la existencia de varias inteligencias e integró “los estudios de la mente y del cerebro, corroborando que la mayoría de las personas poseen un gran espectro de inteligencias” (Vivas, 2003, p.7). Al respecto, Flores y Rivas (2005) plantean que: ...“El concepto de IE nació de la necesidad de responder al interrogante: ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria?” (p.6).

Así, fue en la década de los años sesenta cuando los científicos estructuralistas, estudiosos de la psicología infantil y de la conducta humana, le confirieron interés a esos aspectos que el conductismo había desestimado, pues no tenía cómo darles respuesta (Piaget (1972); Maslow, (1973); Vygotsky (1978), entre otros; logrando establecer lazos significativos entre la inteligencia y el hecho educativo. Son varios los autores que han teorizado en torno al concepto de Inteligencia Emocional (IE), su objetivo y propósito; es por ello que a continuación se abordarán los trabajos de Mayer, Caruso y Salovey (1990); Modelo de Bar- On (1997); Modelo de Daniel Goleman (1995); Bisquerra y Fernández – Berrocal Extremera. A continuación, sus especificidades.

Modelo de IE de Mayer y Salovey (1990)

En respuesta a la propuesta positivista, Salovey y Mayer (1990), establecen una relación entre la inteligencia y el razonamiento de los seres humanos. De esta manera plantean que las personas tienen la posibilidad de desarrollar procesos de razonamiento de forma inteligente, actitud que les permitirá “responder de manera adaptativa ante el entorno. Dependiendo de esta capacidad, unas personas responderán mejor al medio que otras” (Sojo y Guarino, 2006, p. 299). Por tanto, para Salovey y Mayer (1999),

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con precisión, la habilidad para acceder y / o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. (p.277)

Este modelo “ha sido calificado de forma ulterior como el modelo de habilidad de inteligencia emocional” (Cebria, 2017, p.23); y puede señalarse qué:

El modelo de Salovey y Mayer, conocido como Trait Meta- Mood Scale (TMMS), permite evaluar la IE valorando las cualidades más estables de la propia conciencia de las emociones y la capacidad para dominarlas. La TMMS evalúa las creencias que tienen las personas sobre su capacidad de atención, claridad y reparación de estos emocionales. Consta de un total de 48 ítems en su versión extensa, con tres subescalas: atención a los sentimientos, 21 ítems; claridad en los sentimientos, 15 ítems; y regulación emocional, 12 ítems. (Trujillo y Flores, 2005, p.13)

Además, desde su modelo consideran cuatro habilidades interrelacionadas que se van adquiriendo durante el desarrollo de la persona: percepción y expresión de las emociones, uso de las emociones para mejorar los procesos cognitivos y la toma de decisiones, comprensión de las emociones, y la última es el manejo o regulación de las emociones.

Modelo de inteligencia Social- emocional de Bar- On (1997)

El Modelo de Inteligencia Emocional presentado por Bar-On (1997) considera aspectos referidos a las habilidades personales, emocionales y sociales que poseen los seres humanos para responder, adecuadamente, adaptándose al contexto en el que se desenvuelven. Desde este constructo, tal como lo afirma Cebria (2017) la IE está conformada por cinco componentes: ...“intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, estado de ánimo y adaptación/ajuste” (p.24).

Estos aspectos dan cuenta de la capacidad que posee cada sujeto de reconocer sus emociones, comprenderlas y aceptarlas; ponerse en el lugar de los demás; poder manejar las emociones fuertes de forma pertinente; trabajar en pro de su felicidad e identificar los problemas definirlos y buscar alternativas para solventarlos (López et al.2014, p.23).

Modelo de Goleman (1995)

El Modelo de Goleman (1995), revolucionó la comprensión de la inteligencia humana al destacar la importancia de las competencias emocionales. La Inteligencia Emocional está considerada como una propuesta mixta, en la que se consideran aspectos como la autorregulación, la autoconciencia, el manejo del estrés, la automotivación y las relaciones interpersonales. De igual manera, “la expresión inteligencia emocional y social” haciendo referencia a las competencias sociales que

se deben tener para desenvolverse en la vida” (García y Giménez, 2010, p.47) Así este modelo:

...presenta diez situaciones con cuatro alternativas, cada una enfocada al área de publicidad, e caracteriza por: mercadotecnia, servicio administrativo y servicio de imagen corporativa. Dicho modelo ofrece una evaluación de las potencialidades o fortalezas y sus correspondientes límites, enfocando la información hacia las competencias. (Trujillo y Rivas, 2005, p.6).

Para Goleman (1995), la inteligencia emocional es: ... “la parte de la inteligencia que permite ser conscientes de las emociones: percibirlas, identificarlas, comprenderlas, manejarlas y expresarlas del modo más adecuado,” (p.14). Asimismo, este modelo está constituido por cinco componentes, elementos o áreas fundamentales: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales. Todos estos aspectos se complementan entre sí permiten que el individuo se adapte de fácil manera a su contexto. Cada una de ellas puede definirse como:

Autoconciencia o conocimiento de sí mismo (SA): Este aspecto está referido a la capacidad que posee cada persona de tener conciencia de los procesos internos que experimenta, entre ellos las emociones. De esta manera, se hace consciente de cada una de ellas y de las influencias positivas o negativas, que estas pueden ejercer sobre sus pensamientos, actitudes, expresiones y acciones.

Autocontrol, control emocional o autorregulación (SR): el autocontrol deriva del componente anterior, ya que una vez que el sujeto reconoce la emoción y toma conciencia de la misma, es fundamental que sepa qué hacer con esta. Por tanto, el autocontrol da cuenta de que este asuma una actitud que le permita tener dominio sobre esa emoción que experimenta, que la decisión sea la correcta o no, es una decisión de cada persona.

Automotivación o motivación (MO): la motivación está referida a una fuerza interior que genera una motivación en las personas por realizar determinadas acciones y desempeñarse en algunas tareas necesarias para su desarrollo personal y social. El logro de este elemento supone la activación de aspectos emocionales, psicológicos, físicos y sociales (Solana, 1993).

Empatía o reconocimiento de las emociones ajenas (EM): la empatía está referida a la capacidad que desarrolla cada persona de reconocer en los demás sus

procesos emocionales. Está va más allá de los juicios de valor que pueda generar una persona ante las reacciones de otro individuo y requiere de una actitud sensible y respetuosa ante sus procesos.

Habilidades sociales o relaciones interpersonales (SS): el ser humano es de naturaleza social. No obstante, no todos logran desarrollar esta característica con el mismo grado de asertividad. Por ello, las habilidades sociales están referidas a actitudes de interacción en las que se dejan de manifiesto, sentimientos, conductas que se muestran o se activan al entrar en contacto con los demás.

Complementariedad teórica

Las emociones

El ser humano está integrado por múltiples aspectos que le permiten vivir, funcionar e interactuar en un sistema armonioso consigo mismo y con su entorno. Sin duda, cada uno de estos componentes que configuran su esencia, tanto a nivel cognitivo como sociocultural, es complejo y continúa siendo objeto de estudio científico para comprenderlos en su proceso, ya que además, varían según la persona y el contexto en el que este se desenvuelve. Uno de estos aspectos se refiere a las emociones, que constituyen una parte fundamental de la experiencia humana, siendo subjetivas y afectivas se entienden como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. (Bisquerra, 2003).

Asimismo, García (2012) sostiene que: ... “las emociones constituyen eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales. (p.3). Con esto, Gondim y Estramiana, (2010) argumentan que: ... “las emociones son el reflejo de estados afectivos personales y colectivos, que afectan las interacciones impersonales y grupales, y manifiestan nuestras relaciones con respecto a los valores, costumbres y normas sociales que dan cuenta de las diferencias culturales (p.33). En este contexto, las emociones desempeñan un papel particular, aunque no siempre sean placenteras tanto para la persona que las experimenta como para su entorno. Por consiguiente todas las emociones, tienen una función que les otorga utilidad y

facilita que el individuo lleve a cabo de manera efectiva las interacciones conductuales adecuadas, independientemente de la calidad hedónica que produzcan.

Desde la perspectiva educativa, estas representan un componente esencial para ser considerado en las propuestas curriculares, que debe concebirse como un eje que transversaliza e integra a todos los procesos que se desarrollen en este espacio y que luego el estudiante replicará en sus demás contextos sociales. En ese sentido, Tenorio (2022) señala que: ... “Dentro de los estudios neurocientíficos las emociones son consideradas en la educación como parte del crecimiento personal, educativo y profesional de una persona” (p.44). Estas, a su vez, están constituidas por tres elementos: neurofisiológicos, conductuales y cognitivos (Bisquerra, 2003); que, necesariamente, deben ser del conocimiento del sujeto que las experimenta, así como del docente que las observa, para poder entenderlas y canalizarlas de manera más pertinente.

Luego de conocer algunos significados de lo que supone el concepto de las emociones es esperable que desde la perspectiva científica existan corrientes que intenten comprenderlas y proporcionar herramientas al respecto y que trasciendan la postura de conferirle supremacía a la razón sobre la emoción (Casassus, 2006). Esto justifica la aparición del concepto de inteligencia emocional, en correspondencia e igualdad de importancia que la inteligencia racional. A partir de estos dos aspectos humanos, resulta importante considerar que:

Lo que sí se sabe es que la mente emocional es más veloz que la mente racional y se pone en funcionamiento inmediatamente sin detenerse sobre lo que está haciendo. La rapidez de la respuesta imposibilita un análisis deliberado de la acción, nota propia de la mente pensante. Los sentimientos son experiencias conscientes en las que el sujeto se encuentra implicado e interesado. El conocimiento mantiene una relación distanciada con las cosas, en esto consiste la objetividad. Los fenómenos afectivos aparecen en la conciencia sin que la persona intervenga, al mismo tiempo que aparecen y se consolidan los modelos afectivos, se consolidan también los esquemas intelectuales. (Valle, 1998, p.175)

En virtud de ello se hace imprescindible atender al estudio de las emociones como un componente educativo transversal en todos los espacios en los que se desenvuelva el ser humano, ya que este influye, determinantemente, en todos sus procesos de vida personal y social. Esto sucede por cuanto el hombre es una

integralidad armónica, constituida por componentes cognitivos, físicos, afectivos y sociales. Dicho en palabras de Tolle (2005), la emoción en el hombre:

...Es el punto de encuentro entre el cuerpo y la mente, es decir, es como reacciona el cuerpo ante lo que existe en la mente y atañe la responsabilidad de la variación de la intensidad de la emoción a la afinidad que exista con ese pensamiento (percepción, juicio, prejuicio, que exista) lo cual puede suceder de manera consciente o inconsciente (p. 294).

Como complemento al concepto de este autor puede agregarse que la emoción es el encuentro entre la mente y el cuerpo, insertas en un contexto sociocultural que las determina. Por ende, deben ser estudiadas desde la situación que rodea al sujeto que las experimenta.

Educación emocional

El proceso de educación de un individuo, ha sido considerado, durante un prolongado período, como una cuestión que atañe exclusivamente al intelecto. En consecuencia, García (2012) sostiene que: ...“el modelo educativo imperante, en general tiende a ignorar o minimizar los aspectos emocionales y en la medida que el educando asciende dentro de sí mismo, estos son cada vez menos tomados en cuenta” (p. 2). Sin embargo, las dinámicas personales de cada alumno, así como las interacciones que establecen en su entorno, revelan que existe un componente emocional que debe ser atendido, desarrollado y fortalecido como una parte integral de su formación humana. Esta necesidad no solo es determinante para su desarrollo individual, sino que resulta fundamental para lograr sociedades más felices y sanas emocionalmente. Por ello, abordar este aspecto en el ámbito escolar ilustra el concepto de educación emocional, definido por Bisquerra (2000), como:

...Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 243).

De esta forma, la educación emocional busca atender una serie de necesidades sociales que no son adecuadamente cubiertas en la educación tradicional. Así, el

objeto principal de la educación emocional está direccionado en fomentar el bienestar integral de las personas; pretensión que se puede conseguir al enfocarse en el autoconocimiento y el manejo de las propias emociones en correspondencia con las experimentadas por los demás. Esta orientación se sustenta en la propuesta de Bisquerra (2003) acerca del propósito de la educación emocional:

Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automatizarse; adoptar una actitud positivamente la vida; aprender a fluir, etc. (p.29)

Al respecto es bien sabido que las personas que logran reconocer y procesar sus emociones son personas con actitudes más asertivas. De esta manera, cuando poseen un nivel de inteligencia emocional más elevado, logran entender y sobrellevar sus emociones, y se desenvuelven de manera más feliz en su contexto social y educativo (Fernández -Berrocal y Extremera, 2002). Por tanto, desde la escuela se deben llevar a cabo acciones intencionadas y articuladas que favorezcan el desarrollo de competencias encaminadas al bienestar y calidad de vida.

Esta importancia al considerar las emociones, es reconocida por el Estado Colombiano. Así se ve reflejado en la Ley de educación socioemocional (Ley 2383 de 2024), un documento emitido por el Ministerio de Educación Nacional, referido a la promoción del desarrollo de competencias socioemocionales en niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de Colombia. En ella se enfatiza en la necesidad de atender y fortalecer las competencias socioemocionales o emocionales, entendidas como habilidades necesarias para la vida, desde las diversas etapas de formación. Así, definen la educación socioemocional como:

... “conjunto de competencias cognitivas, sociales, emocionales y demás habilidades no cognitivas que una persona puede aprender y desarrollar para gestionar de manera asertiva sus emociones, pensamientos y comportamientos para cuidar de sí mismo y de los demás, favoreciendo su salud mental y física, sus mecanismos de relacionamiento y sus capacidades de gestión en proyectos personales, familiares, académicos”. (Ley 2383 de 2024, s/p)

Ahora bien, como se ha planteado en esta investigación cuando se aborda el tema de la educación emocional, es necesario tener claro varios hitos y contribuciones

donde vale la pena resaltar los aportes sobre inteligencia emocional y competencias emocionales. Tal como lo expresa Machado (2022)

Reflexionar sobre educación emocional implica tener claro los conceptos de inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional el primero hace referencia a la capacidad de gestionar o regular adecuadamente las emociones, el segundo alude a los conocimientos, habilidades y actitudes para expresar y regular de manera asertiva los fenómenos emocionales y el tercero se entiende como el conjunto de actividades o acciones pedagógicas orientadas al desarrollo u optimización de las competencias emocionales para mejorar la inteligencia emocional. (p. 37).

Así las cosas, lograr que un individuo desarrolle habilidades emocionales a tal punto que se considere una persona competente, no es una tarea fácil; requiere de un proceso permanente a lo largo de la vida. No obstante, en el contexto escolar se hace necesario que permee el currículo para alcanzar su propósito. Bisquerra (2012) señala al respecto: “La educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano” (p. 91). Cuando se hace mención del ciclo vital, se remite que, desde la familia, los años de escolaridad, en la educación superior, durante la formación profesional; se deben adquirir competencias que permitan dar respuestas asertivas a múltiples situaciones que se presentan en la cotidianidad, fomentando el bienestar individual y social.

Sumando a lo mencionado antes, la educación emocional tiene dos componentes importantes la prevención y el desarrollo, los cuales se engloban dentro de los propósitos que describen Bisquerra y López-Cassá (2020), los cuales se pueden sintetizar en los siguientes términos:

Tomar consciencia de las propias emociones y de las que experimentan las otras personas, identificar emociones con precisión, denominar cada emoción de forma apropiada, gestionar las emociones, prevenir efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad de generar emociones positivas, desarrollar habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva frente a la vida, aprender a fluir, contribuir a crear climas emocionales satisfactorios, proclives al rendimiento. (p. 73)

Y es que el hecho de desarrollar cada una de estas competencias y ponerlas en práctica, contribuye a que un individuo obtenga muchos beneficios personales como: mayor conocimiento y autoestima, mejor gestión del estrés y ansiedad, mayor resiliencia ante las adversidades, mejor salud mental y bienestar general, mayor

motivación y capacidad de autosuperación, entre otros múltiples beneficios a nivel social, académico, profesional, para la salud y la vida cotidiana.

Competencias emocionales

El desarrollo de las competencias emocionales es el objetivo de la educación emocional, que es el eje central de este estudio. Por tanto, es necesario establecer qué son las competencias emocionales y bajo cuales se direcciona la presente investigación. Para Bisquerra y López- Cassá (2020), “las competencias emocionales se fundamentan en la inteligencia emocional, pero también en otras aportaciones, como la teoría de las inteligencias múltiples (...) la psicología positiva, la neurociencia, el bienestar, etc.” (p. 54).

En un mundo donde las tecnologías simulan la cognición humana, y el conocimiento se puede adquirir a través de herramientas accesibles para el individuo de cualquier edad, es necesario que la escuela fomente competencias que permitan hacer uso de los recursos que nos ofrece este mundo globalizado y además enseñe a los individuos desde edades tempranas a ser verdaderos humanos, con valores éticos y morales que favorezcan la sana convivencia y propendan por el bienestar común. En ese sentido, la dimensión emocional cobra gran fuerza y las competencias emocionales llegan a ser un elemento imprescindible para el desarrollo del ser, ya que facilitan las relaciones intra e interpersonales, favoreciendo la salud y el bienestar personal y social.

Ahora bien, Bisquerra (2012), define la competencia emocional como: ... “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.87). En otras palabras, las competencias emocionales son un constructo amplio cuya aplicación inciden en muchos aspectos de la vida de un sujeto; porque como seres sociales que desde el conocimiento de sí mismos pueden descubrir al otro, entenderlos, aprender a convivir con ellos para lograr ser verdaderas personas.

Al respecto de estas competencias, Bisquerra (2009) presenta un modelo estructurado en cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y

bienestar. Este modelo el autor lo denomina: ...“Pentágono de competencias emocionales” (p. 147), y está conformado por las competencias que a continuación se describen:

Conciencia emocional: Según el autor, este grupo de competencias permiten tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de esta se identifican desempeños como: Toma de conciencia de las propias emociones, nominar las emociones, comprensión de las emociones del otro y toma de conciencia de la interacción de cognición y emoción (Bisquerra y López-Cassá, 2020).

Regulación emocional: Definida como la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada. También conocida como gestión emocional, y está conformada por los siguientes aspectos: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y competencias para autogenerar emociones positivas (Bisquerra, 2009).

Autonomía emocional: Concepto relacionado con la autogestión personal, e incluye microcompetencias como la autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis de las normas sociales y la resiliencia (Bisquerra, 2012).

Competencia social: Se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y por último, capacidad para gestionar situaciones emocionales (Bisquerra, 2009).

Competencias para la vida y el bienestar: Son las habilidades que permiten adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida; de tal forma que permiten desarrollar una vida saludable y equilibrada, facilitando experiencias de bienestar. Entre los aspectos que le conforman se pueden mencionar: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa y participativa, bienestar emocional y fluir (Bisquerra y López-Cassá, 2020).

Escenarios para educar emocionalmente

Las emociones constituyen un elemento intrínseco al ser humano, que se hace presente en todos los escenarios personales, curriculares y a lo largo de la trayectoria vital (Extremera y Fernández – Berrocal, 2001; García, 2003). Por ende, es fundamental que desde la niñez se le proporcione a las personas herramientas que le permitan responder a sus emociones en cualquier contexto, ya sea familiar, educativo, comunitario o profesional. En este sentido, García (2003) sostiene que: ... “concebir la educación emocional de esta forma, favorece establecer los cimientos que permitan el desarrollo de las habilidades emocionales básicas hacia competencias emocionales de mayor complejidad” (p.9). Es decir, si se le enseña a un niño desde temprana edad a auto-reconocerse y a comprender los procesos emocionales de sus pares y adultos, en el desarrollo de su vida logrará resolver con mayor asertividad las múltiples situaciones que pueda experimentar en este campo.

Al respecto, es claro que el entorno primordial en el cual el niño o niña iniciará el reconocimiento y la consolidación de sus emociones es el núcleo familiar, ya que la educación emocional comienza en los primeros instantes de la existencia y debe mantenerse a lo largo de toda la vida. Por ello, es fundamental que los progenitores tengan conciencia de este proceso y les ayuden a reconocer, legitimar, expresar y establecer límites en sus emociones (Antunes, 2000). Más adelante, en el ámbito escolar, la propuesta curricular que le ofrezca el centro educativo y el docente serán determinantes en los modelos que los niños sigan para comprender su proceso emocional. Al respecto, Bernal (2021) explica que en muchos casos los ambientes escolares se convierten en verdaderos espacios retadores para los estudiantes por cuanto:

Las relaciones interpersonales con los compañeros de clases y con maestros y demás agentes educativos están subordinadas por episodios de rebeldía, agresiones verbales y físicas, incumplimiento de normas de cortesía y convivencia escolar, emisión de juicios que desacreditan al otro de forma denigrante, acciones que demuestran una falta de competencias emocionales para lograr concebir la vida grupal de una manera armónica, para beneficio de los demás y propio... (p.11)

En este sentido, trabajar desde la escuela las competencias emocionales basado en el desarrollo integral del individuo, es un factor que impulsa un contexto

escolar positivo y un rendimiento académico satisfactorio. Acorde con esto, Pulido (2015) expresa que para el alumnado cualquier aprendizaje requiere esfuerzo, por lo que el control de las emociones es importante día tras día para alcanzar el éxito de cualquier tarea; debido a que las emociones potencian la inteligencia y promueven otros procesos del pensamiento.

Así las cosas, los alumnos que tienen profesores sanos e inteligentes emocionalmente, también emularán esta manera de ser e interactuarán desde una postura más madura. Así Chaux et al. (2004) afirma que: ...“es prácticamente un consenso que la educación tiene un papel fundamental que cumplir” (p. 10). De esta manera:

La impronta que los procesos educacionales hacen en el futuro emocional de los alumnos puede entenderse en dos direcciones. Por un lado, los procesos de escolarización están impregnados de un complejo de relaciones personales que hacen una particular huella en las personas, principalmente en los primeros años de formación. Por otro lado, en todos los tiempos, el maestro ha constituido un modelo a seguir por sus alumnos, por lo tanto, la manera en que maneje sus emociones se constituye en un marco de referencia para los alumnos. (Vivas, 2003, p. 14)

Asimismo, el contexto comunitario también representa un ambiente importante a considerar, ya que, en este generalmente, el sujeto niño o adolescente entrará en relación con sus pares, en momentos en los que tal vez no exista la mediación de un adulto. Esto en razón de lo planteado por Vivas (2003) que indica: ...“vivimos en una sociedad en la que continuamente estamos recibiendo estímulos que nos producen tensión emocional que conducen a una pérdida de la salud y de la calidad de vida” (p. 11). Por tanto, la manera como cada estudiante haya aprendido a reconocer las emociones será determinante en las relaciones que pueda establecer en un espacio social tan disímil y con escaso o nulo acompañamiento de adultos.

Las emociones en los docentes

En los apartados anteriores, se realizó especial énfasis en la necesidad de acompañar los procesos emocionales que experimentan los educandos desde todos los contextos en los que se desenvuelven. Sin embargo, el tema de la educación emocional no se circunscribe únicamente a los más pequeños, ya que los adultos que

los acompañan en la familia, en la comunidad y en la escuela también debe contar con las herramientas necesarias para poder acompañarlos de forma efectiva y asertiva.

Este aspecto cobra especial interés en esta investigación, ya que suele darse por sentado que los docentes por ser adultos y porque además se dedican a esta profesión deberían estar capacitados para formar emocionalmente desde la teoría y el ejemplo. En palabras de Vivas (2003) ...“se espera que los maestros sean razonables y justos, que manejen, consistentemente sus mentes y sentimientos y conductas, sea cual sea el curso del día” (p. 16.). No obstante, la realidad evidencia que no siempre sucede de esta manera, convirtiendo el recinto educativo en un espacio que pudiera, en algunas ocasiones, enseñar de una manera poco pertinente la gestión de emociones.

Al respecto, Vivas y Gallegos (2007) refieren que existe una necesidad en reconocer que los docentes deben aprender sobre educación emocional debido a que las aulas y los centros representan un espacio para aprender socioemocionalmente. Por esto, los educadores deben contribuir para que en esto se geste un ambiente positivo a través de la activación de la inteligencia emocional. Ser un maestro que maneja apropiadamente sus emociones, implica poseer los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, garantizando una práctica pedagógica con interacciones emocionalmente saludables (Chica y Sánchez, 2023). Desde esta premisa, se puede inferir que el docente al tener control de sus emociones puede promover desde la motivación e inspiración estos procesos en sus estudiantes.

Lo anterior evidencia, que la formación en educación emocional debería constituir un eje transversal tanto para los docentes que se forman en las universidades, como para los estudiantes que son formados por estos. Solo así existirá un hilo curricular congruente entre lo que se sabe y los que se enseña a las nuevas generaciones no solo en el ámbito cognitivo, sino también en el plano afectivo y emocional.

Concepciones y práctica de la enseñanza de las emociones

Los procesos educativos están orientados a partir de corrientes pedagógicas, que inciden consciente o inconscientemente en las prácticas de enseñanza que los docentes llevan dentro de sus aulas de clase. De esta manera, las prácticas de enseñanza pueden regirse por modelos tradicionales centrados en el aspecto cognitivo o por otros más innovadores y emergentes que consideran el aspecto anterior y unido a este toman en cuenta las dimensiones socioculturales, emocionales y afectivas en las que se encuentra la situación de enseñanza y cada estudiante desde su particularidad de ser. No obstante, sobre el planteamiento de los enfoques o modelos con que se aborda la educación actualmente Chica y Sánchez (2023) afirman alrededor de la formación emocional:

El enfoque por competencias va más allá de un currículo conductista que propende por el desenvolvimiento técnico-instrumental de los estudiantes, para reemplazarlo por un currículo flexible y dinámico centrado en el carácter constructivista del aprendizaje. (p. 60)

A esta noción se podría adicionar que tal perspectiva desde la propuesta curricular no solo constituiría una herramienta útil para el estudiante, sino que además le facilitaría al docente la oportunidad de formarse y reflexionar sobre sus propios procesos emocionales, los cuales, en muchas ocasiones, impactan desde el currículo oculto en los aspectos que busca fortalecer en sus alumnos; sin embargo, sus acciones pueden desviar su objetivo pedagógico. Asimismo, es necesario diseñar estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de competencias socioemocionales que extiendan a las familias, ya que todos interactúan de manera integral en este proceso. Por consiguiente, resulta importante reevaluar las propuestas educativas, reconociendo que debe incluirse la educación emocional, la cual según García (2017) debería: ...“realizarse a partir de metodologías prácticas y vivenciales: dinámicas de grupos, autorreflexión, imaginación emocional, relajación, simulación, razón dialógica, juegos, etc.” (p.113).

Este autor, también realiza un llamado de atención en torno a un error que cometen las escuelas, a menudo sin una plena conciencia de ello. Específicamente se refiere a la acción discontinua en la que se suele considerar la educación emocional dentro de los centros educativos, considerándola como un componente ocasional, que

se atiende solo cuando surge un hecho que rompe con la dinámica natural y pacífica de la institución o del aula. De este modo, García (2017) enfatiza en que: ... “la educación emocional no debe ser relegada a intervenciones que se realicen únicamente ante la aparición de un conflicto o dificultad. La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, pretende aportar el desarrollo de competencias para prevenir disfunciones” (p.115).

Unido a ello, esboza algunos elementos o aspectos que considera se deben tener presentes al momento de pretender el establecimiento de un programa de educación emocional en un centro educativo. De forma específica refiere que es necesario contar con un equipo motivador e impulsador del programa; a este propósito deben integrarse todas las personas que hacen vida o tienen alguna relación con el hecho educativo. Este programa debe formar parte activa y permanente de la acción escolar, la institución debe contar con suficientes recursos humanos y materiales para tal fin y deben capacitarse las personas que llevarán el programa (García, 2017).

De los aspectos considerados por el autor previamente mencionado, se deduce que la educación emocional debe ser entendida como un componente transversal en todos los centros educativos. Esto abarca desde la integración y armonización del currículum, la formación del profesorado, la cultura institucional, la implementación de metodologías integradoras, la colaboración de las familias, la evaluación integral hasta el respaldo institucional, que facilitarán la ejecución de las propuestas educativas derivadas de las políticas del Estado Colombiano. Este aspecto se abordará más adelante con mayor profundidad.

La transversalidad en los procesos de educación emocional

El concepto de transversalidad en el ámbito educativo está referido a temas, elementos o componentes que se consideran para integrar y ser desarrollados a lo largo de toda la propuesta pedagógica. Al respecto, Vásquez (2019) afirma que:

En el ámbito educativo, entonces, la transversalidad se refiere a una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el Proyecto Educativo Institucional - PEI- de una institución educativa. (p. 36).

De esta manera pueden entenderse como líneas teóricas que atraviesan y vinculan las demás áreas que conforman la malla curricular, las cuales deben asumirse como un componente natural que complementa la dinámica escolar y no como un trabajo obligado que genera mayores complicaciones de planificación, evaluación. De forma concreta, en la educación colombiana, la transversalidad ha sido considerada en el artículo de la Ley General de Educación (1994). En este se contemplan áreas que serán abordadas por cada institución según el diagnóstico que emerja de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Al respecto, es importante reseñar que:

El enfoque transversal no niega la importancia de las disciplinas, sino que obliga a una revisión de las estrategias aplicadas tradicionalmente en el aula al incorporar al currículo, en todos sus niveles, una educación significativa para el estudiante a partir de la conexión de dichas disciplinas con los problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno (Salinas, 2012, p.4)

Al reflexionar sobre el significado de la transversalidad en un país tan diverso, dinámico y socialmente complejo como lo es Colombia, abordar la Educación Emocional desde esta óptica se convierte en un elemento imprescindible dentro de las propuestas curriculares de cada centro educativo. Aunque es cierto que esta consideración queda a discrecionalidad de los aspectos identificados en el diagnóstico del PEI, también es una realidad que se debe establecer una propuesta intencionada a nivel nacional, que les proporcione herramientas a sus ciudadanos para consolidar verdaderos caminos hacia la paz y la convivencia, indistintamente de la región de la que proceda.

Esta pretensión, necesariamente, debe realizarse como una política educativa estatal, que surja desde los primeros años de la escolaridad, con la finalidad que sea un valor natural que se practica en todos los espacios en los que se desenvuelva el estudiante. Tal como pretende el gobierno a través de la Ley 2383 (2024), que tiene como fin promover de manera transversal la educación socioemocional dentro del marco del desarrollo integral de los menores. Esta normatividad también expone la necesidad de la formación permanente de los docentes y la escuela socioemocional para familias o cuidadores.

Además, la consideración de la educación emocional como un eje transversal se torna necesario en una sociedad en la que cada vez más se incrementan los índices

de violencia física, psicológica y depresión en las personas que conforman el hecho educativo. Por lo tanto, que en todas las áreas académicas y a lo largo del currículum estén presentes las competencias emocionales, favorece ambientes de calma y actitud positiva, en las cuales se fomenten hábitos de vida saludables.

Esta aspiración se ve ratificada en la Guía N°6 denominada Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas Educación, emitido por el MEN (2004). En este documento se considera a las emociones como habilidades necesarias para que cada individuo entre en armonía consigo mismo y con su entorno. De esta forma expresa que:

Las competencias emocionales son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo, su dolor o su rabia. (MEN, 2004, p.13)

Asimismo, el Plan Nacional Decenal de Educación - PNDE (2006- 2016), establece, desde los primeros años de la escolaridad, formar a un ser integral desde el punto de vista cognitivo, comunicativo y socioafectivo. Al respecto, es importante reseñar que la formación emocional no solo está direccionada a los estudiantes del nivel de básica primaria; es necesario que esta herramienta de vida sea trabajada por los adultos que les acompañan. De forma específica existen investigaciones científicas que reseñan cómo los docentes colombianos experimentan situaciones de estrés laboral, generándoles síndromes de agotamiento y desgaste profesional, clínicamente conocido como Burnout, que les lleva a sentirse desmotivados y con una visión negativa de sí mismos (Gantiva et al., 2010).

Por tanto, los centros educativos deberían trabajar intencionalmente por ofrecer espacios en los que el individuo aprenda a desenvolverse y canalizar sus emociones inteligentemente, dentro y fuera de estos espacios. Para ello, Domínguez (2019), sugiere que deben diseñarse espacios positivos en los que prevalezcan los incentivos, las iniciativas de los estudiantes que los inviten a participar, despertar su interés e imaginación.

Aportes de la educación emocional

Los aportes de la educación emocional en la formación de un individuo han sido reseñados por diversos autores y todos refieren que esta proporciona al estudiante herramientas valiosas para que logre desenvolverse de manera plena y feliz. Entre las consideraciones que se obtienen desde este enfoque educativo se pueden señalar la posibilidad de resolver relaciones consigo mismo y con los demás, el fortalecimiento de la autoestima, la motivación, el compromiso, el espíritu propositivo, la mejora en el rendimiento académico, la disminución en los niveles de estrés, la ansiedad, la depresión, la impulsividad, la agresividad, el fortalecimiento de una actitud más empática, entre otros aspectos (Extremera y Fernández Berrocal, 2003; López, et al. 2005)

En ese sentido, el desarrollo de las competencias emocionales conlleva a que las personas logren su realización y felicidad, contrario a la creencia de que el éxito venía de la mano de los altos niveles de coeficiente intelectual. Al respecto, Valenzuela-Santoyo y Portillo (2018) afirman que durante mucho tiempo nuestra sociedad ha perseguido, un ideal de ser humano la persona inteligente, y la escuela tradicional ha considerado que un niño o niña es inteligente cuando domina todas las áreas del currículo; pero hoy en día se evidencia que esos aspectos no son indicadores de éxito y que son factores emocionales, sociales y afectivos los que más inciden en el bienestar del ser humano.

De igual manera, promover las competencias emocionales mejora la experiencia vital y escolar de los niños y niñas, ya que tiene efectos positivos, que lo dotan de herramientas y competencias para la vida. Por consiguiente, se evidencia que al desarrollar habilidades emocionales y sociales se posibilitan mejores estándares a nivel académico, de adaptación social y de las relaciones intrapersonales e interpersonales (López y Sporzón, 2021; Fernández-Berrocal, et al., 2017, Montaña, 2020; Barrios-Tao y Peña, 2019, Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2018).

Conviene destacar entonces, que el desarrollo de la educación emocional en los estudiantes, puede generar beneficios significativos en su desempeño escolar, ya los factores emocionales juegan un papel fundamental en la adquisición de conocimientos, de tal manera que si se le enseña al estudiante a regular sus

emociones a favor del aprendizaje esto influiría positivamente en su rendimiento académico (Rodas, 2015; Sepúlveda-Ruiz et ál., 2019; Puertas-Morelo et ál., 2020; Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018; Pulido y Herrera, 2019), sin dejar de lado otros beneficios como las interacciones positivas en el aula, el clima escolar y mejoras del bienestar personal de los estudiantes (Navarro, Flores-Oyarzo y González-Navarro, 2020).

Es evidente que todos los elementos señalados anteriormente representan un valor para el sujeto que se educa y un componente positivo agregado para la familia y para la sociedad en la que este se desenvuelve. En este sentido, Fernández y Montero (2016) afirman que: ... “un buen maestro se vale de la educación emocional, para que su enseñanza no sea solo un aprendizaje escolar, sino que más bien suponga un aprendizaje para la vida, reconociendo que las emociones nos acompañan y abarcan por completo (p.64). Por tanto, la educación emocional debería ser un aspecto a considerar en todos los espacios en los que el ser humano interactúe.

Referentes legales

En Colombia, existen diversas normativas que se vinculan a esta investigación, ya que, de distintas maneras, están conectadas con el la educación emocional. Iniciando con la Constitución de 1991, que en su artículo 67 define la educación como un derecho fundamental de naturaleza social, y continúa en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que en su artículo 5 promueve el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, abarcando tanto la formación intelectual como la social y afectiva. El decreto 1860 de 1994 y el decreto 1290 de 2009, proporcionan orientaciones sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI), currículo y evaluación de los aprendizajes; lo que hacen posible el acceso de los educandos a una formación de calidad.

Ahora bien, al abordar el asunto específico de las emociones, encontramos como referentes legales fundamentales, la Ley 1098 de 2006, que promulga el Código de la Infancia y la Adolescencia, el cual aboga por el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes a través del desarrollo cognitivo, emocional y social. Esto establece algunos lineamientos a fin de iniciar, desde el ámbito escolar, una educación

emocional que fomente el desarrollo de habilidades propias de esta dimensión, contribuyendo así al bienestar psicosocial de cada individuo.

Es importante mencionar, en estos referentes legales la Ley 2383 de 19/07/2024, la cual fomenta de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas en Colombia dentro de un marco de desarrollo integral. Además, promueve la formación permanente de los educadores y la creación de escuelas socioemocionales para padres y/o cuidadores.

En este orden de ideas, es posible comprender que el Estado, mediante su marco legal, busca asegurar una educación de alta calidad que refuerce las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales de cada individuo. Asimismo, se promueve la protección integral de los niños, niñas y adolescentes a través del diseño e implementación de estrategias, programas o actividades que faciliten a la comunidad educativa el manejo adecuado de diversas situaciones que impactan el clima escolar. Cabe agregar, que la Ley 2294 19/05/2023 que establece el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia potencia mundial de la vida”, refuerza la educación emocional; al señalar que esta debe ser transversal y orientarse hacia una formación integral continua para el desarrollo de competencias ciudadanas, habilidades comunicativas y socioemocionales, haciendo énfasis en el bienestar personal, la convivencia pacífica y una cultura de paz.

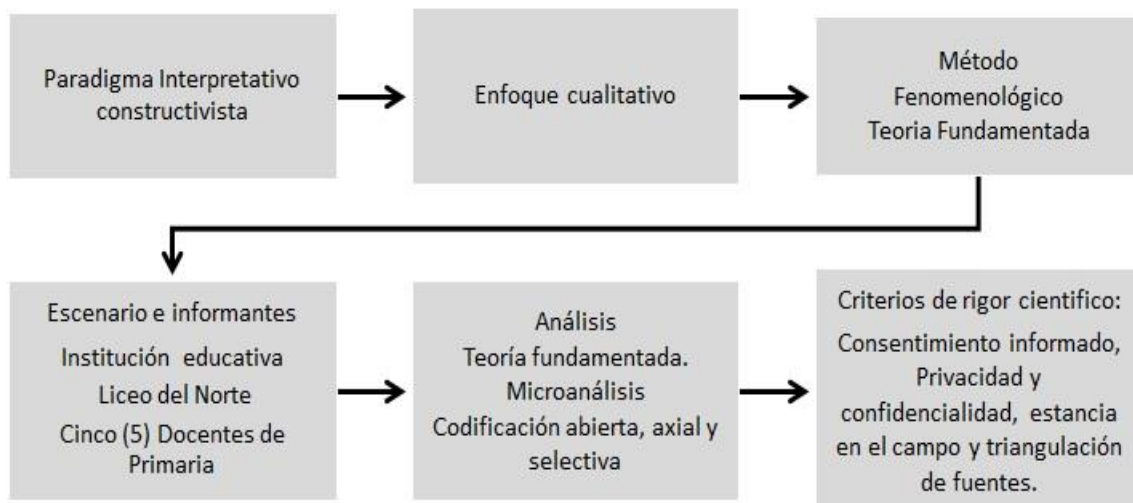
En el ámbito de las normativas internacionales, se encuentra la Declaración Universal de Derechos Humanos [DUDH], (1948), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) el 10 de diciembre de 1948, que establece la educación como derecho. Además, responde al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que promueve una educación de calidad, de acuerdo con la UNESCO (2016), donde se insta a los gobiernos a ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con el objetivo de que las personas continúen creciendo y desarrollándose de manera positiva con un enfoque en el bienestar social.

MOMENTO III ruta metodológica

La ruta metodológica refiere a los procedimientos que conducen la ejecución en la indagatoria sobre el objeto de estudio en la consecución de los propósitos planteados, en consecuencia, se procede a observarlo, describirlo, analizarlo, explicarlo o comprenderlo según sea la postura paradigmática del investigador con la finalidad de contrastar teorías, construir las mismas o generar propuestas. En este entendido, se presentan las directrices en el estudio de la Transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula en la básica primaria desde las concepciones y experiencias docentes.

Inicia con la fundamentación epistemológica o paradigma que subyace en la metodología empleada, para luego exponer la naturaleza de la investigación, el método, el escenario y los actores sociales o informantes clave; las técnicas e instrumentos usados en la recolección de la información, los criterios de calidad y la forma como se realizó el análisis. (Ver figura 1). Cada uno de estos elementos fue seleccionado de forma rigurosa a fin de garantizar la coherencia y sistematicidad en cada fase del proceso investigativo, y así construir un conocimiento válido.

Figura 1
Ruta metodológica



Fundamentación epistemológica

Los procesos investigativos se apoyan en concepciones respaldadas teóricamente de acuerdo con la realidad del objeto de estudio, y según la manera en que se ve el mundo; por lo que, al estudiar cualquier fenómeno se debe asumir una posición, una cosmovisión u orientación del pensamiento que orienta la construcción del conocimiento, es decir, un paradigma. Al respecto, Martínez (2013) considera cómo la matriz epistémica o paradigma conduce a una manera de pensar, un modo para ser y actuar en consecuencia. En este sentido, el problema fundamental que ocupa a la epistemología es establecer la relación entre el ser cognoscente (sujeto) y el proceso o fenómeno sobre el cual se desarrolla su actividad cognitiva (objeto).

Al respecto, Denzin y Lincoln (2013) refieren que, el investigador se encuentra siempre aferrado a unas premisas epistemológicas y ontológicas que guían su acción, señalan ... “la red que contiene esas premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas pueden recibir el nombre de paradigma o marco interpretativo.” (p. 84). Uno de esos paradigmas es el interpretativo constructivista, el cual la investigadora seleccionó para esta investigación con la intención de acercarse a la realidad del objeto de estudio en su contexto, a través de una relación dialógica-intersubjetiva investigador-investigados para la producción del conocimiento.

Desde el paradigma interpretativo, de acuerdo con Martínez (2011), se pueden estudiar múltiples realidades, construidas por los actores en función de sus contextos y vivencias personales, de allí que, para comprender un objeto de estudio, no se puede contemplar una única verdad, puesto que no existe una sola verdad, sino que la realidad se configura con base en los significados que las personas les otorgan a sus prácticas cotidianas, en consecuencia, bajo este marco epistemológico se advierte la realidad de manera holística.

Latorre, et al. (2005), al respecto, explican que:

La perspectiva interpretativa penetra el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. (p. 42)

Y ya que, la realidad se caracteriza por ser dinámica, múltiple y holística, su interpretación y comprensión deviene de los significados de las personas implicadas.

En este contexto el uso de la teoría no parte del planteamiento de hipótesis y de razonamientos apriorísticos, sino de problematizar el fenómeno y sus diversas conceptualizaciones de modo que, en lugar de cerrar las relaciones del mundo real a contenidos y jerarquizaciones teóricas, abra un campo de múltiples posibilidades de estas. Estas nociones se proyectan en este estudio, entre otros aspectos, en el hecho de que la investigadora se planteó interpretar los significados que los docentes, desde sus experiencias y concepciones, le otorgan a la educación emocional en las prácticas de aula en la básica primaria.

Naturaleza de la investigación

Dadas las características ontológicas del objeto de estudio, por su naturaleza compleja, dinámica, holística y contextual se usó el enfoque cualitativo. El enfoque cualitativo denominado comúnmente investigación cualitativa, se define, en palabras de LeCompte (citado en Rodríguez, et. al, 1999), como “una categoría de diseños de investigación, que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones...” (p. 34). La investigación cualitativa aborda al objeto de estudio de manera integral, desde una naturaleza humanista, flexible, de análisis inductivo, cuya epistemología es un constante movimiento crítico - reflexivo - constructivista y donde todas las perspectivas son valiosas al entender la realidad social desde las percepciones de los informantes, lo que le otorga sentido al quehacer investigativo. De acuerdo con Martínez (2011), “se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.173). Las múltiples posibilidades para investigar, así como el hecho de encontrar apoyo en la intersubjetividad y subjetividad, características de la investigación cualitativa para flexibilizar los procedimientos metodológicos según la realidad estudiada, fue lo que generó el interés por esta orientación investigativa.

Ahora bien, las características de la investigación que la hace típicamente cualitativa son:

1. Se desarrolló en contacto directo con la situación de estudio, realizándose acercamientos directos a los actores sociales, docentes de la institución en su contexto natural.

2. La investigadora trató de obtener una comprensión holística de la situación, a través del análisis de los hallazgos derivados de las entrevistas y las observaciones de aula.

3. Se recogió “suficiente información” lo que permitió acercarse a una interpretación consistente con la realidad.

Desde este enfoque cualitativo, se utilizó el diseño de campo. El diseño de campo permitió el análisis de la naturaleza de la realidad, al atender sus características, como se presentan los hechos y a las interacciones entre sus diferentes elementos, lo que posibilitó la participación del investigador, tanto en el contexto natural donde se desarrollan los eventos como desde una comunicación afectiva con los actores sociales para obtener información relevante.

Desde esta mirada interpretativista, constructivista, cualitativa vinculada a un escenario educativo específico, que facilita la comprensión, el conocimiento y la reacción ante distintas situaciones, se pretenden desarrollar los propósitos de la investigación. Para ello se optó por el método fenomenológico apoyado en la teoría fundamentada como una alternativa para el análisis de la acción humana, lo que en el caso de la presente investigación se traduce a entender el significado que los docentes atribuyen a las concepciones de la educación emocional en la básica primaria de la IED Liceo del Norte.

El método

En congruencia con el paradigma interpretativo constructivista, marco epistemológico de esta investigación, se seleccionó la fenomenología, como método. Husserl (1992), al respecto, refiere que a partir de este enfoque metodológico se llega a una teoría integradora, desde la vivencia del ser humano en una determinada experiencia y los significados que varias personas le atribuyen a un fenómeno o proceso común. En este tenor, Leal (2003) indica que, el método fenomenológico busca la comprensión y mostración de la esencia constitutiva del campo de

experiencias, percepciones y recuerdos al que un individuo puede tener acceso en un momento dado.

En este proceso de comprensión - mostración, según Martínez (1999), el investigador ha de desplegar acciones específicas a través de una serie de etapas: (1°) etapa previa o de clarificación de los presupuestos de los cuales parte el investigador; (2°) etapa descriptiva, en la que se expone una descripción que refleja, lo más fielmente posible, la realidad vivida por el(los) individuo(s), en relación al tópico que se investiga; (3°) etapa estructural, que implica el estudio y análisis propiamente dicho y (4°) la discusión del resultado del análisis efectuado, en contraste con lo planteado por otras investigaciones del tema o tópico abordado.

Asimismo, y como realmente en el enfoque cualitativo no hay una demarcación de límites entre los distintos métodos o tradiciones de investigación, lo que permite que se puedan combinar los métodos de acuerdo a las necesidades de las investigaciones, se acudió a la TF como método de apoyo en el análisis, ya que la intención era generar constructos teóricos sobre la educación emocional, como eje transversal de las prácticas de aula en educación básica primaria.

La TF, para Sandoval (1997) es definida como: ...“una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar”. (p. 71). Strauss y Corbin (2002), al respecto, señalan que consiste en definir procedimientos básicos en recolección de datos, codificación y reflexión analítica en notas. También es fundamental que se descubran, construyan y relacionen las categorías encontradas; éstas constituyen el elemento conceptual de la teoría y muestran las relaciones entre ellas y los datos.

Los datos se recogen con el muestreo teórico, el cual según Strauss y Corbin (2002) es el medio o sistema por el que el investigador decide, con base analítica, cuáles datos buscar y registrar; estos autores afirman que la teoría fundamentada, junto con otras técnicas y métodos para la identificación del contenido, la organización y la estructura, son necesarios no solo para la validación de los hallazgos, sino también como estrategia para complementar las visiones del objeto bajo estudio.

Escenario de investigación y Actores sociales

Escenario de la investigación

La creación de la Institución Educativa Distrital (IED) Liceo del Norte en 2002 fue el resultado de la fusión administrativa y pedagógica de tres centros educativos en el barrio Los Almendros del Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta, departamento del Magdalena, y está limitada por sectores importantes de la economía de la ciudad como lo son el mercado público, la vía alterna al puerto de Santa Marta y la avenida El Libertador.

Su oferta académica comprende los niveles de preescolar (Grado transición), básica primaria en jornada única; básica secundaria y media técnica en las jornadas mañana, tarde y noche. En los diferentes niveles se desarrollan programas y proyectos que aportan a la construcción del proyecto de vida con un énfasis ambiental; la institución está focalizada por el Programa Todos a Aprender (PTA), el Programa Mundial de Alimentación (PMA) que beneficia a la población migrante y el Plan de Alimentación Escolar (PAE); así como programas o convenios interinstitucionales que dinamizan la puesta en marcha del Plan Operativo Anual (POA).

El Liceo del Norte actualmente atiende un aproximado de 1.600 estudiantes entre todas sus sedes y jornadas, provenientes de familias mixtas de bajos recursos, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2. Algunas de las características de estas familias, es que en su mayoría las cabezas de estos hogares no son profesionales y se dedican a actividades informales, algunos son desempleados o hacen parte de actividades ilegales. Bajo esas condiciones algunas de las familias acompañan los procesos de formación de sus hijos y otras se desvinculan de su corresponsabilidad.

La institución educativa, acoge niños, niñas y adolescentes con diferentes caracterizaciones dentro de las cuales sobresalen poblaciones vulnerables, estudiantes migrantes, alumnos en condición de extra- edad o con necesidades educativas especiales. Esta diversidad poblacional permite encontrar, tanto estudiantes con un excelente desempeño académico, que participan en diferentes actividades culturales extracurriculares, como estudiantes con un bajo desempeño, en su mayoría afectados por las crisis intrafamiliares que experimentan y los fenómenos

sociales que provocan dificultades emocionales que impactan la salud mental y el bienestar no sólo de los estudiantes sino también de todos los miembros de la familia.

La Institución Educativa Distrital (IED) Liceo del Norte cuenta con 54 docentes muy preparados y comprometidos en la formación de ciudadanos competentes, críticos y con conciencia social. Trabajan de manera profesional para contribuir a la formación integral de los estudiantes. Además, el Liceo del Norte cuenta dentro de su planta de cargos con 1 docente tutor del Programa Todos a Aprender (PTA), 1 docente orientador, 1 rector, 2 coordinadores y 11 cargos administrativos.

La planeación institucional en el Liceo del Norte, de acuerdo con lo descrito en su PEI (Proyecto Educativo Institucional, actualización 2022), integra estas características del contexto para diseñar sus estrategias de gestión; éstas estrategias abarcan principalmente la resignificación de los planes de áreas/aula, proyectos pedagógicos y de extensión a la comunidad; aunque en el marco de la autoevaluación institucional y el diseño de planes de mejoramiento se hace necesario la medición y el seguimiento de los alcances de esta resignificación a través de los objetivos, metas e indicadores que permitan garantizar la prestación de un servicio de calidad.

Actores sociales

En relación con los actores sociales o informantes, Rodríguez et al. (1999) señalan, “El investigador buscará identificar a los informantes clave, aquellos miembros que destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado” (p. 171), actores sociales que poseen conocimientos destrezas o experiencias particulares dentro del objeto de estudio o que están dispuestos a compartirlos con el entrevistador; Martínez (2006) los define "como las personas con conocimientos especiales, con un estatus y buena capacidad de información" (p.56).

En este entendido, participaron en este estudio (5) cinco docentes de básica primaria, quienes fueron seleccionados de acuerdo a los criterios que mencionan Rodríguez et al. (1999):

1. Docentes de básica primaria, de fácil acceso, ya que la investigación se desarrolló en la institución educativa donde labora la investigadora, lo que representó un conocimiento profundo del contexto.

2. Docentes con mínimo de cinco años de experiencia laboral, de cualquier especialidad.

3. Disposición para participar en la investigación luego de que fueron informados sobre sus propósitos.

4. Se pudo establecer una buena relación con los participantes; la investigadora logró desarrollar su papel el tiempo necesario, lo que garantizó la calidad y credibilidad del estudio.

Tabla 1
Actores sociales

Actores sociales	Grado Académico	Actividad que ejecuta/Antigüedad
As1	Magíster en Educación	Docente de básica primaria, 30 años de experiencia.
As2	Magíster en Educación	Docente de básica primaria, 13 años de experiencia.
As3	Licenciado en Lengua Castellana	Docente de básica primaria, 18 años de experiencia.
As4	Licenciada en Matemáticas	Docente de básica primaria 24 años de experiencia.
As5	Especialización en Pedagogía Ambiental	Docente de básica primaria, 12 años de experiencia.

Descripción de las técnicas e instrumentos de la investigación

En la investigación cualitativa el investigador se aproxima al problema para comprenderlo; este tipo de investigación se interesa por estudiar a los sujetos en su ambiente natural, utilizando técnicas que le permiten acercarse a la realidad considerándola en toda su complejidad. Se trata de comprender el fenómeno a partir de las perspectivas de los participantes y las circunstancias en las que se encuentran, considerando sus puntos de vista relevantes y dignos de estudio.

Así, la naturaleza de los propósitos y las decisiones metodológicas que orientaron el proceso de esta investigación, enmarcado en el enfoque cualitativo, dio pie a la selección de unas técnicas e instrumentos concretos. En este sentido, se utilizó

el análisis documental, con la ficha de registro de datos, la entrevista en profundidad y la observación como técnicas, con sus respectivos guiones como instrumentos, para recolectar la información requerida y dar respuesta a los propósitos planteados.

El análisis documental

Dulzaides y Molina (2004) describen el análisis documental como una técnica en la cual el investigador utiliza un conjunto de operaciones intelectuales, a fin de describir y representar los documentos de una manera sistemática. Comprende un procesamiento de tipo analítico- sintético que incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas. En este sentido, realizar un tratamiento documental implica acceder a los documentos y seleccionar aquellos que satisfacen desde cierto perfil de interés.

En esta investigación, se hizo la revisión de la documentación correspondiente a las propuestas curriculares y programas que se desarrollan en los centros de Educación Básica Primaria de Colombia. Para llevar a cabo el análisis documental, fue necesario usar la ficha de registro de datos, la cual es definida por Robledo (2006) ... “instrumentos que permiten el registro de identificación de las fuentes de información, así como el acopio de datos o evidencias” (p. 63). En este sentido, para la presente investigación, la ficha de registro de datos (Anexo A-3)

La observación

Es la principal técnica de la que se valen los investigadores para aproximarse a la información, es una excelente alternativa en investigaciones cualitativas, y vista desde la metodología es un proceso que se orienta por un objetivo específico. Este procedimiento para recabar información permite un acercamiento al acontecimiento tal y como se produce en la realidad y tiene la ventaja de que depende en un alto porcentaje de las habilidades del investigador más que de la colaboración de los sujetos observados. Rodríguez et al. (1999) afirman que: ... “la observación constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema” (p. 150).

Es así como, la investigadora se acercó a las aulas con el fin de observar una clase, y poder ver de cerca al docente en el ejercicio de su práctica. Esta observación se acompañó con el guion de observación (Anexo A-2) y el diario de campo. El diario permitió consignar la observación de clase de una manera puntual, narrando las acciones y actitudes de los docentes, así como la interacción con sus estudiantes; con ello también se consiguió establecer una relación entre lo que los docentes respondieron en la entrevista y lo que revelaron en sus actividades. Cabe resaltar que la observación se realizó en respuesta al propósito específico: Caracterizar los elementos pertenecientes a la educación emocional subyacen en el proceso educativo de un centro escolar colombiano de básica primaria de naturaleza pública.

La entrevista

Guber (2001) define la entrevista como: "...una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación" (p.75). En este caso se usó la entrevista en profundidad, a fin de recoger la información de los docentes. El instrumento fue un guion de entrevista con preguntas abiertas. Siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (2000) se creó un ambiente empático a fin de que los informantes expresaran con naturalidad sus creencias, deseos, conocimientos lo que condujo a la revelación de una parte del sistema ideológico subyacente en el discurso del entrevistado. Las entrevistas se llevaron a cabo en los espacios de la institución, seleccionados en común acuerdo con los actores sociales participantes, se ubicaron aquellos donde prevaleciera la privacidad y no hubiese interrupciones; fueron grabadas previo consentimiento de los actores sociales, se apoyó en un guion de entrevista (Anexo A-1), con el propósito específico de develar las concepciones de los docentes en las prácticas para la enseñanza desde una educación emocional en un centro escolar de básica primaria.

Una vez recabada la información, se buscó que esta fuese lo más precisa posible, a fin de obtener aquellos significados que los actores le atribuyen al objeto de estudio. Mientras, el investigador, durante este proceso, se mantuvo activo con el fin de lograr que la interpretación fuese continua y así comprender con claridad el discurso del entrevistado.

La selección de las técnicas e instrumentos se realizó a partir de los propósitos específicos planteados, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Articulación entre las técnicas metodológicas, instrumentos y propósitos

Técnicas	Instrumentos	Propósitos
Análisis documental.	Ficha de registro de datos.	Analizar las propuestas curriculares y programas que se desarrollan en las instituciones educativas de básica primaria de Colombia que contemplen la educación emocional como elemento transversal al currículo oficial.
La observación	Guion de observación. Diario del investigador.	Caracterizar los elementos pertenecientes a la educación emocional subyacen en las prácticas educativas de los docentes de básica primaria.
La entrevista.	Guion de entrevista	Develar las concepciones y experiencias de los docentes sobre educación emocional en las prácticas educativas.
Triangulación	Matriz de triangulación	Configurar la aproximación teórica para la articulación de la educación emocional como eje transversal en las prácticas de aula de la básica primaria de la IED Liceo del Norte.

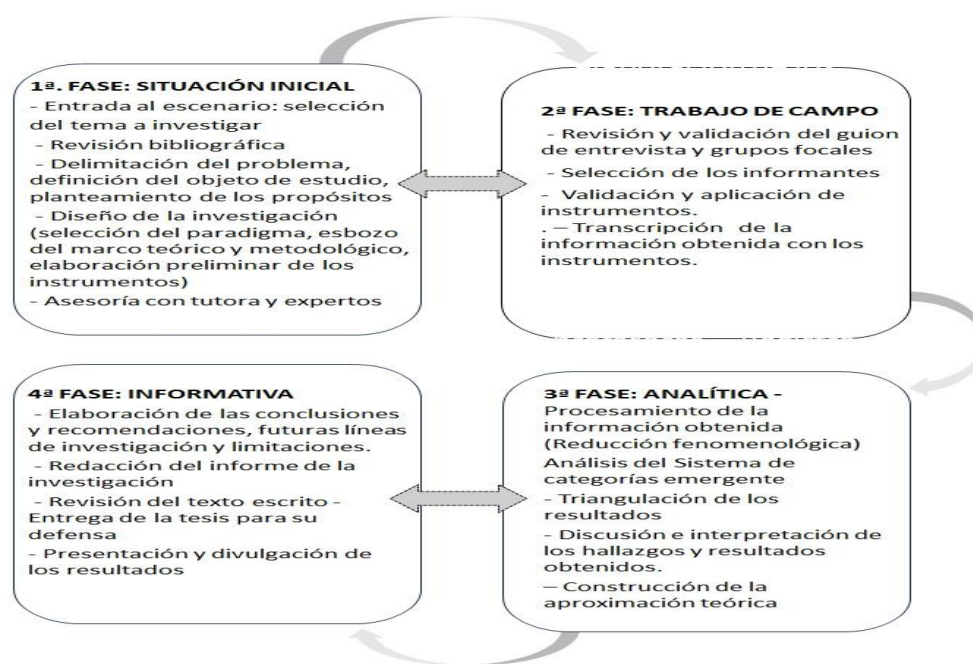
Cabe resaltar, que, para garantizar la confiabilidad de los instrumentos, en esta investigación se consideró apropiado su valoración por medio del juicio de expertos, con el fin de que dieran orientaciones para su mejora, en procura de dar autenticidad al proceso de sistematización de los propósitos, unidades temáticas y ejes de interés en la construcción de instrumentos. Una vez que los expertos revisaron e hicieron las observaciones se reconstruyeron estos, teniendo en cuenta todas las sugerencias realizadas.

Procedimiento de la investigación

El procedimiento se refiere a las etapas que se cumplieron en atención al objeto de estudio, los propósitos, hasta el análisis de la información de forma que se pueda observar el proceso desarrollado por el investigador. Con base en las ideas de Rodríguez et al. (1999) y en las reflexiones propias, en la figura 2 se presenta la descripción, a grandes rasgos, de las etapas seguidas durante el desarrollo de la investigación. Cabe aclarar que, aun cuando la presentación se hace en cuatro grandes bloques, el proceso no es lineal, hubo momentos en los cuales fue necesario retomar las actividades de las fases precedentes, en este sentido, en la figura se incluyen flechas de ida y vuelta. Se destacan cuatro fases en el proceso investigativo:

Figura 2

Fases del proceso de investigación



Nota: Elaboración con base en la propuesta de Rodríguez et al. (1999).

(a) *Situación inicial preparatoria*, hace referencia a la identificación del tópico de interés investigativo, definir el problema objeto de estudio, revisión de documentos para comprender el fenómeno objeto de estudio desde una mirada retrospectiva: estado del arte, aspectos teóricos para comprender la naturaleza del objeto y conocer las diferentes posturas teóricas que se han asumido para estudiarlo. Esta fase implicó,

además, aproximarse al escenario y seleccionar los actores sociales, participantes en el estudio, así como seleccionar las técnicas, el diseño de la investigación, es decir, todo lo relacionado con la construcción del proyecto de investigación.

b) *Trabajo de campo*, esta fase entendida como el acceso al campo; requirió de paciencia, tiempo y mucha meticulosidad a fin de acceder de manera paulatina al escenario de la investigación. Se ejecutaron acciones como: selección de informantes, formalizar el permiso con la institución educativa seleccionada; visitas previas y conversaciones con los actores sociales para fijar acuerdos en relación con el tiempo, cronograma de encuentros para las entrevistas, y sesiones para las observaciones además de solicitar la autorización para grabar las entrevistas, entre otras.

c) *Fase analítica*, en cuanto a la fase de recogida y análisis de información, se exige del investigador, mayor tiempo, dedicación, esfuerzo y preparación, por cuanto paralelamente al proceso de recolección de datos, se sucede el análisis como lo señalan La Torre et al. (2005) "...se establecen las primeras conexiones entre los conceptos que emergen, se describen las relaciones y patrones entre las categorías con la finalidad de llegar a la teorización" (p.212). En esta investigación se siguieron las fases del método fenomenológico con apoyo en la teoría fundamentada.

d) Por último, la *fase informativa* comprendido la elaboración del informe, preparación del texto escrito para finalmente proceder con la presentación y difusión de los resultados, sistemáticamente, a fin de dar conocer el proceso investigativo y sus hallazgos.

Procedimiento para el análisis de la información

De acuerdo con las fases del método fenomenológico y la Teoría fundamentada se procedió al análisis de la información. Martínez (2008) señala que para lograr la interpretación de los fenómenos "es primordial aplicar diversos procesos de pensamiento los cuales serán específicos de acuerdo con los objetivos de cada etapa y fase del enfoque." (p. 102). De allí que, en la *primera etapa o etapa descriptiva*, se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas y registros de observación, de manera que se estableció el corpus textual, a fin de lograr la descripción exacta y completa de las experiencias vividas, individual y colectivamente, sobre el objeto de interés, la

Transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula en la básica primaria desde las concepciones y experiencias docentes.

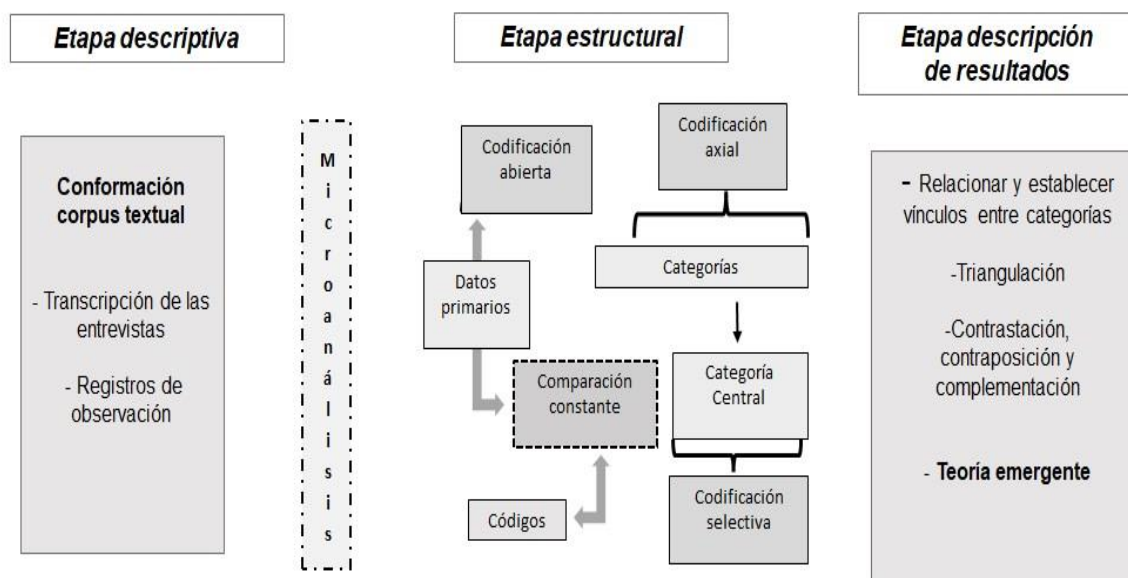
Seguidamente, en *la etapa estructural*, con el apoyo de la TF, se procedió a hacer el *microanálisis* del corpus textual, análisis de las descripciones narrativas de las experiencias de los participantes y búsqueda de significados para detectar unidades clave o categorías, para lo cual se realizó una lectura minuciosa y detallada para seguir con la *codificación abierta, axial y selectiva* (códigos, subcategorías y categorías) conformándose el sistema categorial emergente (ver tabla 3, en capítulo IV). Posteriormente, en *la etapa de la descripción de los resultados*, se procedió a relacionar y establecer vínculos entre categorías, hallazgos obtenidos en la investigación, para ello se usó la triangulación y se contextualizaron en tiempo y espacio con los hallazgos de otros autores; aquí se dio un proceso de contrastación, contraposición y complementación para determinar similitudes y/o diferencias.

Finalmente, se llegó a la la teorización, la cual fue influenciada por los descubrimientos hechos en la etapa anterior. Estos resultados permitieron formular aportes teóricos para la transversalización de la educación emocional de las prácticas de aula en la educación básica primaria, desde la perspectiva de los actores sociales. En este contexto, se tomaron en cuenta aquellos elementos clasificados previamente, y a partir de eso, se logró consolidar una propuesta teórica que unió el propósito de la investigación con las necesidades identificadas en el proceso de decodificación realizado anteriormente. Esta construcción teórica contextualizada buscó presentar contribuciones teóricas desde las bases epistemológicas de la pedagogía, destinadas a fortalecer los procesos educativos a través de las competencias emocionales. Así, se alcanzó un resultado final efectivo de la investigación, que dio origen a varios beneficios para los procesos educativos y al impacto que estos pueden tener en la sociedad, especialmente en el nivel de la básica primaria desde un contexto particular como proyección a lo general.

La figura 3 muestra el proceso seguido en el análisis en cada etapa combinando el método fenomenológico y la teoría fundamentada.

Figura 3.

Modelo Proceso de análisis con el método fenomenológico y la teoría fundamentad



Nota: Elaborado con base en Straus y Corbin (2002), Martínez (2008).

Criterios éticos y de rigor científico en la investigación

La calidad de la investigación cualitativa es una de las preocupaciones tanto de los investigadores como de los que la evalúan; generalmente cuando se elabora una investigación se prioriza la calidad teórica y metodológica, pero un elemento muy importante a tener en cuenta es la relevancia social de dicha investigación. Atendiendo a este planteamiento, en la investigación realizada se siguieron los criterios propuestos por Sandín (2003) el consentimiento informado, la privacidad y confidencialidad, y la estancia en el campo, además de la triangulación de fuentes, dado que se usaron varias estrategias para estudiar un mismo fenómeno.

El consentimiento informado

Su propósito es que los individuos acepten participar en la investigación cuando esta concuerda, tanto con sus valores y principios como con el interés que les despierta el aportar su experiencia frente al fenómeno estudiado, sin que ello implique un perjuicio moral. Para este caso, fueron los docentes seleccionados de la institución educativa Liceo del Norte, quienes luego de ser informados dieron su consentimiento, apoyo y su buena disposición para llevar a cabo los propósitos de este estudio.

Privacidad y confidencialidad

Se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas que participan en el estudio, como a la privacidad de la información que es revelada por los mismos; en este sentido se asignó un número a cada entrevistados a fin de garantizar a los docentes de que su identidad no fue revelada y también la información que aportaron a la presente investigación se mantuvieron en total reserva.

Estancia en el campo

En ella, se deben considerar dos aspectos: la interacción establecida por el investigador con los informantes y su papel como instrumento para la recolección de datos. En este caso, sugiere la intromisión del investigador en la vida cotidiana de los docentes escogidos y las características de la información que se recoge, tanto del contexto como de dichos participantes. Para el caso de esta investigación, se coordinó con los docentes el día y la hora para asistir a una de sus las clases, una vez en el lugar, se tomó nota de cada aspecto relacionado con el contexto, las acciones desarrolladas tanto por el docente como por los estudiantes y las diferentes incidencias o particularidades que fueron surgiendo desde el inicio hasta el final en el aula de clase.

Triangulación de fuentes

Denzin (1990) señala sobre la triangulación que: ... “es la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p. 297). Lo que implica la utilización de diversas estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos, lo cual permite contrastar la información recabada. Esta alternativa permitió visualizar el problema objeto de estudio desde diferentes aristas, y de esta manera incrementar la validez y consistencia de los resultados del estudio. Para esta investigación se comparó y contrasto la información obtenida con las diferentes técnicas empleadas, entrevistas, análisis documental y observaciones, con el fin de encontrar las posibles coincidencias que pudieran surgir con respecto al problema objeto de estudio.

MOMENTO IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El carácter social de las investigaciones educativas permite que un fenómeno sea abordado desde diversas perspectivas y, a su vez, emerja multiplicidad de información para ser interpretada por el investigador a través de métodos científicos, lo cual derivará en posibles nuevos planteamientos teóricos. Por tanto, el capítulo IV se presenta como el apartado en el que la investigadora presenta el análisis realizado de acuerdo con las directrices del método Teoría Fundamentada, descrito en el capítulo III; en este sentido, en un proceso inductivo se describen y analizan las dimensiones, subcategorías y categorías resultantes, luego de la aplicación de los instrumentos entrevistas, observación y análisis documental, con el propósito de generar una aproximación teórica sobre la educación emocional como eje transversal de las prácticas de aula en Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Distrital Liceo del Norte, ubicado en la localidad II del Distrito Turístico Cultural e Histórico de Santa Marta, Colombia.

En virtud de esto, dicho análisis se realizó de forma particularizada a partir de cada técnica aplicada para la recolección de datos y, posteriormente, la información se sometió a la técnica de la triangulación con la finalidad de generar conclusiones finales y responder al propósito investigativo. Seguidamente se presenta su análisis:

Descripción y análisis cualitativo de las entrevistas a docentes

Para esta investigación se aplicaron cinco entrevistas. Las mismas se constituyeron de 22 preguntas abiertas. Cada informante clave o actor social se identificó a través de un código alfanumérico (As1, As2, As3, As4, As5). Por su parte, la información que emergió pudo organizarse en tres categorías, seis subcategorías, catorce dimensiones y cuarenta y un códigos. Seguidamente, se presenta su organización esquematizada.

Tabla 3

Sistema de categorías emergentes. Entrevistas a docentes.

CATEGORÍAS EMERGENTES			
Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
Programas ministeriales	Documentos orientadores	Diseño curricular en educación emocional	Educación Emocional
Propuesta institucional			
Trabajo disciplinar	Estructura curricular		
Trabajo interdisciplinar			
Transversalidad			
Enfoques	Fundamentos epistemológicos	Concepciones del docente	
Bases teóricas			
Elementos constitutivos			
Habilidades emocionales	Conceptualizaciones		
Habilidades sociales			
Habilidades cognitivas			
Competencias socioafectivas			
Contribución de la formación emocional	Importancia de la educación emocional en la escuela primaria		
Fines de a educación emocional			
Desarticulación curricular	Opacidades de la educación emocional		
Escasa o nula sistematización de propuestas educativas			
Analfabetismo emocional docente			
Priorización de la dimensión cognitiva en la educación			
Actividades de participación directa	Estrategias de enseñanza	Mediaciones pedagógicas para la educación emocional	Procesos educativos de las competencias emocionales
Actividades en tercera persona			
Actividades de sensibilización			
Imitación	Estrategias de aprendizaje		
Cooperación			
Metafectividad			
Ludoevaluación		Evaluación formativa	
Autoevaluación			
Coevaluación			
Heteroevaluación			
Situaciones cotidianas	Contextualización evaluativa		
Transferencia de aprendizajes			

Continuación Tabla 4

Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
Formación por motivación personal Formación por oferta gubernamental	Formación emocional		
Empatía Autonomía emocional Gestión de situaciones emocionales Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás Consciencia para sentir y experimentar fenómenos afectivos	Competencias emocionales docentes	El educador emocional	Actores del aula emocional
Modelador primario Ambientes familiares Analfabetismo emocional parental Reeducación emocional	Rol de la familia en la educación emocional Realidad familiar en el contexto de formación emocional	Núcleo familiar	

Análisis de la Categoría Educación emocional

Categoría: Educación emocional
Subcategoría: Diseño curricular en educación emocional
Dimensiones: Documentos orientadores y estructura curricular.
Subcategoría: Concepciones docentes
Dimensiones: fundamentos epistemológicos, conceptualizaciones, importancia de la educación emocional en la escuela primaria y opacidades de la educación emocional.

A partir de seis dimensiones organizadas en dos subcategorías emerge la categoría *Educación Emocional*. En este apartado se hace la presentación y análisis de cada una de las dimensiones y subcategorías para finalmente exponer la categoría.

Subcategoría: Diseño curricular en educación emocional.
Dimensiones: Documentos orientadores - estructura curricular.

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Documentos orientadores

En educación emocional existen diversas propuestas pedagógicas que permiten establecer diferentes propósitos respondientes a las necesidades de cada establecimiento educativo. Por ello es importante establecer los documentos orientadores que precisen la intención de las acciones educativas, es decir, establecer una ruta curricular en torno a los planteamientos y exigencias de la comunidad. En esta dimensión emergieron los elementos *programas ministeriales y propuesta institucional*.

Con respecto al primer elemento, vale la pena decir que la educación emocional es de interés gubernamental por lo que actualmente se busca a través de la Ley 2383 del 2024, promover la educación socioemocional de manera transversal en niños, niñas y adolescentes para su desarrollo integral. Así pues, desde las consideraciones organizacionales del país, se pretende establecer una cultura preventiva, que le hará el proceso más sencillo a otras instancias.

En consecuencia, se apuesta a educar a las personas, desde la edad temprana cuando se encuentra bajo la tutela del núcleo familiar y cuando el individuo se encuentre en edad adulta y esté en la capacidad de tomar decisiones asertivas, a partir de la autorregulación de sus emociones. Así el Ministerio de Educación Nacional - MEN (2017) evidencia la importancia de reconocer la presencia del campo de las emociones desde el recinto escolar. Por lo cual, se hace pertinente e imprescindible que estas se hagan presentes en las políticas públicas en materia educativa y sanitarias que se diseñen, así como en su basamento legal.

En razón de estas consideraciones, los docentes entrevistados manifiestan no tener conocimiento de las orientaciones ministeriales que existen en Colombia respecto a la educación emocional. En su respuesta pareciera que no hacen un seguimiento importante para certificar si esta instancia educativa se ha ocupado al respecto. Sin embargo, sí dan cuenta de otras instancias y planes que se han gestado en este sentido desde otras organizaciones, como fundaciones. Al respecto, los docentes **As1** y **As4** expresan:

As1: Desde el Ministerio de Educación Nacional, no conozco programas que

estén establecidos para llevar a cabo en las escuelas, sé que en algún momento se estuvo impulsando un proyecto de Ley para incluir la Educación Emocional dentro del currículo escolar, pero proyectos como tal, se del trabajo que realiza la Fundación Alberto Merani de los Zúbiría, pero no identifiqué muchas experiencias que se dan a nivel Colombia.

As4: Realmente no reconozco mucho los programas o proyectos de educación emocional que se hayan dado desde el MEN para las escuelas, solo el que a través del PTA se trabajó denominado “Emociones para la vida”, donde se busca que los maestros apoyen el desarrollo emocional de los estudiantes desde procesos pedagógicos en el aula de clases que permitan o contribuyan a la gestión de emociones, la empatía y la resolución de conflictos.

En las palabras de estos dos docentes se deja entrever la opacidad existente en la divulgación y conocimiento certero que deberían tener los maestros en torno a las propuestas ministeriales colombianas para abordar la educación emocional como una línea ciudadana de formación del Estado. Las razones pueden ser diversas y pasan por la poca o frágil divulgación que desde esta instancia se realiza con relación a este tema; unido, además, a la poca disposición de los centros educativos y a los maestros para documentarse y formarse al respecto por motivación institucional y personal.

As2: Conozco la experiencia de “Emociones para la vida” del MEN, que se implementen a nivel nacional para el desarrollo de la educación emocional en las escuelas. Desde el Ministerio se capacitó a los docentes por el programa para aplicar la propuesta de primero a quinto de primaria, enviaron los libros para estudiantes y docentes, que se pueden utilizar en la clase de ética o en cualquier otro espacio dentro de alguna asignatura.

En las participaciones de los docentes **As1**, **As2** y **As4** existe la coincidencia, al reconocer y aplicar una propuesta formativa denominada *Emociones para la vida*, la cual fue diseñada por la Secretaría de Educación de Bogotá y auspiciada por el MEN (2017), con la finalidad de considerar e implementar la educación emocional en los centros educativos a nivel nacional; esto con el objeto de, como lo expresa el docente As4, gestionar sus emociones y resolver sus conflictos dentro y fuera del recinto escolar a partir de una actitud más empática con el otro, que tal vez es diferente en su punto de vista. De esta manera, el programa *Emociones para la Vida. Programa de educación socioemocional* (2017) plantea:

Este programa está diseñado para que los educadores y orientadores puedan apoyar el desarrollo emocional de la infancia y la adolescencia, desde

procesos cotidianos en el aula de clases, mediante el uso de un material que contiene una serie de actividades que los guían, de forma sencilla, para enriquecer la gestión de emociones, la empatía y la resolución de conflictos (p.6).

Sin embargo, el docente **As5**, expresa que, ciertamente, este programa fue una iniciativa que el MEN promulgó en época de pandemia. En ese tiempo de forma específica se editaron algunas cartillas orientadoras. No obstante, una vez se salió de esta situación sobrevenida, que incidió directamente en todas las dinámicas de la sociedad, este programa fue desatendido.

As5: Conozco del programa del Ministerio de Emociones para la vida que dio a conocer a través del programa Todos a Aprender, pero se quedaron en cartillas que se promovieron desde pandemia y luego no se tocaron más en los siguientes años, el PTA ni siquiera continuo su formación en este aspecto.

Respecto a la consideración del docente **As5** se desprende un elemento de análisis importante en torno a los programas ministeriales; resulta imperante que estos sean promulgados y sostenidos en el tiempo. De lo contrario su efectividad no se logrará, pues la educación emocional es un trabajo de vida. Sin lugar a dudas que esto sea posible supone una responsabilidad de doble vía, en la cual no solo son responsables los entes ministeriales, sino también los funcionarios ubicados en las estructuras administrativas de menor rango y, por su puesto el gremio de maestros. Sin duda, la pandemia intensificó la necesidad de atención emocional en todos los ámbitos sociales. No obstante, el hecho de que esta haya finalizado no indica que la necesidad de educación emocional haya concluido, pues este es un aspecto que debe ser considerado de manera constante a lo largo de toda la vida de las personas.

Asimismo, otros maestros refieren no emplear programas formales propuestos por el Ministerio de Educación, sino que fundamentan su práctica pedagógica en documentos más accesibles, como guías editadas por la misma entidad. Para estos docentes, estos instrumentos teóricos orientadores son importantes debido a que les proporcionan a los estudiantes herramientas para aprender a gestionar sus emociones en contextos reales. Así lo deja saber el docente **As3** cuando expresa:

As3: Mas que programas del Ministerio de Educación he utilizado las guías que pone a disposición el MEN a través de la plataforma Colombia aprende, para el desarrollo de las competencias socioemocionales, donde los

estudiantes pueden aprender a manejar situaciones en las cuales las emociones influyen en sus vidas y la manera como se relacionan con su entorno.

En sus palabras existe un aspecto de interés, referido al proceso de autodeterminación que debe presentar cada docente para explorar en las herramientas curriculares que están a su disposición desde el ámbito tecnológico. Este, de forma específica, refiere la plataforma Colombia Aprende, diseñada por el MEN (2004), para acceder a guías referidas a cómo trabajar diferentes áreas del conocimiento e incluso las emociones. Por tanto, existe un componente personal, de carácter indagatorio que debería ser inherente al maestro, si su pretensión es acompañar a los estudiantes en el proceso de educar sus emociones. En correspondencia con esta línea de análisis a continuación se abordarán los aspectos que emergieron en torno a cómo se aborda la educación emocional desde la perspectiva institucional.

En cuanto al elemento *propuesta institucional*, vale la pena subrayar que las instituciones se deben a las orientaciones pedagógicas que el Estado diseñe en el ámbito educativo a partir de sus pretensiones y necesidades del ciudadano que el país requiere. Esta línea orientadora debe evidenciarse en las propuestas pedagógicas, en los Proyectos Educativos de cada centro y en las planeaciones de cada maestro. Sin embargo, es una realidad que cada escuela y cada aula presentan sus particularidades. Por tanto, todo el andamiaje teórico, pedagógico que pueda devenir desde el MEN al entrar en diálogo con el contexto de cada centro sufre modificaciones que lo reconstruyen, complementan y adecuan a nuevas realidades, generándose así una propuesta que se enriquece desde las teorías, los planteamientos ministeriales y la realidad socio-contextual en la que se educa.

Al respecto, los docentes entrevistados afirman que, desde sus prácticas pedagógicas suelen emplear material teórico y orientador que les ha sido suministrado directa e indirectamente por el MEN, bien porque la institución educativa de la que forman parte se los facilitó o porque ellos por motivación personal lo obtuvieron. De esta manera, el Docente **As1** expresa que conoció del programa Emociones para la vida porque el establecimiento educativo a través del Programa Todos a Aprender (PTA), se lo socializó. De esta forma, comenzó a implementarlo en sus planeaciones. Así explica:

As1: además ellos nos presentaron la propuesta de emociones para la vida que he implementado dentro de las clases de ética...Desde la institución se trabaja el Proyecto de Vida, y desde ese proyecto se realizan actividades tendentes a fortalecer esa dimensión emocional de los niños y niñas.

Adicionalmente, este mismo docente menciona algunas actividades referidas al fortalecimiento de las emociones, entendidas como una herramienta de vida. Por ello diseña actividades que las incluyan en esa ruta de vida que cada niño o niña desea plantearse para realizar sus metas y sueños. Por su parte, el docente **As3** expresó que desde el centro educativo para el cual labora existe una propuesta explícita para fomentar la educación socioemocional a través de diversas actividades, pero que infortunadamente no se encuentran plasmados en algún documento institucional, es decir, son acciones educativas que nacen de saberes y preocupación de los docentes y coordinadores por la formación humana.

As3 En la institución se llevan a cabo muchas actividades que favorecen el desarrollo de las competencias emocionales o socioemocionales, actos cívicos, áreas donde se recalcan los valores, momentos de formación humana de manera colectiva dirigidos a todos los estudiantes de primaria desde la coordinación de convivencia y de manera grupal a cargo de cada director de grupo, proyectos de emociones dirigidos por los docentes que apoyan prácticas de futuras maestras y el proyecto transversal que desde el área de psicología se maneja sobre proyecto de vida, el cual toca las diferentes asignaturas que se enseñan en la básica primaria.

Asimismo, el docente **As2** ratifica la intencionalidad de su institución educativa de capacitarles en torno a la educación emocional a partir de los recursos teóricos y pedagógicos ofrecidos por el MEN a través del PTA. Se rescata de su aporte que esta capacitación incluye sesiones de trabajo, es decir, que el propósito formativo no solo se centra en contar con el material, sino que además se logran espacios pedagógicos para analizarlos y reflexionar sobre estos. De esta manera explica:

As2: Desde el Programa Todos a Aprender, nos han capacitado en competencias socioemocionales, hacemos sesiones de trabajo situado y aplicamos algunas de las actividades en el aula.

Otro de los docentes entrevistados reconoce que la frecuencia de actividades referidas a fortalecer la educación emocional desde su centro educativo es baja. Esto en razón a que institucionalmente sigue teniendo mayor peso abordar los contenidos programáticos desde el enfoque de la enseñanza cognitiva, es decir, sigue

prevaleciendo la razón sobre la emoción, como un aspecto del aprendizaje y de la formación del individuo de mayor valor.

Desde este análisis no se pretende desmerecer su carácter fundamental en las propuestas educativas. Sin embargo, no es el único aspecto a considerar si se aspira a formar ciudadanos integrales, felices y asertivos, que logren desenvolverse en los contextos en los que diariamente interactúan. Afortunadamente, este mismo docente explica que en su centro escolar hay indicios por reconocer ese otro mundo que se gesta desde la educación emocional. Así explica:

As4: Realmente son muy pocos los espacios institucionales que se dan para llevar a cabo actividades o proyectos que conlleven al desarrollo de la dimensión afectiva propia de la educación emocional por darle prioridad a lo cognitivo, sin embargo nos acercamos poco a poco con algunas actividades que desde la coordinación se llevan a cabo como el momento de formación humana que se da al inicio de cada jornada, acciones que desde el proyecto “proyecto de vida” se comparten para la promoción de valores que favorecen las relaciones interpersonales e intrapersonales.

Por el contrario, el docente **As5** afirma que no existe una propuesta institucional intencionada y sistematizada para abordar la emociones desde su centro. Al respecto, sí reconoce la realización de actividades desarticuladas, en las que se hace mención de algunos aspectos referido a las emociones. Sin embargo, esto no responde a un plan curricular, solo a actividades que tal vez se realizan con la mejor intención de incidir positivamente en la formación integral de los estudiantes, pero que no tienen un propósito explícito de qué se pretende lograr respecto a este contenido en la dinámica diaria de las personas que hacen vida en la institución.

As5: Realmente son muy pocas las actividades institucionales con una intención clara hacia el desarrollo de competencias emocionales, se hacen reflexiones los días miércoles a nivel general con los buenos días, pero no se ven en las izadas o actos culturales propuestas dirigido a fomentar la educación emocional, mucho menos un proyecto para su promoción.

Desde la consideración de este actor social la planeación de las actividades que giren en torno a propuesta institucional explícita enfocada en la educación emocional es determinante y un espacio propicio para desarrollarlas sería a partir de los actos de carácter cultural y patrio, de forma sostenida, todas las semanas. A continuación, se abordará cómo consideran estos docentes la posibilidad de lograr la educación

emocional desde sus planeaciones particulares y en integración con otras áreas del conocimiento.

Dimensión: Estructura curricular

Desde la popularización del concepto inteligencia emocional en el contexto educativo se ha generado la necesidad de integrar en el currículo la educación emocional (Sala y Abarca, 2001). En general, los docentes son conscientes de la necesidad de integrar al currículo escolar aprendizajes relacionados con la formación emocional. Sin embargo, no ha sido una tarea fácil por la carencia de directrices concretas que faciliten su implementación en el aula. La dimensión estructura curricular emerge de tres (3) códigos referidos a la manera como se incluyen contenidos de educación emocional en el plan de estudio escolar: trabajo disciplinar, trabajo interdisciplinar y transversalidad.

El primer código *trabajo disciplinar*, hace referencia a incluir en una área obligatoria los aprendizajes propios de las competencias emocionales o implementar la educación emocional como una asignatura específica, esta es una de las opciones que ha sido implementada por instituciones educativas en nuestro país; tal como lo sugirió en años anteriores el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de estrategias como Emociones para la Vida (2017), que dentro de sus orientaciones recomienda a los docentes desarrollar las sesiones de trabajo dentro de las clases de Ética y valores. Tal como lo expresa **As2** y **As5**.

As2: Aprovecho la clase de ética y valores...

As5: Estas cartillas traían un cuadernillo para el docente y otro para el alumno para que se trabajaran por sesiones de clase, pero no integrado a las demás asignaturas, sino que por lo menos yo las trabajaba en hora de ética y valores.

El abordar las emociones con intencionalidad pedagógica, necesariamente pasa por la disposición de un docente. Por tanto, se hace imprescindible que ellos consideren la educación emocional, como un contenido tan importante como cualquiera de los que comprenden el programa específico de una asignatura, grado o año de estudio. Al respecto, **As1** explica que:

As1: Bueno dentro del aula, eh...yo trato de aplicar actividades que le permitan a los estudiantes desarrollar habilidades para el manejo de sus emociones. Yo

he tenido un acercamiento con lo que es la psicología entonces me interesa mucho todo ese tema o aprendizaje de la psicología que tiene una muy buena relación con el manejo de la educación emocional en el aula, para mi es muy importante que los niños reconozcan sus emociones, identifiquen sus emociones, las comprendan y además de eso manejen sentimientos de empatía hacia los demás, entonces trato de llevar a cabo actividades que conlleven a ese proceso de educación emocional.

En las palabras de esta docente emerge un aspecto de interés referido al conocer, es decir, al ella contar en su formación con aspectos referidos a la psicología, comprende la importancia de adicionar en su práctica de aula la posibilidad de educar las emociones y conferirle un sitio de especial interés ya que, a partir de esta, los estudiantes pueden desarrollar actitudes y sentimientos que facilitaran su convivencia con el entorno y por consiguiente logran aprendizajes más significativos en otros niveles.

Por su parte, **As3** y **As4** refieren que en medio de las inteligencias que el estudiante puede desarrollar y fortalecer dentro de su proceso educativo, la inteligencia emocional resulta la más significativa que debe trabajar el maestro, ya que esta sirve de cimiento para que el niño pueda desarrollar todas las demás, referido a los estilos de aprendizaje, y el aprendizaje cognitivo. De esta manera, enfatizan en que un estudiante motivado y emocionalmente estable está en la capacidad de lograr todas las competencias que la escuela le plantee alcanzar. Al final de todo, el propósito de aprender está centrado en competencias psicoafectivas que les ayuden a ser felices en todos los espacios en los que se desenvuelvan. Esto en consideración expuesto por Bisquerra y Pérez (2007) de que: ... “desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que se sabe facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz” (p.15). A partir de estas teorizaciones, los docentes participantes afirman:

As3: Como docente, siempre he considerado que la inteligencia más importante por fortalecer en los estudiantes, es la emocional. De allí, parte el éxito para todo lo demás. Por tal razón, siempre hago hincapié en mis niños y niñas que lo cognitivo se va dando poco a poco en su medida, a partir de sus intereses, a su ritmo y estilo de aprendizaje, que formarse como personas inteligentes emocionalmente es más importante que cualquier conocimiento técnico.

As4: Desde hace algunos años vengo trabajando en pro de la felicidad de los estudiantes, del desarrollo de competencias afectivas que permitan mejorar

las relaciones interpersonales e intrapersonales de niños y niñas, creo firmemente que la disciplina con amor y con firmeza contribuyen a la formación de la personalidad de cada individuo y a su bienestar. Además, que introducir en el aula experiencias formativas desde la dimensión afectiva contribuye a un clima propicio para lograr aprendizajes significativos.

Por su parte, el **As5** manifiesta explícitamente no incluir dentro su planeación proyectos que refieran a la educación emocional. Sin embargo, intenta resarcir esta decisión pedagógica afirmando que, de forma improvisada y desarticulada al currículo, sí suele realizar actividades que intentan fortalecer este aspecto en la formación de sus estudiantes.

As5: Bueno realmente, yo no tengo proyectos para trabajar la educación emocional en el salón de clases, pero eso no me impide ser amable, cariñosa y empática con mis alumnos.

Ciertamente, en sus palabras se reconoce la importancia de generar empatía en las dinámicas pedagógicas. Sin embargo, para que una propuesta de esta naturaleza cobre sentido y sea efectiva, se hace necesario que exista una planeación consciente, que de forma sistemática se revisa y evalúa con la finalidad de corroborar o no su pertinencia en la formación integral de los estudiantes. Por tanto, es importante resaltar que la educación, además de ser un hecho social, representa un fenómeno científico que requiere de rigurosidad en las decisiones pedagógicas que se tomen, las cuales deben responder a las necesidades del grupo que se acompaña y a la noción de ciudadano que se pretende formar.

En cuanto al elemento *trabajo interdisciplinar*, cabe destacar que el currículo está constituido por un grupo de áreas y asignaturas, que conforman el *pensum* académico de cada grado o año de estudio. Ante esto, es importante considerar que esta estructura organizacional denota la necesidad de establecer puentes relacionantes entre una disciplina y otra, que le permitan a los estudiantes el andamiaje necesario entre lo que sabe y el nuevo conocimiento que emergerá de la interrelación de estos saberes. Por tanto, un contenido se debe estudiar en sí mismo y, simultáneamente en su relación con otros elementos que guardan algún nexo, pero que son propios de disciplinas distintas.

De esta manera, puede entenderse por qué un contenido que es propio de la psicología, referido a las competencias socioemocionales, viene a hacerse de un

espacio en el campo de la pedagogía, en el cual se abordará desde la perspectiva de la educación emocional. De esta forma, un docente que desea educar en cualquier área deberá considerar, también, que en este contexto existen una serie de personas que traen consigo un componente emocional propio, enriquecido por lo que su familia y comunidad le ha ofrecido, el cual entra en contacto con sus pares y generará un clima que determinará el acto de aprender.

Al respecto, los docentes entrevistados ofrecen la posibilidad cierta de establecer relaciones entre las disciplinas para abordar las emociones y los contenidos propios de su asignatura. Así expresan:

As1: y una vez al mes hacemos una práctica de ejercicios de relajación en la clase de educación física, en clase de artística colocamos música que permite expresar y como maestra diariamente me tomo unos minutos para charlar con un estudiante para indagar sobre cómo se siente sus motivaciones para que se sienta importante y acogido. A demás que a diario al iniciar la mañana tenemos nuestro espacio de reflexión que denominamos formación humana donde hablamos de los valores de nuestro tablero, de la importancia de cuidar de nosotros mismos y del otro.

As3: Generalmente en la clase de Lengua Castellana que es mi fuerte y aprovecho para integrar con otros proyectos porque su esencia lo permite a través de la producción oral y escrita.

As4: En otros años he trabajado con mis estudiantes que son de grado cuarto o quinto de primaria, proyectos de aula como “Siempre amigos” que busca a través de las relaciones interpersonales fomentar el manejo de las emociones, habilidades sociales como la comunicación asertiva, empatía, escucha activa y toma de decisiones. En ese proyecto trabajamos las áreas de lenguaje, ética, artística, sociales, naturales, religión y educación física.

En estos planteamientos se evidencia que los docentes se valen de las disciplinas donde se sienten más seguros para desarrollar la educación emocional. Sin embargo, también emerge que cualquier escenario es propicio para educar las emociones, bien sea a partir de un contenido, una situación específica o un proyecto de aula. Además, le confieren especial importancia a los espacios que propician el intercambio de opiniones a través de los canales de comunicación oral y escritos, así como los tipos de aprendizajes a través de los sentidos, generando estrategias que despiertan la sensibilidad auditiva, quinesésica, entre otras. Las aportaciones de estos maestros evidencian su creatividad y su disposición por idear estrategias, de forma sistemática y planificada.

Otros docentes, por el contrario, expresan que se valen de documentos ministeriales para abordar la educación emocional, pero no como un aspecto que supone un trabajo de interdisciplinariedad, sino como una actividad independiente, que se realiza en solitario, sin establecer puentes continuos y reales con otras asignaturas, sino como tareas asignadas y preestablecidas a partir de una pauta ministerial. De esta forma **As5** afirma:

As5: Estas cartillas traían un cuadernillo para el docente y otro para el alumno para que se trabajaran por sesiones de clase, pero no integrado a las demás asignaturas, sino que por lo menos yo las trabajaba en hora de ética y valores.

De estas palabras es importante rescatar que la interdisciplinariedad para educar en emociones puede producirse indistintamente de la asignatura en la que se esté trabajando. En las actividades desarrolladas por esta docente, se adicionan ejercicios en materias prácticas, como educación física u otras más reflexivas como la formación humana; es decir, el componente emocional de los seres humanos se hace presente en todos los espacios y áreas del conocimiento.

En los apartados anteriores se ha sostenido la máxima imprescindible que supone educar las emociones desde todas las áreas y de manera interdisciplinar; además, se hizo referencia a la orientación explícita que existe desde los documentos ministeriales, ante lo cual, algunos centros escolares reconocen su valor. Por ende, diseñan orientaciones para sus maestros y les forman y actualizan para ello. En razón de esto, los docentes entrevistados ratifican la necesidad de considerar la educación emocional, no como un aspecto que depende del interés que pudieran asignarle cada uno de ellos, sino como un contenido imprescindible que debe atenderse a lo largo de todo el ciclo académico. Así se da cuenta de otro elemento emergente la *transversalidad*.

En Colombia, el nuevo referente en cuanto a educación emocional se refiere es la Ley 2383 de 2024, que busca “promover el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también en su capacidad para gestionar sus emociones y relaciones interpersonales”. Según esta Ley, se debe incluir la educación socioemocional como eje transversal en el currículo y no que se limite a una materia específica. En concordancia, Bisquerra y López-Cassá (2020) aseguran que la educación emocional debe entenderse como tema transversal que permeé la malla

curricular de la escuela, entendiéndose así que la educación en competencias socioemocionales debe estar presente en todas las áreas del conocimiento, en todos los grados y niveles educativos. Ante el cual, **As1** afirma:

As1: Estrategias que sean adecuadas para la edad y grado: Incluir la integración de las emociones en el currículo e involucrar a los padres de familia.

Unido a ello, para **As1** la transversalidad de la educación emocional es fundamental que se lleve a cabo de manera contextualizada, considerando aspectos específicos de la edad y el nivel educativo. Por ende, esta aseveración deja entrever el carácter progresivo que debería tener esta propuesta pedagógica, la cual va a diseñarse y profundizarse en la medida en que se avanza en el sistema educativo. Un aspecto relevante que resalta este docente para alcanzar la transversalidad es la necesaria inclusión de la familia en este proceso. Su análisis se realizará en apartados subsiguientes.

No obstante, se hace necesario considerar que los adultos responsables formen parte de la planeación que institucionalmente se logra para proveer de herramientas psicosocioemocionales a cada estudiante, con la finalidad de que estos logren desenvolverse de forma óptima en sus diferentes entornos. Por tanto, las actividades diseñadas están pensadas para una formación para la vida, que trasciende el recinto escolar. Esta consideración se ve ratificada por **As3** quien afirma que es precisamente este trabajo de transversalidad el que le ha permitido ir más allá de lo cognitivo y poder conocer la vida de los niños. Ante ello, afirma:

As3: Por ello, desde mi práctica educativa la educación emocional es mi eje transversal. Y de ello tengo muchas experiencias de vida en el aula.

En este mismo orden de ideas, **As4** insiste en la seriedad que debe conferírsele a la formación en educación emocional. Por tanto, no debería ser considerada como una actividad superficial, somera; sino que debe representar un elemento fundamental sobre el cual se edificará toda la propuesta institucional, que estará reunida en el PEI. Este enfoque cobra vital importancia, ya que todo lo cognitivo que pueda contenerse en este documento podrá ejecutarse de forma satisfactoria si los actores implicados logran entender y gestionar las emociones que le podrán surgir a

lo largo de las etapas de este proceso y que responde al componente cada día más cambiante de la sociedad.

As4: Pienso que, la escuela debe articular el Proyecto Educativo Institucional enfocado a la formación del ser; estructurar como eje transversal el fortalecimiento de la educación emocional; propender por generar un proyecto educativo que impacte en el desarrollo de los estudiantes, pero que no sea un ejercicio somero. Que en realidad tenga como pilar fundamental dentro del marco del PEI, el autorreconocimiento como persona de valor y emocionalmente inteligente ante la perspectiva de una nueva sociedad que cambia efímeramente.

Por su parte, otro docente reconoce el concepto de transversalidad como un asunto pedagógico que trasciende las dinámicas del recinto escolar, en el cual se debe considerar el apoyo de otras instancias, como el apoyo de especialistas externos o instituciones, que tengan bajo su responsabilidad acompañar el proceso de construir y formar ciudadanos emocionalmente estables. Por lo tanto, la educación emocional deja de ser un asunto exclusivo del sistema educativo y se convierte en un aspecto de interés generalizado para toda una sociedad. Además, enfatiza en que este trabajo colaborativo debe producirse de forma permanente en los estudiantes, es decir, que lo concibe como un proceso sistemático. Así expresó:

As4: Propongo crear un grupo interdisciplinario conformado por personas especialistas en el tema, que constantemente están formando a los estudiantes en el tema, asimismo establecer convenios con entes locales encargados del tema en la sociedad.

Al cierre de esta dimensión, los docentes entrevistados reconocieron la importancia de educar en las emociones. Por ello, aseveraron incluir este aspecto teórico y vivencial en las dinámicas educativas bien sea desde su área de conocimiento y grado o desde la integración con otras asignaturas y como eje transversal. No obstante, es una realidad que para que este proceso pedagógico pueda generarse se hace necesario que existan docentes ganados y formados al respecto. Es por ello que en la subcategoría siguiente se abordará las posturas teóricas que estos docentes poseen respecto a este tema, a partir de sus concepciones.

Subcategoría: Diseño curricular en educación emocional

La educación emocional representa un requerimiento imprescindible en la integralidad de cada individuo. En la mayoría de los casos, el proceso de reconocer las emociones se va gestando en cada persona de forma natural y sin contar, tal vez, con una intencionalidad muy clara de cuáles son las herramientas que debe aplicar para desarrollarla. Esta designación para formar en las emociones tiene sus primeros registros en documentos de carácter psicopedagógico (Sánchez, et al., 2019). Para Bisquerra (2003), la educación emocional representa un proceso educativo, continuo y permanente, que contribuye al desarrollo integral del individuo. En este sentido, la experiencia y las formas como los adultos aprendieron a gestionarlas se convierten en el recurso más inmediato con el que cuenta el niño para madurar al respecto.

En otros casos, las emociones suelen asociarse como un elemento propio de la psicología, en el que se aborda lo concerniente a la inteligencia emocional. No obstante educarse emocionalmente supone un ámbito más extenso que influye en entornos sociales, comunitarios y organizacionales (Pérez- Escoda, et al., 2012). Por tanto, concretamente el ámbito pedagógico se ocupa de la educación emocional (Bisquerra y López, 2020).

Toda cuenta, es una realidad que la educación emocional debe pertenecer, de manera explícita e intencionada, a la educación formal (Navarro, 2017); educar las emociones supone también un asunto que está en estrecha relación con el componente pedagógico. Su consideración incidirá en los diferentes ambientes en los que se desenvuelva el estudiante. Además, mejorará las dinámicas de enseñanza para los docentes y las familias. Al respecto, el docente **As5** explicó que:

As5: Bueno, creo que es importante no solo desde la escuela primaria sino desde la primera infancia generar estrategias o espacios para el desarrollo emocional de los estudiantes ya que desde los primeros años de edad se generan esas bases para que los niños a medida que vayan creciendo vayan enriqueciendo esa dimensión emocional y esa dimensión afectiva, pero a la vez vayan moldeando todas las dimensiones que los hace personas integrales.

En este sentido, la pedagogía para educar emocionalmente no puede concebirse como un contenido o herramienta circunstancial, a la que el docente o el adulto acude por encontrarse en una situación problema. Contrariamente, debe entenderse como una propuesta intencionada, planeada y contextualizada a la

realidad diaria de cada centro educativo y aula de clase, la cual, necesariamente, se reelabora según los cambios que experimentan los contextos en los que se estudia. (Álvarez y Bisquerra, 2012; Navarro, 2017). Lo anterior confirma lo expuesto por Cifuentes (2017), que dice: ... “La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona...” (p.41).

En este contexto, Sánchez (2015) sostiene que es fundamental reconocer que: ... “preparar a los jóvenes para vivir en el complejo mundo actual y afrontar con garantías un futuro incierto constituyen uno de los mayores desafíos a los que nos enfrentamos desde el ámbito educativo” (p.31). Al respecto, para Herrera y Buitrago, (2019) se requiere considerar que:

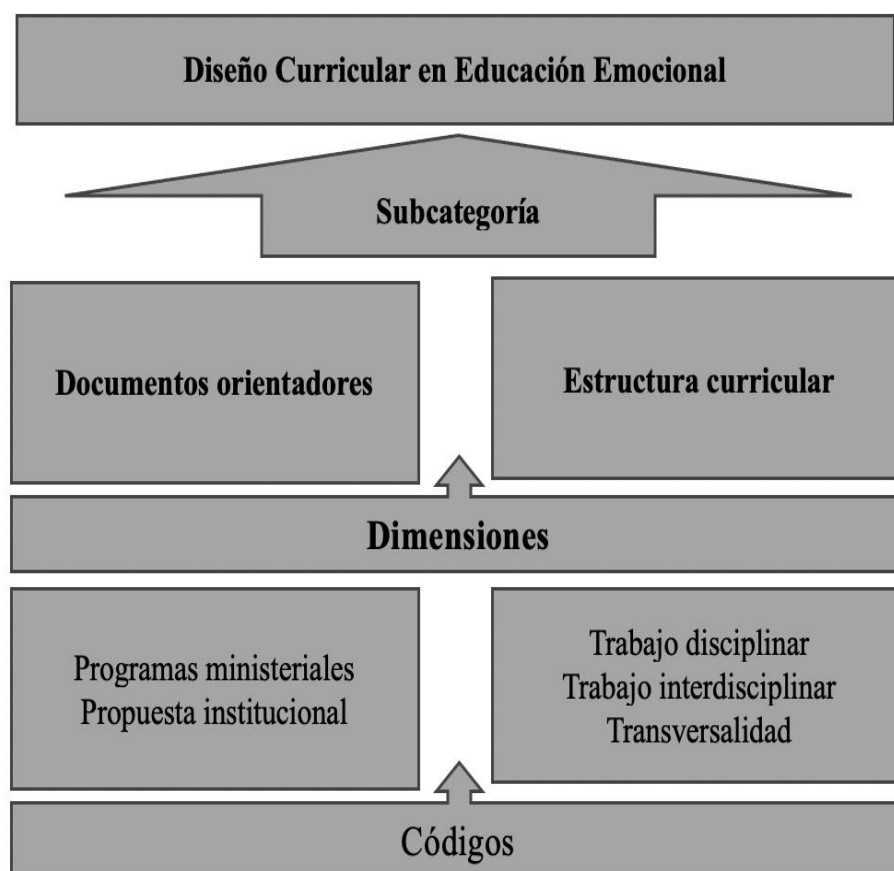
...es importante considerar el protagonismo de las emociones para el aprendizaje. El conocimiento y el pensamiento, ya que ellas los dificultan, entorpecen, facilitan o potencian, es decir, se puede enfatizar en que la configuración emocional y el estado interior de las personas operan como moduladores y reguladores de los pensamientos, aspecto que incide en el aprendizaje, el rendimiento académico y la felicidad, en síntesis, en la manera de estructurar, configurar y, ante todo, utilizar el pensamiento. (p.9)

Unido a ello, la educación emocional debe desarrollarse desde la etapa temprana de la vida de un individuo hasta el transcurrir de toda su vida. Por ende, el ámbito escolar tendrá una responsabilidad importante al respecto (López Cassá, 2012), que necesariamente, debe estar en estrecha correspondencia con la familia y la sociedad.

En correspondencia con los argumentos teóricos, la representación gráfica de la subcategoría *Diseño curricular en educación emocional* que, a su vez, se constituyó por las dimensiones *documentos orientadores y estructura curricular*. Refleja el concepto de III orden que emergió de esta subcategoría, que se entiende desde este estudio como: ***Proceso de construcción intencionado del plan de estudio que incorpora la educación emocional.***

Figura 4

Subcategoría Diseño curricular en educación emocional



Subcategoría: **Concepciones del docente**

Dimensiones: **Fundamentos epistemológicos, conceptualizaciones, importancia de la educación emocional en la escuela primaria, opacidades de la educación emocional.**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Fundamentos epistemológicos

La educación, como práctica social, conlleva la capacidad de tener diversas interpretaciones, la cual da lugar a un proceso intrincado que depende del momento histórico en el que ocurre. Esto provoca que no siempre cuando hablamos de educación se hace rederencia a lo mismo (Vasco, et al., 2012). Por tanto, la epistemología representa la disciplina orientadora en torno a los aspectos teóricos y

prácticos que deben ser considerados para abordar un fenómeno (De Berrios y Briceño, 2009).

En este sentido, la epistemología puede entenderse como el conocimiento fundamentado y comunicable frente a determinado saber. En virtud de ello, para los docentes entrevistados la educación emocional está orientada con la pretensión de que cada ser humano aprenda a gestionar sus emociones desde el recinto escolar para el resto de su vida, esta debe abordarse para que sea significativa más allá de este contexto, como lo afirma el docente **As3**.

As3: La responsabilidad de la educación emocional debe traspasar los muros de la escuela y trascender al desarrollo de habilidades y competencias que permitan orientar a los niños y niñas al fortalecimiento de sus emociones y porque no? desde la escuela de padres enseñar a los cuidadores a ser verdaderos modelos de personas competentes en el manejo de sus sentimientos y emociones.

Por tanto, el fundamento epistemológico para considerar pedagógicamente este aspecto de la conducta humana está centrado en la naturaleza del ser y todo el universo que se gesta en la interioridad de cada estudiante, más allá de los aspectos referidos a la razón y a la parte cognoscitiva.

As4: Creo que la base de la educación emocional es el ser, más allá de la importancia que se ha dado a las áreas del conocimiento se debe tener en cuenta que las personas somos más que razón también somos emoción y saber manejarlas puede repercutir en el éxito o fracaso de una tarea o de un proyecto de vida.

As5: Bueno creo que las bases de la educación emocional son las emociones, el desarrollo de la dimensión afectiva de las personas y educar para la vida.

Ante ello, se infiere que, para los docentes anteriormente citados, la escuela debe virar su interés pedagógico, es decir, no se trata de desmerecer lo académico y cognitivo, sino que, unido a este componente de aprendizaje, debería abordarse y educarse para las emociones, ya que estas serán determinantes para que esa tarea de pensamiento o de razón que se realiza sea exitosa. Por tanto, el estado de ánimo en el que se encuentre el estudiante consigo mismo y con sus pares será decisivo para acercarse al contenido o al área que desee aprender de manera exitosa. Esta dimensión se integra por tres códigos a analizar: enfoques, bases teóricas y elementos constitutivos.

El primer código de esta dimensión son los *enfoques*, los cuales representan maneras específicas de comprender un aspecto. Para esta investigación, serán entendidos como las formas que explican cómo aprenden los niños a gestionar las emociones desde el recinto educativo. Por ende, este proceso está en estrecha conexión con las estrategias que el docente diseñe para ello. En particular, el docente **As1** expresó su preferencia por orientar su práctica pedagógica a partir del modelo de habilidades propuesto por Salovey y Mayer (1997). Desde este se plantea un modelo que consta de cuatro ramas, en el cual el sujeto tiene la habilidad de percibir sus emociones, comprenderlas, conferirles un valor, que les permitirá explicarlas y posteriormente regularlas para dirigir sus pensamientos y acciones, que luego les ayudarán a adaptarse al entorno.

As1: Yo creo que me voy más por la parte del paradigma o enfoque de la educación emocional desde las habilidades, es decir..., umm. Teoría de Salovey y Mayer, que nos habla de una educación emocional basada en aportes de la inteligencia emocional; reconocimiento de las emociones, la comprensión de las emociones y la regulación emocional, desde allí he implementado las estrategias que he venido trabajando con los estudiantes.

Unido a ello, desde las consideraciones de los docentes entrevistados, la educación emocional es posible lograrla a partir de enfoques significativos para los estudiantes, propiciando situaciones experienciales, que se parezcan a sus vidas cotidianas y que les permitan reconocer sus emociones en eso que experimentan, pero que, además, les faciliten asumir grados de empatía frente a los otros. De esta manera se irá gestando un clima actitudinal de reconocimiento y respuestas pertinentes frente a eso que ambos sienten. En torno a esto **As2** explicó que:

As2: Un enfoque de aprendizaje significativo a través de la experiencia, muy lúdico que permita también asumir diferentes roles para ir generando empatía.

Otro elemento importante a considerar al momento de inclinarse por determinado enfoque pedagógico está centrado en la convicción motivacional que el docente tenga en su proceso de enseñar. Al respecto, **As3** reconoció que su propósito, más allá de enseñar contenidos y aspectos referidos a fortalecer el aprendizaje cognitivo, estuvo centrado en lograr procesos afectivos que les permitan a sus estudiantes ser más felices. No obstante, en esta pretensión destaca que la enseñanza no solo está direccionada a la posibilidad de educarse desde un enfoque

de libertad plena, sino que este proceso debe estar enmarcado bajo un modelo equitativo de disciplina y amor. De esta forma afirmó:

As3: Desde hace algunos años vengo trabajando en pro de la felicidad de los estudiantes, del desarrollo de competencias afectivas que permitan mejorar las relaciones interpersonales e intrapersonales de niños y niñas, creo firmemente que la disciplina con amor y con firmeza contribuyen a la formación de la personalidad de cada individuo y a su bienestar. Además, que introducir en el aula experiencias formativas desde la dimensión afectiva contribuye a un clima propicio para lograr aprendizajes significativos.

Finalmente, **As5** introdujo un término importante en el enfoque que considera propicio para educar desde las emociones. A su juicio, estas pueden fortalecerse a partir de la modelación, es decir, pareciera que en sus concepciones subyace la idea de educar desde el modelo que se imita. Ante esto, ciertamente, los seres humanos requerimos de patrones positivos en la sociedad, que bien merecen ser emulados. No obstante, educar las emociones supone otras aristas que le permitan comprender al individuo que esta manera de acercarse a lo que siente y regularlo es determinante en su bienestar y felicidad, más allá de repetir automáticamente la manera como se conduzcan los otros. Al respecto, **As5** afirmó:

As5: Creo que a través de la modelación y el desarrollo de competencias se puede trabajar la educación emocional en la escuela.

Estas percepciones se vinculan al siguiente código las bases teóricas, desde el punto de vista educativo, una teoría puede entenderse como constructos abstractos, teóricos, constituidos por ideas que permiten explicar, comprender, predecir los fenómenos que se generan desde este campo social. En lo referente a las teorías sobre las que se sustenta a educación emocional Vivas García (2003) refiere que la educación emocional puede fundamentarse epistemológicamente a partir de la pedagogía, las necesidades sociales, las investigaciones en el campo de la neurología, el reconocimiento de los factores afectivos y motivacionales en el proceso de aprendizaje, el avance de la tecnología de la información y la comunicación, los resultados de los procesos educativos y desde la propia finalidad de la educación.

Por su parte, Romero (2007) señala que no existe una teoría unitaria que intente responder a este aspecto tan determinante en la formación integral de un individuo. En virtud de esto sí se pueden abordar diferentes teorías psicológicas que complementan

y abren caminos importantes para atender las emociones desde el punto de vista pedagógico. Entre ellas pueden señalarse dos grandes vertientes: los enfoques de naturaleza cognitiva o psicológica (teoría de las inteligencias múltiples, teoría de la inteligencia emocional y teoría de la resiliencia); y los enfoques no cognitivos o culturales (teoría del aprendizaje social, teorías centradas en la cultura y el lenguaje).

Por tanto, teniendo como base esta definición, los docentes entrevistados para este estudio consideran que su propuesta para enseñar la educación emocional está direccionada a partir de teorías como la inteligencia emocional, otros refieren algunos enfoques como el positivo. De esta manera, en cuanto a la teoría de Salovey y Mayer (1997), denominada teoría de la inteligencia emocional, se considera que existe una correlación entre las inteligencias lógicas y sociales. En ambas existe una presencia e influencia significativa de las emociones (Romero, 2007). Esta perspectiva esta reseñada en las consideraciones de **As2**, quien refirió tres aspectos importantes, las emociones, la racionalidad y su relación con el entorno. Así expresó:

As2: Concibe la educación emocional como aquella que permite orientar y fortalecer los procesos de identificación, reconocimiento, gestión u control de nuestras emociones, para obtener estudiantes más racionales e inteligentes emocionalmente; así mismo, complementar el desarrollo cognitivo y la educación integral.

Por su parte, **As3** expresó sentir mayor inclinación por el enfoque positivo para abordar las emociones, ya que a partir de este se logra un doble beneficio que, por un lado, está direccionado al beneficio personal del estudiante a quien se le acompaña desde la perspectiva pedagógica y, a su vez, su disposición incidirá en su relación con las demás personas de su contexto. Por tanto, al educar emocionalmente a los niños desde el centro educativo, también se estará educando a la sociedad. Así afirmó:

As3: Me gusta ver la educación emocional desde el enfoque positivo, como esa herramienta que permite fortalecer la formación humana del ser al igual que propender por su bienestar, el cuidado de sí mismo, del otro y del ambiente que le rodea, lo que contribuye a construir una vida más armoniosa un ambiente saludable.

En cuanto al enfoque positivo para educar las emociones es oportuno señalar que la Organización Mundial de la Salud (2004) establece algunos parámetros que se

dinamizan al respecto y que no solo están enfocados en el bienestar físico, por lo que se establece un proceso de formación que le permitirá ser más asertivo en sus decisiones cognitivas y emocionales. Así considera que:

Los conceptos de salud mental incluyen bienestar subjetivo, autonomía, competencia, dependencia intergeneracional y reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente. También ha sido definido como un estado de bienestar por medio del cual los individuos reconocen sus habilidades, son capaces de hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y contribuir a sus comunidades... (p.7).

Al cierre de este apartado, resulta relevante mencionar que ciertos autores como Machado, (2022) establecen una equivalencia de criterios al abordar las teorías que elucidan la inteligencia emocional, considerada como un fundamento esencial sobre el cual se cimenta la educación de las emociones, y los diferentes modelos que permiten desarrollar y gestionar eficientemente este proceso. Al respecto, este autor se refiere específicamente a los modelos de Salovey y Mayer, (1990); Modelo Bar – On (1997); Modelo de Goleman (1995); Modelo de educación emocional de Bisquerra (2000, 2005 y 2010) y Modelo de Fernández – Berrocal y Extremera (2001 – 2006). En este sentido, puede categorizarse la educación emocional como un gran constructo teórico que se nutre de los modelos anteriormente señalados.

Y finalmente existen unos *elementos constitutivos*, que son el tercer código de esta dimensión, que sin lugar a dudas inciden en desarrollo de las competencias socioemocionales de los actores del proceso educativo. En consecuencia, cuando se pretende educar para gestionar las emociones se activan una serie de elementos, tanto en estudiantes como en los docentes y demás adultos que conforman el proceso. En esta consideración emergerán creencias, valores, emociones. Su aparición puede generar la activación de procesos conscientes y asertivos o también puede derivar en situaciones en las que prevalecen creencias erróneas, que incluso se instauran en las maneras de enseñar y aprender de forma inconsciente y a pesar de que tienen la pretensión de educar, este proceso no se logra de forma pertinente para la realidad emocional que se registra en el aula o en el estudiante de forma particularizada. En virtud de ello, uno de los docentes entrevistados ofreció su consideración de los elementos de educación emocional que tiene presente desde su entorno escolar, explicando que:

As1: Algunos elementos que reconozco en mi práctica de aula pueden ser, por lo menos yo tengo en mi salón un tablero de valores más que de emociones como la empatía, la compasión, la alegría...

En los aportes de **As1** se evidenció que este se vale de los diferentes canales de aprendizaje para lograr procesos de reconocimiento y sensibilización en sus estudiantes, respecto al tema de las emociones. De forma concreta, hace uso del canal visual establece información permanente en el aula, que les permita a los niños encontrarse con valores importantes para fortalecer asertivamente sus propias emociones referidas a la empatía, la alegría y la comprensión, incluso la capacidad de reconocer y controlar situaciones que generen ansiedad o estrés.

Unido a ello, los docentes podrían considerar otros elementos como la autoconciencia, la autorregulación, la automotivación, la empatía, y las habilidades sociales (Goleman, 1995). Todos estos aspectos facilitarían la convivencia y por extensión los procesos de aprendizajes centrados en áreas de conocimiento determinadas y permiten que cada estudiante viva el proceso educativo de forma más tranquila, sosegada consigo mismo y con los demás.

Dimensión: Conceptualizaciones

Las conceptualizaciones que un individuo elabora de una determinada situación, suceso o actividad social están determinadas por su formación y las experiencias. Estas se van configurando en su estructura de pensamiento como verdades, como las opciones necesarias para entender los aspectos que caracterizan lo que observa. Por tanto, las concepciones varían según cada individuo y la influencia que este haya tenido para conformarlas conciente o inconscientemente.

En virtud de ello, los docentes entrevistados consideran que educar las emociones supone un proceso profundo, en el que no es suficiente conocerlas o abordarlas de forma teórica, sino que se hace necesario que el estudiante se apropie, es decir, las interiorice y las haga parte de su actividad cotidiana. Esta actitud le permitirá reconocerlas, identificarlas y gestionarlas. Al respecto el **As1** sostiene:

As1: La Educación Emocional para mí es ese apropiarse de esos aprendizajes que contribuyen al manejo y gestión de las emociones, sí. El saber reconocer, identificar y gestionar adecuadamente tus emociones.

En ese sentido, **As1** reconoce que su inclinación por considerar esta herramienta en sus prácticas de enseñanza está fundamentada en los conocimientos que posee en torno a la psicología. En consecuencia, deja de manifiesto que en el proceso formativo de un estudiante debe existir un trabajo interdisciplinar que exige de cada docente una constante actualización, no solo del área educativa, sino también de otros campos que complementan este proceso. Además, señala que la formación en educación emocional no solo es una herramienta que el estudiante internaliza para sí mismo, postura en la que coincide con el **As2**. Sin embargo, este primer docente visualiza un aspecto más integrador y explica que la educación emocional se convierte en un recurso para interactuar y comprender las emociones de sus pares. Por tanto, educar emocionalmente a un niño o niña supone educar el devenir de toda una sociedad. Así, la docente afirmó:

As1: Yo he tenido un acercamiento con lo que es la psicología entonces me interesa mucho todo ese tema o aprendizaje de la psicología que tiene una muy buena relación con el manejo de la educación emocional en el aula, para mi es muy importante que los niños reconozcan sus emociones, identifiquen sus emociones, las comprendan y además de eso manejen sentimientos de empatía hacia los demás, entonces trato de llevar a cabo actividades que conlleven a ese proceso de educación emocional.

As2: Como un proceso pedagógico que potencia la parte afectiva del estudiante.

En consecuencia, se activa la posibilidad de que los estudiantes tengan la habilidad de identificar sus propias emociones, lo cual derivará en que estos puedan desarrollar habilidades para reconocerlas y aprender a canalizarlas. Esta pretensión se encuentra explícita en el documento ministerial *Colombia Aprende* (2016), en el cual se establece:

...No se trata de hacer desaparecer las emociones ya que eso no es posible, ni deseable. En cambio, se trata de que las personas puedan manejar la manera cómo responden ante sus emociones, es decir, que las personas puedan manejar sus emociones y no que sus emociones los manejen. (s/p)

Por su parte, **As5** consideró que la educación emocional se convierte en la base necesaria para que el estudiante aprenda significativamente en otras disciplinas. Por tanto, constituye un contenido imprescindible, ya que determinará su actitud por estos aprendizajes, su manera de interrelacionarse con sus compañeros y su manera

de educarse para las actividades de vida que lo esperan más allá de la dinámica escolar. Por ende, la educación emocional se convierte en un requisito necesario, que le permitirá a cada estudiante implementar lo aprendido en cómo gestionar sus emociones en situaciones posteriores a lo aprendido desde el aula.

As5: Bueno, la educación emocional crucial para que los niños logren aprendizajes significativos, ya que el primer momento requiere de lo afectivo, de la motivación e interés que se da alrededor de una temática. Además, si se desarrollan habilidades que les permiten relacionarse con los demás y con ellos mismos de manera correcta, con un buen trato, siendo empáticos y asertivos son competencias para toda la vida que contribuyen a su formación integral, a su proyecto de vida, porque la educación finalmente debe preparar para la vida.

En virtud de ello, a continuación, se analizarán los cuatro elementos referidos a esta dimensión: *las habilidades emocionales, habilidades sociales, habilidades cognitivas y competencias socioafectivas*; que se dejan de manifiesto desde las prácticas de enseñanza que los docentes afirman llevar a cabo para abordar la educación emocional en sus estudiantes.

Las habilidades emocionales, pueden entenderse como herramientas que permiten a un individuo manejar sus emociones. Para Goleman (1998), los individuos deben desarrollar su inteligencia emocional a partir del logro de algunas habilidades orientadas a la motivación, el autocontrol la autoconciencia, la empatía y la posibilidad de desarrollar una competencia social.

Por su parte, para Segura et al. (2015) afirman que estas habilidades pueden ser de diferente naturaleza; emocionales, sociales o cognitivas. Específicamente, en los contextos escolares estas son requeridas por cuanto:

El desarrollo de habilidades emocionales en entornos educativos permitirá mejorar la convivencia escolar y no escolar entre los integrantes de la comunidad educativa. En efecto, las investigaciones realizadas en la última década indican que la inteligencia emocional puede ser la influencia más importante para tener éxito en el trabajo y en nuestra vida personal... (p.158).

Partiendo de estas definiciones, ofrecidas por teóricos expertos en el ámbito emocional, los docentes entrevistados también ofrecieron sus consideraciones al respecto, explicando que:

As1: La Educación Emocional para mí es ese apropiarse de esos aprendizajes

que contribuyen al manejo y gestión de las emociones, sí. El saber reconocer, identificar y gestionar adecuadamente tus emociones.

As3: Como docente, siempre he considerado que la inteligencia más importante por fortalecer en los estudiantes, es la emocional. De allí, parte el éxito para todo lo demás. Por tal razón, siempre hago hincapié en mis niños y niñas que lo cognitivo se va dando poco a poco en su medida, a partir de sus intereses, a su ritmo y estilo de aprendizaje, que formarse como personas inteligentes emocionalmente es más importante que cualquier conocimiento técnico.

En las consideraciones de **As3** se generó una afirmación de interés. Este le confirió a la inteligencia emocional un carácter preponderante por encima de las otras inteligencias. De hecho, explica que esta representa la base para que las demás tengan éxito y se desarrollen de forma oportuna para los estudiantes implicados.

Por tanto, esta postura pudiera relacionarse con la conceptualización que Bisquerra y Pérez (2007) realizan en torno a las competencias emocionales, definiéndolas como aquellas capacidades que desarrolla cada individuo para gestionar conocimientos, capacidades y actitudes para poder realizar eficientemente otras actividades. Uno de ellas está referido a cómo esta gestión de las emociones entra en correspondencia con lo que sucede en el mundo exterior de cada sujeto. Es por ello que, a continuación, se abordará el elemento referido a las habilidades sociales y su relación con las emociones.

Las habilidades sociales, aluden a la capacidad que desarrolla cada individuo para comunicar sus emociones, sentimientos, pensamientos, deseos y actitudes mientras respetar a sus semejantes. Así, las habilidades sociales son elementos que configuran competencias emocionales que las personas desarrollan para desenvolverse con autonomía y de forma armoniosa en los contextos sociales y, por consiguiente, para influir en las posibles respuestas que esperan recibir de los demás (Pedrera, 2017). Según Bisquerra y Pérez (2007), las habilidades sociales se pueden definir como: ...“la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación afectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (p.11).

Al respecto, **As4** mencionó algunas de las habilidades que considera deben ser abordadas y desarrolladas desde el trabajo de aula. Así afirmó:

As4: Y, por último, trabajo desde el aula habilidades sociales, como asertividad, escucha activa y empatía.

De esta manera, resulta oportuno señalar que las habilidades sociales a las que este docente se refiere, han sido catalogadas por Bisquerra (2003), dentro de la considerable gama de su clasificación, como competencias sociales. Asimismo, Bisquerra y Pérez, (2007) explican que pueden ser entendidas como competencias socio-personales. Esta última designación sintagmática resulta válida por cuanto las emociones personales tienen sentido o están clasificadas como positivas o negativas una vez que entran en interrelación con las emociones de los otros; es decir, la competencia emocional podría clasificarse desde una perspectiva de asertividad o no a partir de las transacciones sociales que cada individuo realiza con las demás personas (Sarni, 2000).

En cuanto a las *habilidades cognitivas*, es obvio que este elemento goza de un notorio reconocimiento en el proceso del aprendizaje. En virtud de ello, por mucho tiempo se ha considerado que los procesos de pensamiento y la transmisión de contenidos desde el ámbito escolar tenían mayor importancia, que otros elementos referidos a las actitudes y emociones de los individuos, postura que derivó de las teorías cognitivas (García, 2017). En este sentido, los docentes entrevistados reconocieron su importancia, siempre y cuando éstas estén en estrecha relación con el componente emocional. Por tanto, las emociones ya no pertenecen a ese campo impenetrable e incomprensible que el docente tradicional dejaba de lado, sino que ahora se comprende que este es determinante para acercarse con asertividad al campo académico, así explicaron:

As3: Teniendo en cuenta que ninguna practica académica o experiencia cognitiva esta desligada de las emociones, podría afirmar que a diario encontramos en las diferentes actividades propuestas para el aprendizaje de los estudiantes elementos para el desarrollo de la dimensión emocional.

Asimismo, **As4** refirió un término de interés al explicar que debe existir un equilibrio entre los diferentes tipos de inteligencia que el estudiante debe aprender y desarrollar a lo largo de su proceso escolar. Esto en razón de buscar el carácter integral que debe orientar el proceso formativo de todo individuo.

As4: La educación emocional es ese desarrollo de competencias emocionales que complementan la dimensión cognitiva del ser humano, de tal manera que

un equilibrio de estos dos elementos conlleva al desarrollo integral de un individuo.

El último elemento de esta dimensión son las *competencias socioafectivas*, referidas a un componente propio de los seres humanos, que define Martín y Alonso (2011) como: ...“el conjunto de manifestaciones psíquicas y conductuales de agrado y desagrado que se expresa a través de emociones y sentimientos” (p.9). Por su parte, las competencias socioafectivas pueden entenderse como aquellas capacidades que la persona desarrolla para interrelacionarse asertivamente a las actividades y eventos que puede experimentar personal y socialmente. En virtud a este elemento, los docentes entrevistados afirmaron que:

As2: En el aula se tiene en cuenta el respeto hacia uno mismo y hacia el otro, se escucha activamente, se trabaja la habilidad de relación, autoconocimiento, autocontrol y toma de decisiones responsables.

En este sentido, **As2** expresó que en sus prácticas de aula se promueven las competencias vinculadas con la dimensión afectiva o emocional, lo cual facilita el desarrollo de la autonomía, la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva, el pensamiento crítico y la resolución pacífica de los conflictos, entre otros aspectos. De este modo, los estudiantes pueden adquirir la capacidad de expresar y comprender diversos lenguajes y emociones en distintos contextos.

Los seres humanos nacen para vivir en sociedad, por esta razón en su proceso de crecimiento debe desarrollar herramientas que les permitan entenderse a sí mismos y, por extensión comprender a sus pares, a sus semejantes y, de forma particular, a esas personas con las que no siempre coincide en sus perspectivas de entender la realidad. En consecuencia, el desarrollo de competencias socioafectivas deriva de la definición que Goleman (1998) hiciera de las competencias afectivas, las cuales pasan por el requerimiento cognitivo, afectivo y social de comprender al otro, desde sus particularidades, valores, sentimientos, concepciones y emociones, a partir de un principio de empatía. Esta consideración le permitirá reconocerse como una persona que logra autorregular sus emociones y comprende la de sus pares y contexto de manera asertiva para desarrollar relaciones interpersonales sanas.

Al respecto, **As1** refirió la importancia de iniciar el proceso de competencias socioafectivas en la posibilidad de reconocer las emociones de forma personal. Para

ello, señaló algunas técnicas que permiten lograr este propósito como son la posibilidad de reconocer las propias emociones a partir del autoconocimiento; luego de ello controlarlas, guiados por la autorregulación, para luego sí tomar decisiones que incidirán en sí mismo y en los demás.

As2: En el aula se tiene en cuenta el respeto hacia uno mismo y hacia el otro, se escucha activamente, se trabaja la habilidad de relación, autoconocimiento, autocontrol y toma de decisiones responsables.

As3: Teniendo en cuenta que ninguna practica académica o experiencia cognitiva esta desligada de las emociones, podría afirmar que a diario encontramos en las diferentes actividades propuestas para el aprendizaje de los estudiantes elementos para el desarrollo de la dimensión emocional

Por su lado, **As3** detalló cómo todas las prácticas que se desarrollan en el aula, enfocadas en el ámbito académico, están, en primer lugar, vinculadas al componente emocional; dado que el aprendizaje no se limita a un proceso exclusivamente cognitivo, sino que se encuentra intrínsecamente relacionado con las emociones. Por ende, la enseñanza debe incluir en este aspecto fundamental si se aspira a alcanzar el éxito en otros componentes que conforman la educación integral de los estudiantes.

Dimensión: Importancia de la educación emocional en la escuela primaria

Los seres humanos son seres integrales constituidos de diferentes componentes. Entre ellos uno de los que adquiere un papel preponderante son las emociones. Estas forman parte de la individualidad de cada y persona y simultáneamente están en constante interrelación con el entorno que les rodea (Grimaldo y Merino, 2020). Por tanto, mientras más temprano sea el accionar educativo para que cada niño o niña aprenda a gestionar sus emociones, mejores y más pertinentes serán las herramientas que este posea para entenderlas y adecuarlas según sean sus necesidades y requerimientos comunicativos y relacionales a lo largo de su vida.

Esta consideración ya había sido ratificada por Bisquerra (2011) y Campos, (2010), quienes ratifican la importancia de abordar las emociones desde los primeros años de vida y escolaridad, ya que esta determinará el desarrollo del ser humano en todos sus ámbitos y contextos. A continuación, se analiza la dimensión referida a la

importancia de la educación emocional en la escuela primaria, constituida por los códigos: contribución de la formación emocional y fines de la educación emocional.

En lo referente al primer código: *contribución de la formación emocional*, es sabido que los seres humanos en la actualidad se encuentran condicionados por diversos factores de índole social, político, tecnológico, que se modifican diariamente y exigen de estos la capacidad para adaptarse y ofrecer respuestas pertinentes que los lleven a estados que les produzcan tranquilidad, bienestar y les permitan consolidar una vida estable y feliz (Machado, 2022). Por tanto, la educación emocional representa una herramienta que desde el ámbito educativo se ha fortalecido a partir de los diversos requerimientos de las personas en la actualidad (Bisquerra, 2005).

Ahora bien, para **As4** esta herramienta que requiere considerarse desde el ámbito educativo se fundamenta en bases que deberían consolidarse desde los primeros años de vida en todos los entornos familiares. Esta es una responsabilidad que no debería eludirse bajo ninguna circunstancia desde el seno de las familias. No obstante, la docente está consciente que, en la práctica real, los niños y niñas no siempre cuentan con este apoyo desde la intimidad de su hogar, incluso tampoco desde los centros escolares suelen concretarse aportes considerables de este tema, a partir de la elaboración de proyectos. En consecuencia, pareciera que educar emocionalmente sigue representando un reto para todos los adultos responsables de la formación integral de los más pequeños. Al respecto, el docente explicó:

As4: La escuela primaria debe reforzar los avances que la familia ha hecho en cuanto al desarrollo de la dimensión afectiva, pero muchas veces termina siendo el único espacio que promueve competencias socioemocionales ya que los padres o familia descuidan este aspecto importante de sus hijos. Así, la escuela primaria debe propender por una serie de actividades para el desarrollo integral de sus estudiantes de tal forma que pueda responder a un ambiente de múltiples transformaciones constantes, pero, aunque sabe de la importancia de la educación emocional en el desarrollo del ser humano es poco lo que se hace desde la escuela para llevar a cabo proyectos que trabajen estos aspectos.

De igual forma, los docentes **As4** y **As5** calificaron la educación emocional como un elemento determinante para el resto de logros académicos que se quieran pretender abordar en la formación de un niño. Enfatizaron en aspectos referidos a la afectividad, la motivación, la necesidad de despertar el interés del niño por ese

conocimiento o contenido novedoso al que deberá acercarse de forma cognitiva. Además, refirieron cómo las emociones determinan su sistema relacional con sus pares y con el resto de personas con las que deberá interactuar asertivamente a lo largo de su vida. Así expresaron:

As4: Teniendo en cuenta las que las emociones influyen en la memoria, toma de decisiones y la actitud para aprender; es necesario que desde la escuela se trabajen la dimensión emocional para favorecer los procesos pedagógicos que se dan permanentemente en el aula como la evaluación, la motivación, la disciplina, comunicación y aprendizaje. Ahora, una educación desde la perspectiva emocional contribuye a la formación integral de las personas, porque permite un equilibrio entre la cognición y la emoción.

As5: Bueno la educación emocional es crucial para que los niños logren aprendizajes significativos ya que el primer momento de aprendizaje requiere de lo afectivo de la motivación o el interés que se da alrededor de una temática, además si se desarrollan habilidades que le permitan relacionarse con los demás y con ellos mismos de manera correcta, con un buen trato, siendo empáticos y asertivos son competencias para toda la vida que contribuyen a su formación integral, a su proyecto de vida, porque la educación finalmente debe preparar para la vida.

Lo anterior, subraya la relevancia de fomentar la educación emocional, dado que su impacto trasciende su conexión con el desempeño académico de los estudiantes. La promoción de las competencias socioemocionales en el contexto escolar, es un factor que impulsa el ambiente positivo llevando a los niños y niñas a potenciar valores, procesos del pensamiento y otras habilidades que son base fundamental del desarrollo humano. Pero para ello es necesario que su implementación en la escuela sea un ejercicio consciente e intencionado para que pueda incidir en el bienestar individual y colectivo de la comunidad educativa.

El siguiente código que se muestra es *finés de la educación emocional*. La educación en sí misma tiene el propósito explícito de formar a un individuo de manera integral para que pueda desenvolverse en los diferentes académicos y profesionales que la sociedad le demanden. Para los fines de la educación están centrados en la educación en sí misma. Por tanto, Grichot (2002) explica que:

...el fin de la educación es la educación misma, puesto que el fin será siempre la capacidad continuada de crecimiento, de desarrollo. Se trata de la idea actualmente aceptada de educación permanente, de educación a lo largo de la vida. no hay ninguna etapa dentro del ciclo vital humano en la que se frene

la posibilidad de enriquecernos, de incorporar a nuestro ser conceptos, habilidades, valores nuevos. (p.14)

Ante ello, la educación se concibe como un proceso inacabado y necesario, que determina la vida de las personas, ya que su actuación, y sus decisiones estarán profundamente determinadas por lo que obtenga de este tránsito en el recinto académico. por su parte, la educación emocional, coincide con este propósito de la educación académica, incluso, la complementa, ya que es a partir de las herramientas emocionales que el sujeto logra sentir motivación, disposición, alegría, empatía por eso que la escuela formal le ofrece. Además, le permite tener la disposición para integrarse a ese contexto, interactuar con quienes lo integran y aplicar estas herramientas en la vida cotidiana.

Respecto a los fines de la educación emocional, los docentes entrevistados explican que esta contribuye a lograr que se formen individuos con mayores y mejores competencias para comprender sus propios procesos y los de otras personas, lo cual derivará en una vida marcada por el éxito. Tal como lo expresó **As1**:

As1: la Educación Emocional contribuye de una manera muy positiva a los aprendizajes, porque el manejo de las emociones nos permite la motivación y nos permite ser personas seres humanos cada vez más competentes, ¿no? Demostrar que el éxito de las personas no está solo en su inteligencia también es importante el ser, en cómo se relacionan consigo mismo y con los demás, muchas personas tan inteligentes quedan allí relegadas porque no manejan adecuadamente sus emociones, muchas veces el éxito no solamente es sinónimo de inteligencia sino la manera como abordamos nuestras emociones y nos relacionamos con el otro, es puede ser el camino a un verdadero éxito.

Asimismo, **As2** explicó que una persona que ha fortalecido su educación emocional tiene la posibilidad de lograr procesos académicos más exitosos, ya que logra mejores procesos de comprensión y concentración y por ende esto incide notoriamente en su desempeño. Este enfoque es comprensible, ya el estudiante se encuentra armonizado consigo mismo y con su entorno, por ello logra canalizar su potencial en función de los aspectos cognitivos y no de otros elementos de carácter socioemocional que pudieran desviarlos de su propósito escolar.

As2: La educación emocional puede contribuir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, porque cuando los estudiantes se sienten seguros emocionalmente, pueden concentrarse en sus estudios sin distracciones emocionales y pueden dar un mejor desempeño.

As3: Creo que un estudiante que logra gestionar de manera positiva sus emociones tiene una mayor capacidad de adaptabilidad a los espacios de aprendizaje, llegando hasta el punto de lograr la metacognición; es decir, identifica como aprende, de qué manera y cómo soluciona sus dificultades frente al error, el fracaso, decepción, enojo, ira, etcétera, de esta misma manera, lo manifiesta en cualquier ámbito del ser ya sea social, familiar, espiritual, interpersonal, intrapersonal, entre otras.

De igual manera, **As3** refirió como la educación emocional incide en que el estudiante se sienta a gusto con el ambiente académico, se adapte a este y logre gestionar las múltiples dificultades que pudiera encontrar en este camino. Además, estas herramientas podrá aplicarlas en contextos que están más allá del ámbito escolar. En este sentido, la educación emocional según Bisquerra (2003) está justificado porque esta permite comprender y gestionar las emociones que se derivan desde las necesidades sociales de los individuos.

Dimensión: Opacidades de la educación emocional

A lo largo del análisis ofrecido en los componentes anteriores que emergieron a partir de las entrevistas, se ha sostenido la máxima de reconocer la importancia de la educación emocional desde los diferentes niveles educativos. No obstante, también surgió la necesidad de clarificar algunos aspectos de qué es concretamente la educación emocional y cómo esta puede abordarse pedagógicamente para que su influencia sea pertinente en la formación integral de los estudiantes.

Al respecto, los docentes participantes manifestaron que tienen disposición en considerar la educación emocional y fortalecer en sus estudiantes las competencias referidas a esta herramienta de vida. Sin embargo, plantearon que esta pretensión no se logra concretar con la solidez pedagógica que amerita debido a que este componente carece de planeación y sistematización desde cada una de las áreas, así como también de su consideración a nivel curricular, con la intención de considerarle como un eje que transversalice la propuesta educativa del centro escolar.

En consecuencia, su abordaje se convierte en la ejecución de una serie de actividades inconexas que no terminan de ser interiorizadas por el estudiante y, por ende, no inciden en su verdadero proceso de aprendizaje. Por tanto, es posible que este tipo de actividades generen un ambiente positivo y propicio para la educación

emocional; sin embargo, al darse de forma tal espontánea y sin una intencionalidad clara en su propósito pedagógico, no trasciende como significativo e importante para la vida. Al respecto, **As1** explicó que:

As1: Una de las dificultades es que entramos muy motivados con ánimo de llevar a cabo actividades que promueven competencias emocionales porque conocemos su importancia en el desarrollo del ser humano, pero no se lleva un registro de las mismas, no se establece una transversalización no se hace permeable a las diferentes actividades, porque son actividades desconectadas, falta un documento formal o proyecto que permita orientar lo que se pretende alcanzar y evaluar lo que se realiza, todo se queda en el momento y en la buena intención de enseñar, no hay una sistematización de la experiencia.

Unido a estos aspectos, **As4** expresó, de manera abierta, que no posee un conocimiento profundo entorno a los documentos ministeriales que pudieran existir para abordar la educación emocional desde los centros educativos. Esta opacidad en las orientaciones curriculares, sin lugar a dudas, será determinantes en las decisiones que el docente asuma para abordar esta herramienta tan significativa para desarrollar otros procesos referidos a los componentes social, cognitivo y afectivo.

As4: Realmente no reconozco mucho los programas o proyectos de educación emocional que se hayan dado desde el MEN para las escuelas.

En virtud de ello, en el apartado siguiente se analizará cómo esta poca o nula claridad que presentan los docentes en torno a la educación emocional deriva en la desarticulación curricular. Esta consideración también pudiera analizarse en sentido contrario, es decir, cómo la desarticulación curricular incide para que no exista un trabajo pedagógico significativo encaminado al fortalecimiento de la educación emocional. Por ende, la responsabilidad de que este proceso se logre de forma asertiva está centrada tanto en la organización pedagógica del centro educativo para lograr proyectos institucionalizados e integrales, como también en el compromiso de cada docente por conocer de cerca las bases teóricas de este contenido y las formas metodológicas para considerarlo desde sus aulas, indistintamente, de la disciplina y el año escolar del que sean responsables. Esta dimensión está conformada por cuatro códigos emergentes: *desarticulación curricular, escasa o nula sistematización de propuestas educativas, analfabetismo emocional docente y priorización de la*

dimensión cognitiva en la educación.

Para abordar el primer código *desarticulación curricular*, vale la pena aclarar que el currículo representa la estructura teórica – metodológica sobre la cual se configura la propuesta educativa de un centro educativo. Este se constituye a partir de los requerimientos del perfil de ciudadano que se requiere socialmente. Por tanto, debe incluir aspectos que atiendan su formación integral. Así, desde la perspectiva de la planeación, Luengo (2008) define el currículo como: ... “documento - marco que recoge un programa educativo y en el que se especifica lo que ha de ser aprendido y enseñado, los métodos de enseñanza, la evaluación, etc.” (p. 33).

En este sentido, las propuestas curriculares deberían convertirse en documentos orientadores para dar respuesta a la realidad contextual en la que se forman los individuos; así lo expresa Rentería (2020), ... “este no debe ser un circuito cerrado, debe atender a los problemas de la vida cotidiana; los problemas de pobreza y desigualdad, los problemas económicos, las nuevas tecnologías, etc.” (p.37). Asimismo, este tipo de documento orientador y abierto requiere de tres componentes fundamentales, que le permitan ser didácticos, articulados y flexibles (Rentería, ob cit.).

Al respecto, los docentes entrevistados afirmaron que tienen la intencionalidad diaria de hacer espacios que permitan fortalecer la educación emocional en sus estudiantes. Sin embargo, también reconocieron que estas actividades deberían sistematizarlas más y establecer puentes relacionantes con otras asignaturas, ya que solo se basan en actividades inconexas, que pudieran considerar algún aspecto de la educación emocional. Por tanto, desde las afirmaciones de **As3** se evidencia baja planeación y desarticulación curricular. Así expresó:

As3: A diario trato desde mi práctica favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional y social, que me falta planificar mejor dichas actividades para lograr una mayor cohesión con las demás asignaturas es una tarea pendiente.

Unida a esta limitante, **As4** adicionó un componente igual de importante para lograr aprendizajes significativos desde la educación emocional. Este explicó que las orientaciones que siguen están centradas en los planteamientos direccionados desde los documentos ministeriales, trabajo que suelen realizar desde las particularidades de

su asignatura. Sin embargo, pocas veces se considera la realidad contextual del centro educativo, ni tampoco las particularidades de los estudiantes.

Por tanto, esta metodología podría correr el riesgo de dar respuesta a los lineamientos nacionales, más no a la demanda real que puedan tener en su contexto de aula. Por ende, esto podría incidir de forma poco positiva en las competencias y dimensiones afectivas de los estudiantes que acompañan, ya que cada aula presenta una realidad diferenciada, que exige una planeación contextualizada. Al respecto, Bernal, (2021) señala que la planificación puede ser entendida como:

... un proceso de proyección de los eventos educativos a nivel macro, meso, micro; pudiéndose desarrollar desde políticas públicas hasta el abordaje en el aula de clases, según la perspectiva pedagógica empleada para planificar, esto permite diseñar estrategias para facilitar el aprendizaje, tanto formativas como evaluativas, y en este caso ubicar el desarrollo de los procesos formativos en competencias emocionales. (p. 48)

Por su parte, **As4** enfatizó en que este trabajo se realiza de forma aislada y desarticulada, es decir, pareciera que los docentes reconocen la importancia de abordar este contenido como herramienta que contribuye a toda la dinámica académica, pero requieren del acompañamiento institucional que les oriente a cómo unir estos propósitos para que el logro sea verdaderamente significativo, ya que se genera un verdadero trabajo interdisciplinar. Así se refiere a las particularidades del proceso:

As4: Otra dificultad, es trabajar los saberes de manera desarticulada, parcelados y por áreas independientes; esa la desconexión entre áreas y grados, donde cada docente realiza y lleva a cabo sus propios planes curriculares teniendo en cuenta únicamente los referentes académicos que plantea el ministerio de educación nacional y no el contexto y las realidades de los estudiantes que contribuyan una educación desde la condición humana que lógicamente incluye la dimensión afectiva.

Asimismo, de las entrevistas ofrecidas por los docentes, se rescató su honestidad al afirmar que reconocen la importancia de fortalecer la educación emocional; sin embargo, sus prácticas de aula se alejan de este objetivo, y no por restarle valor, sino porque la rutina de abordar la enseñanza de manera tradicional podría saturarlos, llevándolos a dedicar la mayor parte del tiempo a estas prácticas y descuidar el componente afectivo. Sin embargo, al realizar esta entrevista se pudo

entrever esta carencia desde la planeación. Así **As5** afirmó:

As5: Creo que me falta mucho para asegurar que trabajo la inteligencia emocional y la inteligencia social en mi salón de clase, podría decir que no soy ajena a la importancia de estas competencias en el ser humano pero debo ser consciente que no planifico actividades con la intención explícita de promoverlas en mi estudiantes, debo trabajar en eso, y de verdad no lo había reflexionado hasta ahora que me realizas esta entrevista, porque uno se deja llevar mucho por la rutina de cada día y el desarrollo de contenidos conceptual.

Desde su perspectiva, **As5** le confirió esta responsabilidad de no inclusión de actividades para fortalecer las competencias emocionales en la planeación a la institución de la que forma parte. Por ende, se pudo interpretar que, desde su consideración este es un trabajo que le compete a las autoridades del centro educativo, como una línea orientadora para todos docentes y grados de estudio. Además, sostuvo que las pocas actividades que se llevan a cabo no parecen estar elaboradas desde una estrategia clara que defina sus objetivos. Indicó que este centro educativo carece de un proyecto institucionalizado para ello. Así expresó:

As5: Realmente son muy pocas las actividades institucionales con una intención clara hacia el desarrollo de competencias emocionales, se hacen reflexiones los días miércoles a nivel general con los buenos días, pero no se ven en las izadas o actos culturales propuestas dirigido a fomentar la educación emocional, mucho menos un proyecto para su promoción.

Unido a ello, este docente ofreció las concepciones que posee en torno a cómo debería abordarse este componente desde un centro educativo, con la finalidad de que genere verdadero aprendizaje en los estudiantes. A su juicio solo a través de un programa con propósitos explícitos y bien direccionado incidirá positivamente en esta pretensión, más allá de la realización de actividades desarticuladas, que no generan aprendizajes significativos en los estudiantes.

As5: La mayoría de actividades se dan como tareas o clases ocasionales y están lejos de formar parte de proyectos planificados que se desarrollan de manera continua en la práctica educativa institucional. Desde mi punto de vista, para llevar a cabo el desarrollo de competencias socioemocionales, no es suficiente con realizar algunas actividades de vez en cuando, es necesario planificar y llevar a cabo un trabajo intencionado con actividades y estrategias efectivas para logran un propósito común direccionado a la formación para la vida.

Sin embargo, pese a que **As5** se refirió a las dificultades que experimenta el centro para atender a los estudiantes y proporcionarle un proyecto basado en educación emocional, cuando se le pregunta cómo aborda esta realidad desde su aula de clase, manifestó que tampoco posee un planteamiento al respecto y, de alguna forma, justificó la carencia al afirmar que sí aplica y fortalece valores partir del trato afable que les ofrece a sus estudiantes.

As5: Bueno realmente, yo no tengo proyectos para trabajar la educación emocional en el salón de clases, pero eso no me impide ser amable, cariñosa y empática con mis alumnos.

Ante ello, esta actitud puede sumársele como un punto a su favor, al considerar elementos valiosos para lograr un clima de aula óptimo y positivo; no obstante, educar emocionalmente a un niño supone un trabajo más sistemático y profundo como bien lo dice este docente en sus intervenciones anteriores. En consecuencia, se evidenció que los docentes entrevistados logran ser muy críticos y reflexivos en torno a qué debería realizarse para educar emocionalmente. Sin embargo, en la práctica apuestan a un trabajo tradicional que considera este contenido de forma somera y poco profunda.

El segundo código hace referencia a la *escasa o nula la sistematización de las propuestas educativas* relacionadas con la educación emocional. La sistematización de los proyectos constituye una de las fases de mayor importancia dentro del proceso educativo, esta acción atribuible al docente tiene como finalidad registrar de forma organizada y metódica los procesos educativos y todas las particularidades que se generen de este tanto de las estrategias de enseñanza desarrolladas por el docente como de las respuestas, actitudes que cada estudiante y demás miembros implicados. Además, al cierre de los procesos, le permitirá reflexionar sobre los alcances y aspectos mejorables de su propuesta pedagógica.

Así, el procedimiento para la sistematización de experiencias, de acuerdo con Mera (2019), debe ser comprendido dentro del contexto de la labor docente como: ...“un espacio orientado a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva de la formación integral” (p.100). Por su parte, la UNESCO (2016) establece que la sistematización permite observar de forma crítica el hecho educativo,

valorar las estrategias que resultaron asertivas, desarrollar otras herramientas de mayor profundas, en suma, trabajar en el logro de aprendizajes más significativos.

As1: Una de las dificultades es que entramos muy motivadas con ánimo de llevar a cabo actividades que promueven competencias emocionales porque conocemos su importancia en el desarrollo del ser humano, pero no se lleva un registro de las mismas, no se establece una transversalización no se hace permeable a las diferentes actividades, porque son actividades desconectadas, falta un documento formal o proyecto que permita orientar lo que se pretende alcanzar y evaluar lo que se realiza, todo se queda en el momento y en la buena intención de enseñar, no hay una sistematización de la experiencia.

As1: Lamentablemente no hay registro de esas actividades, cada maestro desarrolla estrategias diferentes sin una directriz clara desde la institución, actividades no conectadas porque cada uno trata dentro de su rutina hacer lo que puede.

Las palabras de **As1** resultaron importantes para reflexionar en torno a cuál es el propósito que puede lograrse desde un centro educativo si pedagógicamente no se sistematiza las actividades realizadas con la intención de realizar un análisis de las mismas y poder reconocer sus dificultades y aciertos. En consecuencia, esta postura tanto del centro educativo como de cada docente pareciera ser contraria en torno al proceso de sistematizar en el contexto educativo, ya que es imposible conocer los elementos que condicionan y afectan la educación emocional de los niños de un centro, si los docentes no reflexionan en torno a las estrategias que emplean para trabajar en este aspecto, aspectos que según el autor anteriormente señalado representan el propósito real de esta acción.

As1: Muchas veces hay practicantes que vienen de las Normales que son colegios pedagógicos y ellas vienen e intervienen y llevan cabo proyectos para el desarrollo de la educación emocional, pero como institución, no hay un registro de dichas actividades, no hay conexión y podría asegurar que no hay transversalidad.

Unido a ello, el mismo **As1** vislumbró una realidad de aplicación de este contenido, al explicar que solo es trabajado por docentes o especialistas ajenos al centro educativo. Sin embargo, la escuela pareciera no conferirle la importancia que poseen porque sí suelen abrir sus espacios para que terceros las desarrollen, solo que esto se hace forma aislada y descontextualizada. Esta actitud podría dejar entrever el

poco compromiso institucional y docente, así como poco interés y valor desde la práctica para educar las emociones.

El tercer código es el *analfabetismo emocional docente*, en algunas circunstancias se suele partir de la falsa percepción de que los docentes poseen toda la información requerida para atender asertivamente a los fenómenos o situaciones pedagógicas que se le presentan en la práctica diaria. No obstante, al reflexionar con ellos quedan de manifiesto los vacíos que estos puedan tener respecto a algunos temas que estos suelen reconocer como fundamentales, sin embargo, carecen de las herramientas conceptuales y pedagógicas para desarrollarlo.

Así, al conversar con los docentes, estos dejaron de manifiesto la poca información que poseen en torno a qué es la educación emocional, bajo qué postulados teóricos está fundamentada, cuáles son las orientaciones ministeriales, así como tampoco poseen la experiencia necesaria para atender este aspecto en sus estudiantes. Este último aspecto resultó importantísimo y estuvo reseñado por los docentes, quienes expresaron:

As1: Muchas veces no se tiene la experiencia, muchas veces no se tiene el conocimiento.

As2. Los docentes que, al no tener conocimiento pleno sobre educación emocional, termina perdiendo el control, y sin poder orientar de la mejor manera al estudiante.

As5: Creo que las mayores dificultades para poner en práctica la educación emocional en nuestra institución, es la falta de formación formal.

Al cierre de esta dimensión, es importante analizar las palabras de **As5**, quien le confirió la responsabilidad del conocimiento que como profesional debería tener en el campo de la formación emocional a la carencia de oportunidades de actualización que pudiera ofrecerle la institución para la cual labora. Esta perspectiva dejó en evidencia dos aspectos a considerar. El primero de ellos está referido a que, ciertamente, quienes egresan para ejercer en el campo de la docencia deberían recibir un componente teórico- metodológico en el área de la educación emocional, el cual contribuiría en sus estrategias de enseñanza, así como en su actitud personal para responder a las dinámicas diarias en su interacción como ser humano que decidió ser maestro. Al respecto, Pegalajar y López (2015) explican que:

El proceso de formación inicial del docente debe plantear el desarrollo de competencias emocionales, pues resultan cruciales para dotar de calidad la enseñanza del sistema educativo. De este modo, se deben articular acciones tendientes a facilitar el desarrollo de habilidades para que el docente tome conciencia de sí mismo, a la vez que maneje y reconozca tanto sus emociones y motivaciones como las de los otros. (p.95)

En segunda medida, es importante señalar que la formalidad en la actualización de un docente no solo está direccionada o se origina desde la formación que el aspirante a ser docente pueda recibir, sino que, además, esta profesión supone una actitud permanente de indagación en estos profesionales, la cual debería permitirles responder con propiedad a todas las situaciones pedagógicas que la actividad diaria de educar pudiera presentarle con sus estudiantes y con todas las personas involucradas en el proceso.

Por último, encontramos el código de *priorización de la dimensión cognitiva en la educación*. En los apartados anteriores se refirió como el enfoque cognitivo sigue vigente en las consideraciones de qué aspectos son pertinentes para enseñar y en cuáles debería centrarse el interés de una propuesta educativa. De igual forma quedó en evidencia cómo los docentes entrevistados a pesar de ponderar de forma positiva y necesaria la educación emocional, ya que esta determina e influye en los demás ámbitos del aprendizaje, siguen desarrollando procesos de enseñanza muy endeblados al respecto.

En consecuencia, cuestionan la atención que a nivel ministerial o institucional se le confiere a este contenido, así como lo expresó **As4**:

As4: Realmente son muy pocos los espacios institucionales que se dan para llevar a cabo actividades o proyectos que conlleven al desarrollo de la dimensión afectiva propia de la educación emocional por darle prioridad a lo cognitivo.

Esta circunstancia representa la veracidad de una escuela que, a pesar de reconocer la relevancia de fomentar las competencias emocionales como un eje fundamental para desarrollo del ser humano a nivel intrapersonal e interpersonal, no implementa estrategias definidas para atender este aspecto. En consecuencia, argumentan que no pueden dedicar el tiempo y la consideración que este tema merece debido al cumplimiento de unos planes de estudios que priorizan los contenidos de las diferentes áreas del currículo tradicional. Esta realidad en el aula se evidencia que el

discurso pedagógico sigue muy distante de la práctica real. Los docentes afirman que educar supone algo más que la mera adquisición de conocimientos desde una perspectiva cognitiva. No obstante, desde su acción docente este es el enfoque de enseñanza que sigue prevaleciendo.

As4: Creo que uno de las dificultades mayores es que muchos tenemos las ideas de trabajar una educación emocional, pero hemos priorizado la educación desde lo académico, lo cognitivo; por lo que a la hora de planear no tenemos en cuenta las posibilidades que se nos brindan desde una educación que favorezca la dimensión afectiva y que contribuya a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Al respecto, de la poca o nula inclusión de las competencias socioemocionales en los currículos educativos se basa en diversas razones, bien porque así se aprendieron y se formaron como educadores o porque educar desde la perspectiva formativa implica una inversión de tiempo, reflexión, creatividad y evaluación que el docente no desea aportar o no posee el tiempo para ello. No obstante, esta realidad no es tan alentadora si el fin de educar está centrado en el propósito firme de educar ciudadanos integrales, que logren ser felices y asertivos consigo mismos y con la sociedad.

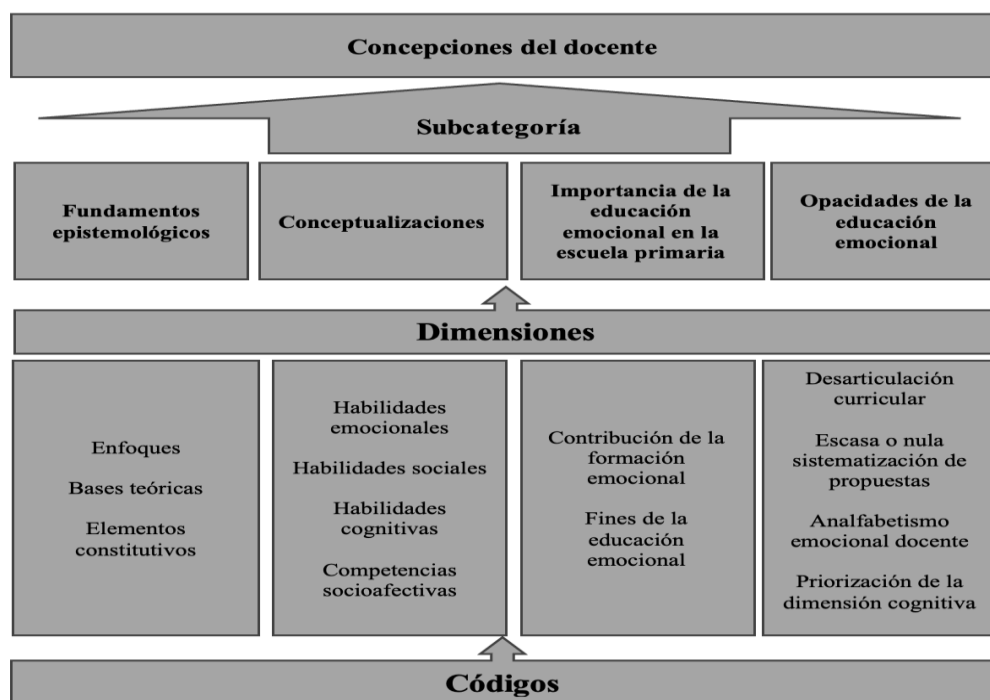
Subcategoría: Concepciones del docente

Las concepciones configuran los contextos de referencia desde los cuales actúa el ser humano, tal como lo señala Carmona (1997), ... “son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información” (p. 13). Esto implica que se trata del conocimiento individual que poseen seres humanos al momento de formular una acción específica, a medida que el individuo organiza su saber al integrar diferentes conocimientos. En ese sentido, las concepciones pueden entenderse como las aproximaciones mentales que un individuo se ha formado en torno a un proceso, un fenómeno, una situación acaecida en su realidad material e inmaterial. Estas estructuras de pensamiento se van construyendo desde los primeros años de vida por influencia del contexto sociocultural. Además, se van ratificando o desmontando a partir de la formación científica, académica que cada individuo pueda recibir.

De forma particular, el docente forja sus concepciones partiendo de cómo se acercó a la realidad y como se educó; sí como también de la formación que recibió a lo largo de este campo profesional y de las diversas experiencias surgidas en su práctica educativa. Unido a ello, las concepciones de un docente dependen de un sistema subyacente constituido en un marco de significación, en ese sentido, los docentes actúan en un marco de referencia para comprender, explicar e interpretar los hechos o fenómenos, que le permiten poner en relación con los elementos del marco de referencia, pasando por conocer los fundamentos epistemológicos, teorías, enfoques sobre los cuales van edificando su propuesta pedagógica.

Al respecto, es oportuno decir que no siempre está estructuración teórica del pensamiento de un docente es totalmente consciente, tampoco está centrada en una orientación teórica exclusiva, ya que en algunos casos sus prácticas se nutren de algún aspecto particular de una teoría o enfoque, que entra en diálogo con un elemento propio de otra. En razón de esta consideración, la subcategoría *Concepciones del docente* se constituyó de las dimensiones *fundamentos epistemológicos*, *conceptualizaciones*, *importancia de la educación emocional* y *opacidades de la educación emocional*.

Figura 5
Subcategoría concepciones del docente



La anterior gráfica (figura 5), resume el concepto de III orden, que emergió de esta subcategoría Concepciones del docente: ***Manera como el docente concibe la educación emocional en las prácticas de aula.***

Categoría Educación Emocional

Los seres humanos, por su naturaleza son entes sociales. Este elemento característico resulta determinante para comprender que, en medio de este sistema relacional, son múltiples las emociones que pueden gestarse. De esta manera, al recibir un estímulo, este generará en cada persona una reacción distinta y, por ende, derivará en una emoción. En este sentido, las emociones pueden entenderse como una reacción biopsicosocial que se genera en cada ser humano ante un estímulo. No obstante, la forma como este reaccionará y sobrellevará esa nueva sensación que experimenta estará determinada por su capacidad y madurez para reconocerla, aceptarla e incluso transformarla en caso de ser necesario, por otra más placentera y beneficiosa para su condición de ser social (Oliveros, 2018).

El logro de este propósito, necesariamente, pasa por la formación que el sujeto reciba al respecto. En este sentido, Navarro (2017) propone que: ...“la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica que tiene como objeto reducir la vulnerabilidad del individuo a disfunciones como el estrés, la depresión, la impulsividad, la agresividad, o prevenir su aparición” (p.108). Es decir, la educación emocional tiene como propósito ayudarle a las personas a ser más feliz consigo mismo y con su entorno.

En consecuencia, la formación para las emociones no necesariamente debe suponer un proceso en positivo, es decir, si un niño crece o se desenvuelve en un hogar en el que sus pares y adultos no tienen las herramientas requeridas para entender y sobrellevar sus emociones, con certeza, este se formará bajo esas mismas concepciones erróneas o poco asertivas para gestionarlas. Por tanto, educar en este ámbito tan humano, se convierte en una prioridad educativa, que debe considerarse en la formación integral de cada estudiante y, a su vez, de cada adulto que le acompaña en su entorno más cercano.

La educación emocional, debe entonces concebirse como una disciplina requerida en el *pensum* escolar obligatorio que persigue proporcionar herramientas a los estudiantes para que aprendan a entender y atender sus emociones en cualquiera de los espacios sociales en los que se desenvuelvan. Por tanto, para Chica y Sánchez, (2017) es fundamental que esta sea considerada en la formación de los niños con la finalidad de que estos tengan recursos que les permitan responder al contexto situacional en el que viven, para que más adelante puedan tomar decisiones sanas, maduras y pertinentes. Por lo tanto, Navarro (2017) propone que: ...“la educación emocional adopta un enfoque de ciclo vital puesto que se trata de un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida” (p.108).

Para Bisquerra (2016), es necesario enseñar a los niños y niñas a manejar sus emociones al igual que aprender otras áreas del conocimiento cognitivo, porque ello conlleva al bienestar, un objetivo básico de la vida personal y social de un individuo. Contrario a la creencia de que el éxito venía de la mano de los altos niveles de coeficiente intelectual, Valenzuela-Santoyo y Portillo (2018) afirman que durante mucho tiempo nuestra sociedad persiguió, un ideal de ser humano: la persona inteligente, y la escuela tradicional ha considerado que un niño o niña es inteligente cuando domina todas las áreas del currículo; pero hoy en día se evidencia que esos aspectos no son indicadores de éxito y que son factores emocionales, sociales y afectivos los que más inciden en el bienestar del ser humano son aportadas desde ciencias como la psicología positiva, la inteligencia emocional y estudios de educación emocional.

En la presente tesis doctoral, en la entrevista realizada a los docentes informantes, hubo una clara disposición de indagar diversos aspectos que revelaron hallazgos interesantes en relación a la acción docente frente a la educación emocional: cuáles son las conceptualizaciones que poseen sobre esta, los fundamentos pedagógicos y epistemológicos que orientan los diseños curriculares de una educación que promueve el desarrollo de competencias socioemocionales, la importancia de la educación emocional en la básica primaria y las opacidades que limitan su práctica intencionada en la escuela. Esto fue agrupado en dos subcategorías: Diseño curricular

en educación emocional y concepciones del docente y de allí emergió la presente categoría Educación Emocional (Ver Figura 6).

De la presente categoría *Educación emocional*, se derivó el concepto emergente de II orden: ***Formación de los estudiantes en competencias emocionales; sustentadas en las concepciones de los maestros, los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que permiten establecer estrategias curriculares para su implementación en el aula.***

Figura 6.
Categoría Educación emocional



Análisis de la Categoría Procesos educativos de las competencias emocionales

Categoría: **Procesos educativos de las competencias emocionales**

Subcategoría: **Mediaciones didácticas para la educación emocional**

Dimensiones: **Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.**

Subcategoría: **Práctica evaluativa en la educación emocional**

Dimensiones: **Evaluación formativa y contextualización evaluativa.**

A partir de cuatro dimensiones organizadas en dos subcategorías emerge la categoría *Procesos Educativos de las competencias emocionales*. En este apartado se inicia la interpretación y análisis de cada una de las dimensiones y subcategorías para finalmente exponer la categoría.

Subcategoría: **Mediaciones pedagógicas para la educación emocional**

Dimensiones: **Estrategias de enseñanza - estrategias de aprendizaje.**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Estrategias de enseñanza

La enseñanza supone un proceso integral que incide y transforma las estructuras mentales de los estudiantes, sus conocimientos y pensamientos previos, así como también sus actitudes y formas de comportarse. Además, genera un dialogo entre las dimensiones científicas, artísticas y especulativas de cada persona en correspondencia con su contexto real (Gimeneo, et al., 2002). Por su parte Anijovich y Mora (2009) las definen como:

...el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerado qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p.4)

Unido a ello, las estrategias de enseñanza están constituidas por métodos y técnicas y son definidas por Martínez y Calvache (2010) como: ...“aquellos modos de actuar del maestro, pensadas con anterioridad al ejercicio práctico de la enseñanza, dinámicas y flexibles según las circunstancias y momentos de acción (p.22).

Ciertamente el docente sigue una línea teórica que orientan sus estrategias, es decir, estas se nutren de las herramientas que este adquiere en su proceso pedagógico. En razón de esto, a continuación, se analizarán los tres códigos que conforman esta dimensión: *actividades de participación directa, actividades en tercera persona y actividades de sensibilización*; estrategias que los docentes entrevistados manifestaron emplear para acercar a sus estudiantes a la formación de emociones.

Las actividades de participación directa. El docente a través de diversas estrategias siempre busca que los estudiantes logren desarrollar sus competencias, haciendo las veces de un andamiaje para que el alumno construya su propio conocimiento. Una de estas estrategias participación directa, son las actividades que se caracterizan por fomentar la construcción o reflexión individual o colectiva, entre los cuales vale la pena destacar: talleres prácticos, psicodramas, juegos de roles, rituales, pruebas o dinámicas grupales.

Desde esta perspectiva, los docentes entrevistados manifestaron emplear algunas mediaciones de participación directa que abordan la situación concreta que experimentan los alumnos. Para ello se valen de actividades lúdicas, actividades complementarias, como el emocionometro, dramatizaciones, grupos de discusión o reflexiones individuales; las cuáles les permiten determinar, reconocer y evaluar la emoción que están registrando, así como también determinar la eficacia de cómo la han gestionado a lo largo de las sesiones de clase. Así el **As1** explicó:

As1: Bueno, cuando los niños tienen en alguna frustración, cuando los veo tristes o alegres, trato de que ellos identifiquen esas emociones y las describan, describan que sienten como se sienten, y así puedan ir identificándolas mientras se les proporcionan herramientas, como ejercicios de relajación, generar ambientes de aprendizaje a través de días de yoga donde hacemos ejercicios, colocamos música, tenemos un emocionómetro cada niño al llegar se identifica con la emoción que siente y coloca su nombre en la carita que está a la entrada del salón y al finalizar si verifica si aún se siente igual o sus emociones han cambiado, entre otras actividades que se realizan para desarrollar competencias emocionales de autoestima, regulación, etc.

Unida a esta rutina de reconocimiento de emociones que los estudiantes pudieran traer consigo de los entornos extraescolares o que la propia dinámica escolar, les permitiría desarrollar, esta docente reconoció hacer uso de la palabra, así el diálogo se convierte en una herramienta importante para identificar aquellos valores que

permiten fortalecer las emociones positivas y que se ponen en práctica a lo largo de toda la semana académica. Por tanto, complementan la herramienta lúdica, representada en lo que **As1** denominó como emocionometro, con la reflexión oralizada de los alcances y dificultades que presentaron para educar sus emociones de forma consciente.

As1: ...y cada semana tomamos uno de esos valores y los hablamos y los trabajamos colocando tareas que durante la semana vamos evaluando como fue su cumplimiento, además está el emocionometro.

Otra estrategia de enseñanza presentada por esta docente se centró en el uso de las artes escénicas. A partir de la representación de diversos roles, cada estudiante puede reconocerse e identificarse con ellos y, de forma simultánea, puede generar procesos de reflexión que derivarán en aprendizajes significativos, ya que visualiza eso que experimenta y cómo pudiera gestionarlo para obtener un resultado emocional y relacional más positivo y significativo para sí y para quienes le acompañan.

As1: Estrategias lúdicas, practicas donde los niños y niñas puedan modelar o interpretar diferentes papeles, donde puedan meterse en los puntos de vista de los demás; actividades que les permitan desarrollar la empatía. Estrategias lúdicas con objetivos muy claros y pertinentes.

Por su parte, **As2** ratificó la importancia de conversar en torno a las emociones, no con el propósito de generar un juicio de valor en torno a ellas, sino con la finalidad de hacer consciente a niños y niñas sobre esas emociones y trabajar en torno a ellas para fortalecerlas o aprender a gestionirlas según sea la situación en la que se experimentan. Este clima de confianza resulta importante, ya que el estudiante se sentirá en un ambiente seguro para conversar, identificar lo que siente e incluso solicitar ayuda para saber qué hacer con ello en las diferentes situaciones en las que las experimenta, y no pudiera encontrar asertivamente las opciones para gestionirlas. Ante ello, **As2** expresó:

As2. Con los estudiantes hablamos de las emociones, cuáles son las básicas, se les explica sobre ellas y que no existen buenas o malas, que es válido expresarlas solo que deben saber cómo y cuándo hacerlo, se hacen juegos de roles, actividades lúdicas, dibujos de autoconocimiento, etc.

As4 mencionó algunas actividades en las cuales deja de manifiesto que las

estrategias de enseñanza que emplea para abordar la educación emocional de sus estudiantes están direccionadas a generar empatía, respeto y reconocimiento por los demás, fortalecer el valor de la honestidad y no generar juicios de valor a priori frente a las acciones de compañeros. Por ende, el estudiante va configurando una estructura de pensamiento reflexiva y analítica, que luego podrá emular en alguna situación real en la que experimente la necesidad de gestionar alguna de las emociones trabajadas en el aula de clases. Así de forma explícita, el docente reconoció que la intencionalidad de las estrategias de enseñanza que desarrolla está centrada en fortalecer la inteligencia social y afectiva de sus estudiantes.

As4: En cuanto a la inteligencia social, muchas actividades que llevo a cabo en clase sobre todo de ética promueven las habilidades de esta inteligencia como “en los zapatos del otro” para trabajar la empatía, “dos verdades y una mentira” donde los estudiantes trabajan vínculos afectivos, otras actividades como “que dirías” para la resolución de conflicto y “adivina cual es” para trabajar toma de decisiones. Entre muchas otras que se llevan a cabo para aportar a la educación emocional desde la escuela.

Por otra parte, están las *actividades en tercera persona*. En las entrevistas realizadas también surgió otro tipo de mediaciones para la enseñanza, solo que esta vez no estaban diseñadas para lograr el reconocimiento de la emoción directamente en el estudiante, sino que el docente se valió de la posibilidad de transferir esta herramienta desde una tercera persona, entre las cuales se encontraron: los cuentos, estudio de casos, videos, películas, canciones, imágenes o biografías. En esta perspectiva de alejamiento, en la cual el sujeto ya no es el estudiante sino otro, un tercero, se le permite observar la situación con carácter objetivo, desde diferentes aristas y así generar un análisis completo de esta. Para ello, los escenarios hipotéticos de experimentar emociones se tornan favorables en el proceso de enseñar. Así **As3** expresó:

As3.a través de la escritura, escucha activa cuando se dan espacios de lecturas de textos, asertividad cuando en momentos de debates y mesas redondas los estudiantes exponen sus puntos de vista sobre situaciones reales o hipotéticas que involucran en muchos casos a otras personas; así se genera el respeto por sí mismo y por los demás.

Este ejercicio resulta significativo, ya que, en algunos casos, a los seres humanos les resulta más sencillo identificar un fenómeno, acción o emoción en una

tercera persona. Desde esta perspectiva de quien enuncia o acciona, se logran procesos de análisis y reflexión, que luego podrán trasladarse e internalizarse y esto derivará en aprendizajes significativos, que luego se aplicarán en situaciones personales que se asemejen.

Por último, están las *estrategias de sensibilización*, las cuales hacen referencia a herramientas o recursos que el docente utiliza para lograr que sus estudiantes aprender a sentir y gestionar adecuadamente lo que sienten. Para Chica y Sánchez (2023), es necesario reeducar el sentir, debido a que culturalmente se ha permitido sancionar el sentir y se ha condicionado a hombres y mujeres a ocultar sus sentimientos. A partir de este reto, incluir actividades de sensibilización en las prácticas de aula permite que haya una consciencia del sentir y el pensar, de tal forma que niños y niñas pueden escuchar los mensajes de su cuerpo, identificar tensiones, posturas y experimentar el silencio para escuchar su voz interior.

En correspondencia, se genera en los estudiantes una actitud despierta para reconocer e identificar sus emociones y sentimientos en sí mismos y en el otro. Así las cosas, las estrategias de sensibilización se convierten en una herramienta útil y flexible para enseñanza de competencias socioemocionales. Algunas de las actividades propias de estas estrategias son: escuchar música suave con los ojos cerrados, ejercicios de visualización, ejercicios de relajación, mindfulness, mirar a los ojos o danzar música con ritmos suaves, entre muchos otros.

En este sentido, a partir de los aportes de **As1**, se dejó entrever que desde su práctica se hacen presente espacios de sensibilización en torno a la educación emocional. Adicionalmente, existe una estrategia sistematizada por este, quien, de forma diaria, establece lazos de comunicación y empatía con cada uno de los estudiantes de manera particularizada, que refuerza con el espacio reflexivo grupal en el que se dedican a realizar ejercicios de relajación y conversar en torno a algún valor o emoción.

As1: y una vez al mes hacemos una práctica de ejercicios de relajación en la clase de educación física, en clase de artística colocamos música que permite expresar y como maestra diariamente me tomo unos minutos para charlar con un estudiante para indagar sobre cómo se siente sus motivaciones para que se sienta importante y acogido. A demás que a diario al iniciar la mañana tenemos nuestro espacio de reflexión que denominamos formación humana donde

hablamos de los valores de nuestro tablero, de la importancia de cuidar de nosotros mismos y del otro

As2: Diariamente realizamos un momento de sensibilización grupal que personalmente dirijo hacia la formación de valores como la compasión, tolerancia, empatía y respeto, el buen trato y la buena convivencia.

As3: Trabajo la emocionalidad en el aula enseñando a mis estudiantes a reconocer sus emociones, nombrarlas a diario al iniciar cada jornada la mayoría expresa que emoción siente al iniciar la jornada escolar.

Por su parte, **As3** también refirió al carácter que confiere a las emociones dentro de su aula de clase, generando un clima de familiaridad, de confianza que permite a los estudiantes reconocer sus emociones y conversar en torno a ellas. Este proceso afirmó realizarlo al inicio de la jornada, podría inferirse que con el propósito de que los niños reconozcan las emociones que traen consigo de sus hogares u otros espacios. Vale la pena subrayar, que estos espacios de sensibilización personal o grupal, le permiten al docente entender y leer los estados emocionales de sus estudiantes, lo que permite una mayor cohesión del grupo y un ambiente armónico que facilita no solo el desarrollo de competencias emocionales sino también el desarrollo de procesos del pensamiento.

Dimensión: Estrategias de aprendizaje

Para Suárez (2010), el aprendizaje supone un proceso que deriva del conocimiento que el estudiante adquiere y cuyo proceso ha estado determinado por el contexto histórico y la corriente teórica sobre la cual se fundamentan el rol del estudiante y las transformaciones de disciplinas como la psicología y la epistemología. Unido a ello, puede comprenderse que en el proceso de aprendizaje tal como lo exponen Martínez y Calvache (2010), se activan de forma integral los diferentes componentes que constituyen a un individuo en relación con sus intereses personales, su desarrollo cognitivo, sus maneras de aprender, sus emocionalidades y su contexto.

Por su parte, el *Manual de Estrategias de Enseñanza/ Aprendizaje* (2003), emitido por el Servicio Nacional de aprendizaje colombiano (SENA), explica que las estrategias de aprendizaje representan acciones realizadas de manera consciente e intencional con la finalidad de lograr un propósito, un logro en el aprendizaje

significativo de los estudiantes. Estas suelen ser diseñadas y planeadas de forma sistemática, a partir del empleo de las capacidades y recursos disponibles. Además, suelen repensarse y rediseñarse las veces que así se requieren para lograr el fin pedagógico. Para esta dimensión se desglosan los tres códigos que emergieron de las entrevistas: *Imitación, cooperación y metafectividad*.

En cuanto al elemento *imitación*, se puede subrayar que a través de múltiples estudios se ha demostrado que los seres humanos han desarrollado la imitación como una forma de aprendizaje. Para Duarte et al (2021), la imitación es una estrategia que los individuos utilizan para adquirir habilidades, a partir del compartir experiencias de práctica con otros sujetos. Esto hace referencia a que el aprendizaje nace a través de la interacción, la observación y el modelaje de otros, influyendo en este proceso tanto factores ambientales e intrapersonales del modelador.

Al respecto, el **As4** explicó que una de las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes está centrada en su accionar como líder pedagógico. Así a partir de sus ejemplos, de su manera de conducirse en el trato con cada uno de ellos, considera que los niños y niñas reconozcan la importancia de desarrollar valores y habilidades emocionales y sociales.

As4: Iniciando porque como maestra doy ejemplo a mis alumnos de cómo se deben manejar las emociones, escuchándolos siempre y siendo empática y los alumnos tienen la posibilidad de imitar esas habilidades emocionales y sociales.

As4: Creo que para llevar a cabo estrategias para el desarrollo de competencias afectivas es necesario tener en cuenta a los docentes, padres de familia y lógicamente a los estudiantes. Desde esa perspectiva estrategias de modelación son muy importantes para llevar la habilidad o competencia emocional a los niños, ellos imiten dichas habilidades y las lleven más allá del aula y hacerla significativa; entonces practicas guiadas por juegos de roles, entrenamiento de habilidades sociales utilizando rutinas, situaciones problemas a solucionar, dramatizaciones con títeres, etcétera.

En las consideraciones de **As4**, se puso en manifiesto la relevancia de la imitación en el aprendizaje de habilidades que pueden llevar a un individuo a ser competente en diversos aspectos de su vida. Así las cosas, el uso de procesos imitativos pueden resultar muy eficientes en el aprendizaje de competencias socioemocionales tal como lo menciona el docente, ya que a través de la modelación

se puede influenciar a los estudiantes para que imiten o copien los comportamientos de quienes son sus modelos, otorgando mayores posibilidades de acción.

Otro punto importante que también mencionó **As4**, es la práctica guiada, una estrategia que facilita al estudiante la adquisición de un paso a paso concreto o de una habilidad socioemocional que completa, y junto a la modelación resultan una fórmula eficaz para el entrenamiento de habilidades sociales y emocionales.

La *cooperación*, que constituye el segundo código de esta dimensión, se presenta en la actualidad como uno de los valores más significativos a fortalecer dentro de los entornos escolares, dado que tales actitudes influirán en los individuos que se integrarán en diversos contextos familiares y sociales. En este sentido, Suárez (2010) sostiene que: ...“Ocuparse de cómo se pueden enriquecer las ventajas comunicativas entre estudiantes a través del aprendizaje cooperativo es ocuparse, ciertamente, del proceso de aprendizaje” (p.45). Así, la dinámica en el aula trasciende la competitividad y se transforma en un trabajo en el que todos se apoyan para avanzar, dejando al servicio del común sus habilidades y aspectos positivos. Esto se debe, según Bisquerra y López (2021), a que: ...“las personas con competencias emocionales están en mejores condiciones para mantener relaciones positivas con otras personas, trabajar en equipo, prevenir, etc., lo cual repercute favorablemente en el rendimiento, la convivencia y el bienestar” (p. 758). Unido a ello, Johnson et al. (1994) explican que:

El aprendizaje cooperativo reemplaza la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por una estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño. Con el aprendizaje cooperativo, el docente pasa a ser un ingeniero que organiza y facilita el aprendizaje en equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los alumnos... (p.4)

Asimismo, el principio de colaboración no solo está direccionado a los estudiantes; además, este valor relacional es requerido entre los adultos que los acompañan para contribuir al aprendizaje de los niños. Al respecto Escorcía y Gutiérrez (2009) refieren que:

...además de considerar las relaciones y favorecer la participación de los padres, consista en cualificarla hasta tal punto que se pueda identificar situaciones desfavorables y propiciar su mejoramiento, en tanto que un buen ambiente educativo familiar propiciará un mayor equilibrio de la personalidad

del niño, que a su vez asegurará una disposición más favorable para la formación. (p125)

En este sentido, desarrollar un aula en el que prevalezca un clima de cooperación, repercutirá en las dinámicas sociales que esta se genere y, por consiguiente, se gestaran procesos pedagógicos más sencillos de lograr y más pertinentes en los resultados y metas alcanzados. Además, esta acción de cooperar puede hacerse extensiva a las familias, quienes requieren en muchas oportunidades del apoyo mutuo para avanzar positivamente en el propósito que le es común a todos, representado en la educación de los niños.

Al respecto, **As3** y **As4** explicaron que hacen uso de estrategias de cooperación, ya que a partir de esta estrategia los estudiantes logran interactuar con sus pares, condición que exige de ellos una actitud empática, ya que deben valorar a los otros niños, quienes presentan diversidad de caracteres y deben ser aceptados y tolerados en igualdad de condiciones. Además, reconocieron que su objetivo en el aula a partir de estas estrategias de aprendizaje está centrado en que los niños fortalezcan sus valores para potenciar el carácter humanizador de la educación.

As3: A demás trato de brindar herramientas que les permitan aprender a través de actividades que se desarrollan en trabajo cooperativo para que los niños y niñas controlen y manejen sus emociones colocando diferentes alternativas en los espacios del aula, ensañándoles a identificar las emociones de los demás y la importancia de la empatía como esa herramienta que nos permite ser cada vez más humanos.

As4: Aprenden a través del compartir en equipo, sobre liderazgo, autoestima, autoconcepto, toma de decisiones, manejo de emociones como frustración, rabia, alegría o tristeza.

En las consideraciones de estos docentes se evidenció cómo a través de estrategias de cooperación en el aula se logra promover la interacción entre pares fomentando el desarrollo de habilidades emocionales, sociales, comunicativas y de resolución de problemas mientras trabajan juntos hacia la consecución de objetivos comunes. Además, desde el aprendizaje cooperativo niños y niñas construyen un ambiente de apoyo mutuo, lo que favorece la aprehensión de competencias socioemocionales.

El último código de la dimensión estrategias de aprendizaje es *la metafectividad*. Este concepto hace referencia a la capacidad de una persona de reflexionar sobre sus

propias emociones y sentimientos y las del otro, con el propósito de gestionar y mejorar su bienestar emocional y sus interacciones sociales. Al respecto, Chica y Sánchez (2023) la definen como: ...“Habilidad reflexiva de carácter intrapersonal que le permite a la persona tener consciencia y hacer juicios de valor sobre sus propios fenómenos emocionales” (p.62). Bajo esa mirada, la metafectividad involucra la abstracción sobre la propia vida afectiva, trascendencia y accionar consciente desde el ser, pensar y sentir; lo que deriva en el autoconocimiento, el entender cómo las emociones influyen en la toma de decisiones, conllevando a un crecimiento personal donde se evidencie un bienestar general caracterizado por la regulación de las emociones.

Ahora bien, para **As3**, estos procesos de metafectividad pueden llevarse a cabo en cualquier asignatura, aplicables a situaciones reales o hipotéticas que permitan esa reflexión consciente del por qué se siente y para qué se siente.

As3: Generalmente en la clase de Lengua Castellana que es mi fuerte y aprovecho para integrar con otros proyectos porque su esencia lo permite a través de la producción oral y escrita, entonces tras lecturas de narraciones creadas por ellos donde utilizamos como pretextos diferentes temas en especial de habilidades socioemocionales siempre generamos preguntas y cuestionamientos alrededor del tema tratado, por ejemplo la semana pasada trabajamos resolución de conflictos debido a una situación que se dio durante el recreo a partir de ese hecho los estudiantes redactaron anécdotas y terminamos evaluando las situaciones narradas con posibles maneras de solucionar los conflictos expuestos a través de las producciones socializadas, situaciones como olvidar la tarea y no saber que hacer que otras decisiones hubiesen tomado frente a este evento ¿cuáles serían las más acertadas? ¿cuáles no? ¿por qué? Otro estudiante contaba que un compañero lo molesta en clase, ¿Qué otras maneras de solucionar ese conflicto proponen sus compañeros? Así integramos y evaluamos las habilidades propias de la dimensión emocional.

La metafectividad, es un proceso que se puede desarrollar mediante la ejemplificación de situaciones de la vida diaria o situaciones genéricas, tal como lo expuso **As3**. Así lo afirmaron Chica y Sánchez (2023). Bajo esta premisa, en las instituciones educativas, como escenarios de socialización donde las dinámicas que se realizan a diario están determinadas por las emociones de cada uno de los actores del proceso pedagógico, se hace necesario fortalecer herramientas autogestión emocional, que conlleven a relaciones saludables. Para ello, es necesario que los

docentes no solo aprovechen situaciones emergentes, sino que también diseñen espacios para lograr la reflexión metafectiva de forma sistemática y recursiva.

Así las cosas, no basta esperar que estos eventos se presenten espontáneamente en las relaciones diarias de los niños con sus pares o sus docentes, es necesario que se produzca un ejercicio consciente y continuado, que les permita tener las herramientas necesarias en caso de que experimenten una emoción, en cualquier contexto, en el que pudieran no contar con el adulto que les oriente en cómo canalizarlas. En virtud de ello, la escuela debe enseñar al estudiante a reconocer los valores afectivos y a buscar las estrategias para gestionarlos a favor de su desarrollo integral.

Al respecto, **As5** explicó cómo diseña espacios permanentes de reflexión a través de los cuales los estudiantes cuentan con la posibilidad de reflexionar sobre su actuar emocional frente a las diversas situaciones cotidianas y, además, generan una evaluación de su propia actuación y la de sus pares. Esto les permite adquirir conciencia de las diversas situaciones y sopesar si deben fortalecer algún aspecto o modificarlo para mejorar sus componente emocional y social.

As5: Cada vez que realizo con mis estudiantes actividades de reflexión sobre la tarea realizada, cómo se sintieron, cómo manejaron equis situación, también está la autoevaluación y coevaluación que se ponen en práctica para valorar elementos de la dimensión emocional.

Para finalizar, es importante apuntar que, a través de la metafectividad, el estudiante tiene la oportunidad de reflexionar sobre los propios procesos afectivos, así como regularlos y gestionarlos conscientemente; ya que podrá abrirse a sentir y saber sentir, desde la consciencia del por qué y para qué se siente, para de esa manera lograr conseguir autonomía en la vida emocional. La metafectividad, representa un nivel superior de consciencia emocional.

Subcategoría: Mediaciones pedagógicas para la educación emocional

Las mediaciones pueden entenderse como estrategias, procesos o actividades utilizadas por docentes y estudiantes para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichas mediaciones propician a nivel emocional procesos de metafectividad, en situaciones educativas donde el alumno es protagonista del

desarrollo de sus competencias emocionales (Chica y Sánchez, 2023). Estas mediaciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, juegan un papel muy importante en la educación emocional, ya que facilitan a los educadores el desarrollo de competencias emocionales en sus alumnos. Bisquerra y López-Cassá (2020) aseguran que, para llevar a la práctica la educación emocional es necesario que el docente identifique los recursos con los cuales puede hacer visible el aprendizaje de las competencias emocionales. Para ello existe una gran variedad de estrategias que favorecen la creación de un entorno educativo que promueva la comprensión, regulación y expresión saludable de emociones.

De manera específica, dentro de las mediaciones pedagógicas que puede llevar a cabo un docente en el aula para desarrollar habilidades sociales y emocionales, se pueden nombrar: diarios emocionales, preguntas guiadas que deriven a reflexión metafectiva, técnicas de comunicación emocional, técnicas de relajación, modelación de conductas y otras actividades integradas al currículo como las nombradas por los docentes entrevistados.

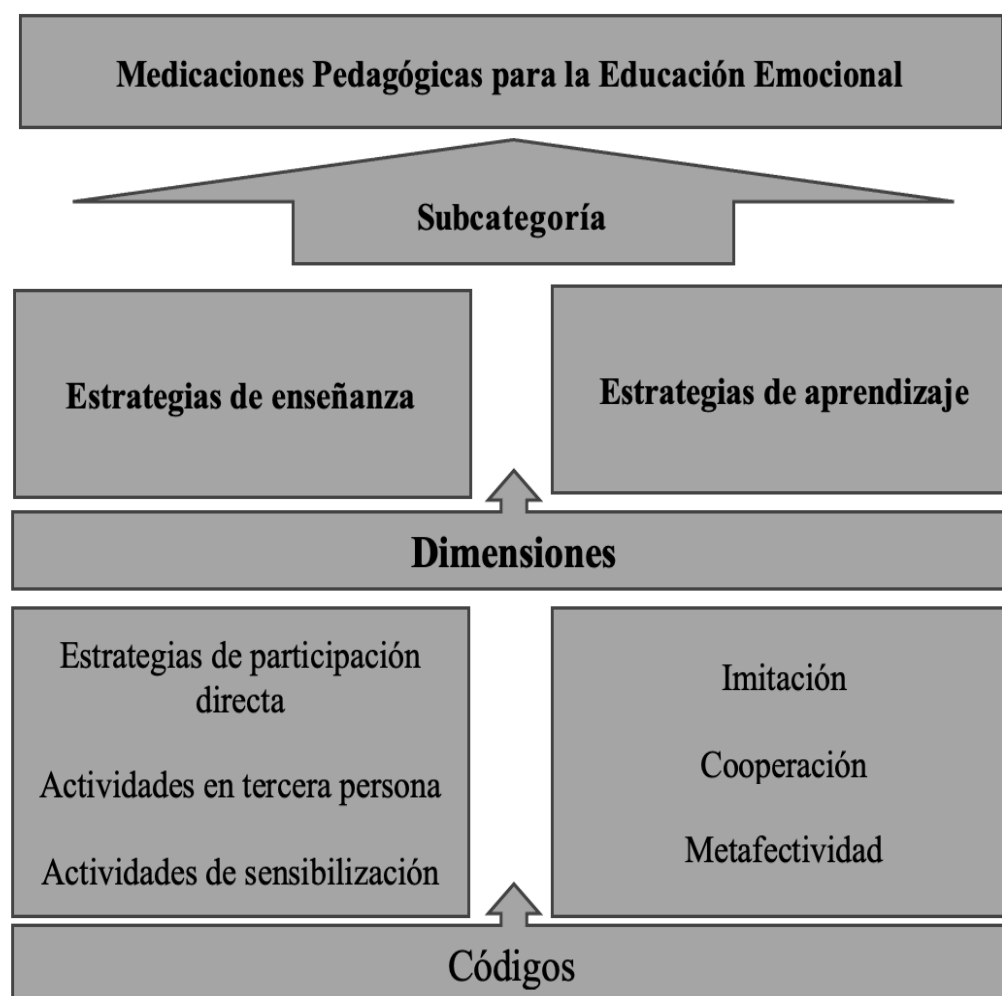
En virtud de ello, dichas mediaciones no pueden limitarse a una práctica aislada y descontextualizada de actividades que se van realizando sin un norte pedagógico y que además se dedican a transmitir un contenido sin que estos sean internalizados y pertinentes para los estudiantes, en este caso, desde la perspectiva de la educación de las emociones. En consecuencia, hay un cúmulo de saberes, intencionalidades y metodologías que el docente debe tender para que pueda lograr verdaderos aprendizajes significativos en sus estudiantes. De ser así, el análisis de la información ofrecida por los docentes que forman parte de este estudio merece especial atención, ya que estos sostuvieron que, en la mayoría de los casos sus prácticas obedecen a actividades desarticuladas, que no responden a un propósito institucional, incluso a un objetivo planteado de forma disciplinar.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, surge la imitación, cooperación y metafectividad como procesos que facilitan el desarrollo de habilidades socioemocionales conducentes al desarrollo de competencias para la vida, ya que se fundamentan en teorías cuyos marcos conceptuales hacen énfasis en la comprensión cognitiva, social y emocional del ser humano.

A partir de los aspectos teóricos analizados anteriormente emergió la subcategoría *Mediaciones pedagógicas* para la educación emocional, derivándose el concepto de III orden: ***Despliegue de estrategias de enseñanza y aprendizaje, que contribuyen a la formación de competencias emocionales.*** A continuación su representación gráfica (figura 7).

Figura 7

Subcategoría Mediaciones pedagógicas para la educación emocional



Subcategoría: **Práctica evaluativa en la educación emocional**

Dimensiones: **Evaluación formativa, contextualización evaluativa**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Evaluación formativa

La dimensión evaluación formativa está relacionada con el conjunto de acciones continuas, rigurosas, constantes e integradoras que permiten la identificación diferentes aspectos que conforman al ser humano, entro los cuales se pueden mencionar los cognitivos, sociales y emocionales. Para Maturana (2015), este tipo de evaluación demanda autoevaluación y realimentación, para posibilitar una integralidad en la que se consideren toda la complejidad y las diferentes dimensiones del ser humano, a través de un ambiente de autonomía y trabajo cooperativo.

En ese contexto, Borjas (2016) asegura que la evaluación formativa es un eje que dinamiza los procesos de enseñanza y aprendizaje por lo tanto contribuye a su mejoramiento continuo. Así lo explicó:

La evaluación formativa se centra en los procesos, los cualifica, los describe, los interpreta y los analiza para mejorarlos; pero no pensando en la eficiencia del rendimiento sino en el ser humano al que estamos acompañando, guiando, apoyando y educando (p.11).

Sin lugar a dudas, la evaluación formativa es la mejor opción para reconocer los progresos y retrocesos que presentan los estudiantes en el aprendizaje de competencias socioemocionales, porque este tipo de evaluación permite al docente conocer a los niños y niñas a partir de la observación, la escucha y el análisis de sus respuestas emocionales frente a situaciones cotidianas. Es preciso señalar que esta dimensión está constituida por cuatro códigos: *ludoevaluación*, *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación*.

En lo referente al elemento *ludoevaluación*. La evaluación, tradicionalmente, ha sido confinada a un espacio riguroso e impersonal en el que se aplican determinados instrumentos para obtener un criterio de cuánto sabe o no el sujeto evaluado. No obstante, los procesos evaluativos bien podrían valerse de recursos que les permitan desarrollarse con la científicidad requerida sin que esto implique que no puedan diseñarse ambientes más integradores y humanos, particularmente para los primeros años de escolaridad.

En este sentido, educar emocionalmente hace propicia la posibilidad de gestar ambientes y estrategias evaluativas, que puedan reconocer la emocionalidad del

sujeto que es evaluado, quien en muchos casos pudieran ofrecer mejores resultados si siente empatía por el contexto y los sujetos. Al respecto, **As3** mencionó esta estrategia diferente para evaluar y explica:

As3: Yo les aconsejaría que utilicen la ludoevaluación como una propuesta que potencia la educación emocional, permitiendo a los estudiantes y maestros reconocerse como individuos que aprenden pero que experimentan emociones y sentimientos, que tienen habilidades y actitudes que bien utilizadas contribuyen al desarrollo feliz, integral y pleno del ser.

En este sentido, la ludoevaluación se presenta como una alternativa de seguimiento que responde al propósito formativo que permite romper con la tradición de una evaluación sumativa. A partir de la ludoevaluación, se pueden desarrollar procesos formativos más humanizadores y destensados, que ayudan al alumno a sentirse en la confianza necesaria para aprender. De hecho, Borjas (2016) la define como una estrategia de evaluación formativa que: ...“posibilita el diálogo, el conocimiento y autoconocimiento; la autoestima y el aprendizaje colaborativo” (p.14).

El siguiente elemento es la *autoevaluación*, está referida a un proceso reflexivo y crítico que exige de cada estudiante analizar su propio proceso educativo, lo cual le permitirá reconocer sus fortalezas y dificultades, sus avances y retrocesos y, por consiguiente, autorregular su proceso para aprender (Castillo y Cabrerizo, 2010). Al respecto, **As1** afirmó en su entrevista que a través de estrategias como el juego de roles pueden facilitarse procesos de autoevaluación, que derivaran en que estos aprendan a regular y gestionar sus emociones.

As1: Bueno, creo que es importante para evaluar hacer juegos de roles, hacer un seguimiento continuo, estrategias que permitan que los niños y niñas se autoevalúen o coevalúen, como estrategias bases, pero más que todo establecer actividades en lo que los niños puedan interpretar diferentes roles para que puedan colocar en práctica el manejo de emociones, la regulación y gestión de esas emociones.

A través de la autoevaluación, los docentes pueden conocer los intereses de los niños y niñas, sus aprendizajes y limitaciones; y a partir de esos elementos diseñar estrategias que permitan fortalecer habilidades y competencias para la vida. Tal como lo afirmó Borjas (2016):

... “la autoevaluación debe, entonces, promover en el niño y la niña autoestima y conocimiento para el fortalecimiento de la autonomía. La

autoevaluación además fortalece el desarrollo de competencias comunicativas a partir del reconocimiento y la expresión de sentimientos y emociones”. (p.8)

Por su parte, **As2** explicó que desde el contexto que se genera en la clase de ética y valores, desarrolla actividades a través de las cuales se observa la forma cómo los estudiantes se conducen e interactúan. Asimismo, se apoyó en imágenes y representaciones gráficas para que ellos expresen cómo se visualizan y qué emociones tienen en torno a sí mismos. A partir de sus palabras, se infirió que emplea la técnica de la observación para acercarse a la información que sus estudiantes pueden ofrecer una vez que realizan la actividad. No obstante, no queda claro bajo qué instrumento realiza este registro para analizar de forma científica el proceso pedagógico.

As2: Aprovechó la clase de ética y valores, realizo actividades que se pueden evaluar y generan educación emocional, como los dibujos donde se representen a ellos mismo. También está la actividad del semáforo, que permite evaluar comportamientos y promueve la autoevaluación como una manera de identificar fortalezas y oportunidades de mejora.

Tal como lo expresó **As2**, los dibujos pueden ser una forma de representar el desempeño del estudiante en su proceso de aprendizaje, facilitando la explicación de sus acciones y omisiones; en ese proceso es muy importante la socialización y el rol del maestro como motivador para que el espacio de compartir conocimientos, pensamientos y emociones no se desvíe a recriminaciones entre compañeros. Además, estos maestros crearon un vínculo estrecho entre la autoevaluación que los estudiantes realizaron sobre sí mismos y evaluación que llevaron a cabo entre compañeros y pares. A continuación, se analizará esta tipología, tan importante para fortalecer la educación emocional como herramienta pedagógica que influye en la dinámica de socialización tanto en el ámbito escolar como fuera de este.

El tercer código es la *coevaluación*. Tal vez uno de las formas de evaluación que más se suele llevar en el proceso educativo, pero sin un nivel de conciencia completo y sin un carácter de científicidad. De forma permanente, los niños suelen generar apreciaciones del trabajo, las actividades y los comportamientos y actitudes de sus compañeros. En algunos casos estas consideraciones están en el marco de la

empatía; otras por el contrario suelen representar juicios de valor un poco fuertes y no tan positivos o constructivos para el compañero que las recibe.

En consecuencia, es precisamente en este espacio de socialización y opinión permanente cuando el maestro o el adulto responsable de educar formalmente en las emociones debe propiciar escenarios pedagógicos que les permitan a los niños obtener las herramientas para opinar y reflexionar en torno a las particularidades de su compañero en un clima de respeto y con la intención firme de ayudarlo a formarse como un ciudadano integral y feliz.

As1: Bueno creo que una de las actividades en la que podemos generar o promover educación emocional es la autoevaluación y la coevaluación, es decir, ese momento en el que los niños se evalúan y evalúan a sus compañeros, allí cada uno puede describir que sintió, expresar lo que siente y que puede hacer para mejorar cualquier situación. También con la coevaluación generamos empatía, el por qué lo hizo como podríamos ayudarlo y que consejos le pueden dar a ese compañero. Estas dos estrategias evaluativas permiten generar educación emocional.

Al respecto, resulta oportuno considerar el concepto ofrecido por Solano (2014), al referirse a la importancia que trae consigo el proceso de coevaluación como elemento inherente al carácter socializador de las relaciones humanas. Así enfatiza en que “Es menester tener en cuenta que la coevaluación está íntimamente relacionada con nuestra condición de seres sociales. Por tanto, nos va permitir una mejor perspectiva de todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.37). Así las cosas, la coevaluación permite la evaluación en el desempeño social y emocional desde la mirada de los compañeros, promoviendo la reflexión y autociencia.

Dentro de la educación emocional, la coevaluación fomenta el desarrollo de la empatía, ya que, al evaluar a sus compañeros, los estudiantes aprenden a colocarse en el lugar del otro; de igual forma se mejora la comunicación asertiva y la retroalimentación constructiva. Para ello es necesario que el aula sea un ambiente seguro, donde todos los estudiantes se sientan cómodos compartiendo y recibiendo retroalimentación. Al respecto, Borjas (2016) asegura que:

Con la coevaluación, el docente invita a que los niños y niñas retroalimenten, dejando siempre claro el propósito formativo de la experiencia. El objetivo es que, desde la coevaluación, los niños y niñas desarrollen

competencias comunicativas y, además competencias ciudadanas que hagan posible el actuar de manera activa y constructiva en la sociedad. (p.9)

Ciertamente, esta forma de evaluación dentro de la Educación Emocional promueve la metafectividad, ya que facilita a los estudiantes el desarrollo de una conciencia más profunda sobre el proceso de aprendizaje relacionado con la gestión de emociones. A través de las opiniones de sus pares, los estudiantes pueden identificar áreas de fortalezas y oportunidades para mejorar la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Otro elemento relevante de la coevaluación es que brinda una perspectiva cercana a las competencias emocionales ya que todos los participantes interactúan en contextos donde habilidades se manifiestan de manera natural.

En los párrafos anteriores se aludió a cómo sigue con absoluta vigencia la heteroevaluación, como la estrategia de evaluación tradicional, donde el docente es quien valora los conocimientos, competencias y destrezas de los estudiantes, para considerar sus procesos de aprendizaje. La *heteroevaluación*, es el último código para analizar de la evaluación formativa; desde la objetividad esta forma de evaluación es una gran herramienta que permite comprender el proceso de formación de los estudiantes, basado en una observación documentada donde se describe información relevante sobre el desempeño del alumno.

En el ámbito de la educación emocional, la heteroevaluación permite al docente evaluar las habilidades emocionales de sus estudiantes, con el objetivo de identificar su capacidad de comprensión y gestión de emociones. A través de la heteroevaluación, el maestro busca observar cómo sus estudiantes aplican sus habilidades emocionales y sociales en situaciones cotidianas y cómo interactúan con los demás.

La heteroevaluación siempre debe ser complementaria a la autoevaluación y coevaluación, y es útil para proporcionar una perspectiva externa sobre las competencias socioemocionales del estudiante, ayudando a desarrollar una mayor conciencia emocional y mejorando su inteligencia emocional. Asimismo, esta forma de evaluación puede dar al evaluado una perspectiva clara de cómo su comportamiento

y manejo de emociones afecta a los demás, brindando oportunidades para el desarrollo de habilidades emocionales más profundas y complejas.

Dimensión: Contextualización evaluativa

Los procesos evaluativos en la educación emocional son significativos no solo para pedir si hubo un alcance o la internalización de algún aspecto desde el punto de vista cognitivo. Unido a ello se hace necesario que estos conocimientos sean pertinentes, aplicables y congruentes con las dinámicas que a diario se generan en la vida de los estudiantes. Por tanto, debe existir una correspondencia entre los aspectos que el docente evaluó en el ámbito emocional y cómo eso tiene representatividad y pertenencia con el contexto del estudiante. Al respecto Cabrales (2008), explica:

...Si la evaluación conduce a la mejora de la institución y por medio de ello a la sociedad, no se debe evaluar por evaluar sino para lograr un conocimiento que permita intervenir de forma enriquecedora a la sociedad. La contextualización implica un camino de doble vía en el que la sociedad influye en la institución, pero ésta también trasciende en ese contexto y en esa realidad, de lo contrario muchos de los esfuerzos realizados por la educación estarán perdidos. (p.144)

En las palabras de **As4** emergió la concepción de que la acción de evaluar representa un proceso de formación integral en el que no solo se atienden o consideran aspectos referidos al componente cognitivo, sino que, además, existen aspectos que están más allá de ellos, que guardan relación con la posibilidad de que el estudiante logre conocerse y reconocer sus emociones. Esta postura derivará en la posibilidad de autorregular sus emociones y alcanzar aprendizajes más significativos.

En consecuencia, un estudiante cognitivamente desarrollado, que ha logrado armonizar sus emociones consigo mismo y con el entorno, es un estudiante que se le educó de manera contextualizada, ya que obtuvo herramientas para aplicar más allá de su entorno escolar. Otro aspecto que surgió de las palabras de este docente radicó en que este no centra su práctica en un solo tipo de evaluación, sino que las combina, con el propósito de lograr aprendizajes más significativos.

As4: Al final, se estipulan tareas que contribuyan a sacar adelante el desafío durante una semana y al finalizarla se realiza un proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Vale la pena aclarar que este tipo de evaluación de carácter formativo permite el mejoramiento de la calidad de la

educación y favorece el desarrollo de procesos metacognitivos, de autoconocimiento, autorregulación y autovaloración importante en la formación integral de los estudiantes.

As5: Creo que la mejor forma de evaluar actividades que promueven competencias emocionales es la evaluación formativa.

De igual manera, **As5** reiteró que la forma más pertinente para evaluar las competencias emocionales está centrada en la evaluación formativa. Desde esta afirmación puede inferirse que la evaluación no solo representa una herramienta para medir contenidos, sino que, además, representa la posibilidad de valerse de esta para desenvolverse de forma más pertinente en diferentes contextos, en consecuencia, el estudiante aprende a gestionar sus emociones para la vida. Es por ello que, a continuación, se presentan los dos códigos que conforman esta dimensión *situaciones cotidianas y transferencia de los aprendizajes*.

Las *situaciones cotidianas*, el primer código para analizar en la contextualización evaluativa desde la percepción de los docentes entrevistados, hace referencia a los momentos en el que en su práctica evalúa los conocimientos de sus estudiantes de manera continua. Es por ello que en las diferentes dinámicas de interacción que se pueden desarrollar en la escuela, el docente puede encontrar situaciones de interacción, ideales para abordar situaciones que permitan fortalecer las competencias emocionales y educar en este campo.

A partir de estas consideraciones pedagógicas, **As3** y **As4** consideraron que la evaluación de las emociones en los estudiantes no debería circunscribirse a la aplicación de un instrumento, de forma específica este menciona el test o de alguna estrategia o actividad, pareciera inferirse de estas consideraciones que, a su juicio, estos elementos aplicados por el docente no terminan de abarcar el universo que constituye abordar, trabajar las emociones de un estudiante para que este logre gestionarlas más adelante, independientemente si esas son agradables o no y también del contexto en el que produzcan.

Además, **As3** refirió una actitud muy importante en su rol, explicando que es fundamental que este sea lo suficientemente acucioso, detallista, perceptivo para identificar las particularidades emotivas en cada estudiante. Ante ello, y sin lugar a dudas, la observación representa una de las técnicas para obtener datos más

importantes del docente. Sin embargo, aun y cuando un solo instrumento no da cuenta de todo lo que pudieran significar las emociones de una persona, este le permite analizar de forma objetiva su avance al respecto. En consecuencia, el docente debería establecer un punto medio entre la observación cotidiana y las estrategias científicas que existen para determinar la pertinencia de cómo se va desarrollando el proceso pedagógico para educar las emociones de sus estudiantes.

As3: La educación emocional no se puede estandarizar a través de un test, de una exposición, un trabajo o taller; está se evalúa en contexto, a partir de situaciones cotidianas que se puedan generar entre los mismos estudiantes. Allí, el docente debe ser muy perceptivo y analizar cada una de las reacciones que fluyen en medio de.... Obviamente, hay que proveer las herramientas necesarias para afrontar y lidiar con cualquier tipo de emoción y en cualquier contexto.

As4: Además de aprovechar las situaciones cotidianas que se presentan para promover la regulación y manejo de emociones.

En consecuencia, la dinámica escolar se convierte en una réplica de la vida misma y le ofrecerá al estudiante la posibilidad de aprender a relacionarse con el otro, a respetar su punto de vista y el de los demás, a respetar sus emociones y tener mayor empatía. Es por ello que a continuación se presentan cómo los docentes entrevistados consideran que los aspectos aprendidos en torno a las emociones desde el aula de clase pueden transferirse y replicarse en la cotidianidad de sus diferentes contextos.

En los códigos anteriores se ha sostenido la importancia de educar de forma contextualizada a partir de las situaciones cotidianas. Por ello no basta con la posibilidad de que el estudiante desarrolle competencias emocionales en solitario, sino que además debería desarrollarlas para situaciones futuras más allá del recinto escolar. Por ende, se hace pertinente que los aprendizajes puedan ser transferibles y aplicables a las diferentes situaciones que pudiera experimentar el niño en diferentes contextos. Ante esto se analiza el otro código que conforma esta dimensión, *transferencia de aprendizajes*.

La transferencia de los aprendizajes, se refiere a la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades adquiridas en un contexto a situaciones nuevas o diferentes. Schunk (2012) afirma que: “La transferencia consiste en aplicar el conocimiento en nuevas formas y situaciones, o en situaciones conocidas con contenido diferente” (p.317). En ese sentido, se puede dar cuenta de cómo los

estudiantes pueden utilizar lo que han aprendido en su vida cotidiana o en otras disciplinas. Así lo expresó en sus argumentos **As3**.

As3: Lo importante es que muchos de estos elementos permiten promover la gestión de emociones no solo mediante el desarrollo de competencias individuales, sino involucrando su contexto e influenciando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, **As4** explicó cómo realiza un trabajo interdisciplinar entre las diversas disciplinas que conforman el pensum académico y las diferentes competencias que deben considerarse para el desarrollo integral del estudiante, que van desde los componentes cognitivos, procedimentales y actitudinales. Unido a ello, destacó cómo este trabajo puede realizarse de manera integrada con estrategias de carácter lúdico, lo cual permite despertar el interés de los niños y no solo considerar las emociones trabajadas como un contenido más. En estas dinámicas destaca un aspecto importante referido a la oportunidad de identificar las emociones sin generar un juicio de valor. Así los estudiantes las reconocen y tienen la libertad de expresar sus reflexiones en torno a ellas.

As4: En ocasiones he realizado una actividad que denomino “el desafío” para identificar los aprendizajes de los niños y niñas en algunas asignaturas del conocimiento por ejemplo Ciencias Naturales, Lenguaje, Ética, Sociales, etc. Y se pueden valorar habilidades y competencias del saber hacer, del ser y convivir. Se da inicio con una temática por ejemplo la contaminación donde los estudiantes conversan sobre un tema alrededor de ese eje que implique un desafío, durante la actividad no se emiten juicios, cada estudiante se expresa libremente; mientras que yo sin darles ninguna definición, voy generando preguntas para orientarlos.

La transferencia de los aprendizajes constituye un proceso complejo, algunas conductas se transfieren de forma automática cuando se realiza una tarea, mientras que otras requieren una aplicación más intencionada. En el ámbito de la educación emocional, se vuelve crucial trasladar el aprendizaje de las habilidades y competencias socioemocionales adquiridas en el aula a otros ámbitos de la vida. Sin embargo, la transferencia no es un proceso que ocurra frecuentemente ni de manera instantánea, lo que hace que la intervención de un maestro que brinde orientación sea fundamental en este proceso. Ambrose, et al. (2017) sostienen que los docentes deben adoptar un enfoque que facilite la transferencia, lo que implica el uso de estrategias instructivas y

la creación de contextos diversos que permitan a niños y niñas establece conexiones adecuadas entre su conocimiento, las habilidades que poseen y los nuevos contextos.

Subcategoría: Práctica evaluativa en la educación emocional

La educación representa un aspecto social que le permite al ser humano asirse, procesualmente, de una serie de elementos cognitivos, emotivos y sociales que le permitirán formarse de manera integral e interactuar en cualquier contexto de forma asertiva. Ahora bien, la forma con la que cuentan los sujetos implicados, entiéndase familia, maestros y estudiantes; así como las autoridades educativas para certificar los avances en este proceso, están centradas en las prácticas evaluativas. Estos le confieren un carácter de objetividad y científicidad y, además, permiten reflexionar en torno a la pertinencia de las propuestas pedagógicas y estrategias que se vienen aplicando. Al respecto, Bisquerra y López-Cassá (2021) explican que:

En cualquier tipo de educación emocional a lo largo de la vida debería incluirse la evaluación como un aspecto inherente al programa. Con esto se pretende que el principio que debería guiar toda practica educativa debería ser “evaluar para mejorar”. Sin embargo, frecuentemente, tanto los profesionales de la educación como de la investigación, desconocen los instrumentos idóneos para una evaluación apropiada. Esto puede ser debido a múltiples causas, que van desde un desconocimiento general de los instrumentos disponibles a quedar absorto ante la enormidad de posibilidades que están a nuestro alcance (p.758).

Ante las aseveraciones de Bisquerra y López-Cassá (2021), queda en evidencia que no basta con identificar las emociones o reflexionar sobre ellas; además, es fundamental que el maestro se valga de instrumentos que le faciliten el registro de las dificultades y capacidades que observa en cada uno de los niños que guía en este ámbito, en relación con los aspectos fisiológicos, cognitivos y de comportamiento que se activan. Asimismo, otros autores clasifican estas herramientas evaluativas como instrumentos neurofisiológicos y como instrumentos psico -socio-educativos (Meiselman, 2016).

Por su parte, el MEN (2010) describe los aspectos de lo que debería ocuparse el proceso evaluativo, explicando que, a partir de este, se persigue obtener una apreciación de la integralidad de los estudiantes a lo largo de todo el año escolar, más

allá de generar resultados para promediar. En razón de lo anterior, Murillo e Hidalgo (2015) sostienen que: ...“la evaluación no solo mide lo aprendido, ni siquiera valora lo enseñado, también enseña por sí misma” (p.5). Así puede entenderse la evaluación como las actividades que el maestro diseña para obtener información que le permitirán evaluar su práctica y mejorar los aspectos que lo requieran (Consejería de Educación, 2010).

De igual manera, los procesos evaluativos están clasificados a partir de la persona que los realiza. De esta manera pueden desarrollarse en primera persona, es decir, el estudiante, en sí mismo, revisa el alcance de su aprendizaje al autoevaluarse. En segunda medida, la evaluación puede realizarse de forma compartida, entre pares o entre maestro y estudiante, solo que en igualdad de condiciones; este estilo se le conoce como coevaluación. La tercera tipología refiere a procesos evaluativos que pueden realizarse por una tercera persona, generalmente representada por el maestro, quien a partir de los propósitos planteados en su planeación y desde su rol de autoridad que determina los alcances que permiten la aprobación o prosecución, establece o genera una evaluación de sus estudiantes de una manera más administrativa, mediada por estándares, que establecen los centros educativos y las normas en materia educativa.

Al respecto es oportuno señalar que, debido a una tradición positivista, en muchos centros educativos, sigue teniendo notoria preponderancia la heteroevaluación, relegando a un segundo plano la interactividad y el involucramiento que conlleva la autoevaluación y la coevaluación. Este tipo de evaluación se basa en cuantificar y establecer mediante un número los logros alcanzados por el estudiante en el componente cognitivo que no siempre se pueden evaluar efectivamente a través de una prueba cerrada, así como los estudiantes no necesariamente aprenden a manejar una emoción tras una clase que se centra en su definición o que incluye una actividad relacionada.

En este orden de ideas Pérez (2015) rescata la necesidad de construir un currículo y una propuesta pedagógica que permita a cada estudiante mirarse y autorreflexionar en su tránsito educativo. Por ende, se requiere de “más evaluación educativa, más ayuda, más orientación, más apoyo y tutorización cercana y menos

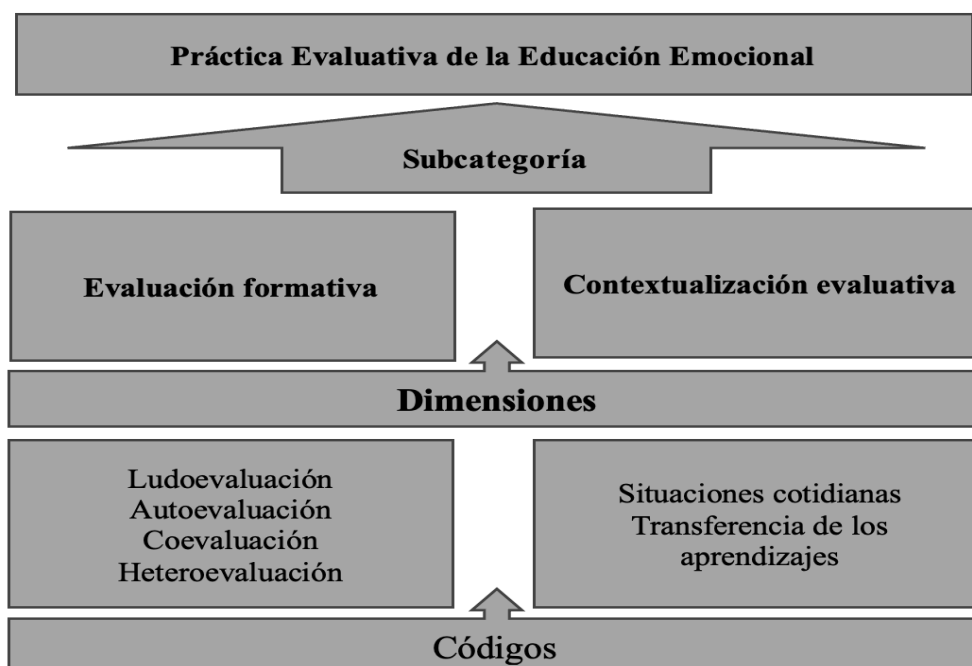
calificación fría, externa, distante y selectiva en la enseñanza obligatoria” (p.73). En razón de esto, la evaluación formativa cobra un espacio determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que no solo le proporciona herramientas al estudiante, sino que simultáneamente le permite al maestro mirarse como formador y reflexionar sobre las herramientas que emplea y su pertinencia para tal fin. Al respecto, Murillo e Hidalgo (2015) afirman que:

Es necesario que se promueva activamente la implicación y el compromiso activo de toda la comunidad en dicha evaluación, especialmente de los directamente afectados, empoderar a los estudiantes en su propia evaluación y la de sus compañeros se traduce en un sentimiento de responsabilidad en el propio aprendizaje, lo que sin duda tiene fuertes implicaciones en su participación activa en la sociedad (p.6).

Es relevante que la efectividad evaluativa depende de elementos afectivos, como la motivación intrínseca del alumno, donde la autovaloración y emociones fomentan un interés profundo por el conocimiento. El docente debe evitar enfoques que ignoren el aprendizaje y progreso individual, ya que podrían obstruir el desarrollo de habilidades emocionales y sociales del estudiante.

Figura 8.

Subcategoría prácticas evaluativas en la educación emocional



Todo lo expuesto anteriormente se resume en el concepto que emergió de esta subcategoría *Práctica evaluativa de la educación emocional*, un constructo de III orden: **Conjunto de acciones que conllevan a una experiencia formativa en el proceso de la educación emocional.**

Categoría Procesos Educativos de las Competencias Emocionales

En el análisis de todos los elementos que emergieron en la categoría anterior quedó en evidencia que los maestros reconocen la importancia que tienen las emociones para la formación integral de los estudiantes. Además, presentaron sus concepciones y hasta qué punto este componente está considerado de forma institucional, en cada asignatura y como eje transversal de todo el proceso educativo. En virtud de ello, a continuación, se analizará cómo las competencias emocionales se evidencian en el proceso educativo que adelantan los maestros entrevistados.

Las competencias se convierten en herramientas positivas que les permiten a los individuos desenvolverse o destacarse en determinado campo, actividad o faena. Por ende, las competencias no son únicamente de índole académico cognitivo, sino que existe otra categorización que responden a esas habilidades personales y sociales que le permitirán a cada individuo responder, interactuar, socializar con el entorno desde una perspectiva respetuosa y empática. Bajo estas consideraciones, se requieren mediaciones pedagógicas coherentes para la enseñanza y aprendizaje de dichas competencias, al igual que herramientas que permitan su evaluación desde un contexto formativo.

En la narrativa de los informantes se señalan algunos elementos de los mencionados anteriormente, que se llevan a cabo en las aulas como: juegos de roles, análisis de casos reales, actividades artísticas, trabajo cooperativo, reflexión guiada, uso de la tecnología, evaluación formativa y contextualizada, entre otras acciones; que favorecen de manera directa o indirecta el desarrollo de competencias emocionales. Barrios et al. (2019) aclaran el concepto de procesos educativos así:

La expresión procesos educativos se conceptualiza mediante dos términos, experiencias y prácticas, y se delimita por el escenario del aula, lugar en el cual se desarrollan. Las experiencias educativas se especifican en las relaciones entre actores educativos, el desarrollo de su identidad y de sus

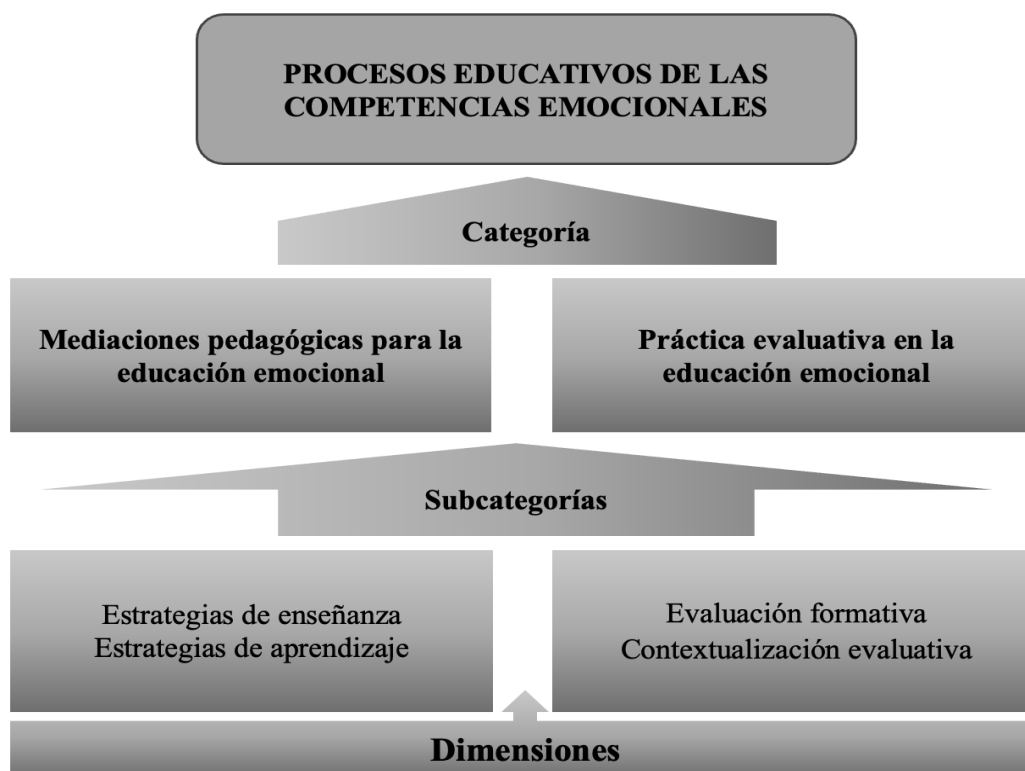
experiencias de formación. Por su parte, las prácticas educativas se puntualizan en las acciones de enseñanza y aprendizaje (p. 206).

En ese sentido, los procesos educativos en la dimensión afectiva son fundamentales para desarrollar competencias emocionales, las cuales permiten a los estudiantes gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables y enfrentar desafíos que a diario se presentan en su vida cotidiana. Así las cosas, las prácticas de la educación emocional deben llevarse a cabo mediante metodologías vivenciales y participativas, que tengan en cuenta la realidad de los estudiantes y sus necesidades; donde cada situación sea una oportunidad de aprendizaje emocional.

De esta categoría, Procesos Educativos de las Competencias emocionales se derivó el Concepto emergente de II orden: ***Conjunto de actividades pedagógicas basadas en metodologías vivenciales y participativas, que tienen en cuenta la realidad de los estudiantes y sus necesidades en su formación emocional.*** A continuación se presenta la gráfica (figura 9).

Figura 9

Categoría Procesos Educativos de las Competencias emocionales



Análisis de la Categoría Actores del Aula Emocional

Categoría: **Actores del aula emocional**

Subcategorías: **Educador emocional**

Dimensiones: **Formación emocional y competencias emocionales docentes.**

Subcategoría: **Núcleo familiar**

Dimensiones: **Rol de la familia en la educación emocional y realidad familiar en el contexto de formación emocional.**

A partir de cinco dimensiones organizadas en dos subcategorías emerge la categoría *Actores del aula emocional*. En este apartado se inicia la interpretación y análisis de cada una de las dimensiones y subcategorías para finalmente exponer la categoría.

Subcategoría: **Educador emocional**

Dimensiones: **Formación emocional - Competencias emocionales docentes**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Formación emocional

El análisis previo destaca la importancia de la formación emocional. Esta suele dirigirse a los estudiantes, bajo el supuesto erróneo de que son ellos quienes más la necesitan para gestionar sus emociones. Sin embargo, esta educación comienza con los adultos cercanos, como maestros y familiares. La formación emocional de los adultos puede surgir informalmente de su experiencia, adoptando creencias sobre las emociones y su gestión. Estas creencias provienen de patrones adquiridos a lo largo de su vida. No obstante, educar en emociones requiere un proceso formal en un entorno académico diseñado para ello.

La formación de maestros proviene de diversas fuentes. Por un lado, su motivación personal les lleva a reconocer que su enseñanza va más allá del contenido cognitivo. También se debe considerar el componente emocional que afecta las relaciones e interés de los estudiantes. Así, la formación en educación emocional se basa en dos fuentes: la motivación individual y las ofertas de actualización institucional o ministerial. A continuación, se presenta su análisis.

El primer código de esta dimensión es la *formación por motivación personal*, la cual hace referencia a la actitud permanente de actualización que evidencia un docente. El maestro **As1** manifestó haber realizado estudios, por motivación propia, en torno a la educación emocional, a partir de fundaciones que ofrecen esta herramienta. Asimismo, sus intervenciones dejaron saber cómo los maestros cuentan con diversos medios para lograr este propósito, que responden a la realidad tecnológica en la que se encuentran inmersas las sociedades actuales y, particularmente, la dinámica del maestro por razones de tiempo puede optar por estas alternativas.

As1: Sí he participado en algunas actividades formativas en educación emocional, yo hice un diplomado de competencias afectivas con la Fundación de Pedagogía Conceptual Alberto Merani hace ya algunos años.

As3: Sí, por motivación personal he realizado diplomados virtuales de inteligencia emocional.

Desde estas consideraciones, se pudo inferir la preocupación que poseen los docentes alrededor de su formación, teniendo en cuenta el rol estratégico que tiene el maestro en la educación emocional de sus estudiantes. En algunos casos los docentes se han hecho responsables del perfeccionamiento en cuanto al manejo y autorregulación de sus emociones; ya que las organizaciones encargadas no están respondiendo a las necesidades de formación del maestro de hoy, que no se deben limitar a lo disciplinar y didáctico.

Muchos docentes hacen uso de herramientas emocionales en el aula, porque las han desarrollado de manera intuitiva durante sus interacciones sociales, otros por motivación personal a través de la autoformación o participación en seminarios, cursos o talleres que asumen desde sus propios recursos. Existen muchos caminos para que un docente logre ser competente emocionalmente, lo importante es que sea consciente de ello porque más allá de cualquier mediación didáctica para enseñar habilidades emocionales el ejemplo es más poderoso a la mirada del estudiante.

En cuanto al siguiente código *formación por oferta gubernamental*, se conoce que es muy escasa la formación emocional que reciben los docentes por parte de las organizaciones encargadas de su preparación como profesionales o en la práctica de su labor (Chica y Sánchez, 2017). La sociedad actual exige, que el maestro de hoy

vaya más allá del saber disciplinar, la pedagogía y la didáctica; su papel es fundamental para educar personas que respondan a las exigencias de una nueva humanidad.

La información ofrecida por los actores sociales participantes, da muestra de lo escasa que es su preparación en herramientas emocionales. Tal como lo hace saber el docente **As5**, quien manifestó haber recibido formación en torno a los aspectos referidos a la educación emocional y las competencias que se requieren al respecto a través del Programa de Todos a Aprender del MEN. Resulta importante el vacío de información que hay respecto a los cuatro maestros restantes.

As5: Si he participado en algunos seminarios y sesiones de trabajo PTA de inteligencia emocional y competencias socioemocionales

Los docentes reclaman este tipo de formación, debido a que cada día el aula de clase se ha vuelto un escenario altamente exigente, lo que les demanda el manejo de herramientas emocionales y sociales que les permita estar cualificados para afrontar los retos de la tarea de educar. Ellos reclaman entonces ser entrenados en habilidades socioemocionales como la empatía, asertividad, autoestima, el control del estrés y la autorregulación emocional.

Dimensión: Competencias emocionales docentes

Las competencias emocionales en un docente son igual de valiosas que las disciplinares, pedagógicas y didácticas, por ello es tan importante desarrollarlas para que puedan disfrutar de bienestar y además logren ser modelos emocionalmente competentes en el proceso de enseñanza. Al respecto de la definición de competencia emocional docente, Chica y Sánchez (2023) afirman:

Es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en los espacios de interacción educativa, garantizando una práctica pedagógica formativa caracterizada por ambientes e interacciones emocionalmente saludables. (p.140)

Las competencias emocionales en el docente favorecen ambientes de aula propicios para relaciones saludables y aprendizajes significativos. Esta dimensión se constituye de cinco (5) códigos: *Empatía, autonomía emocional, gestión de situaciones*

emocionales, discriminar y nominar estados emocionales en sí mismos y en los demás y conciencia para sentir y experimentar fenómenos afectivos.

En cuanto al primer elemento *empatía*, Goleman (2017) establece tres tipos de empatía, que son: cognitiva, emocional e interés empático. Las tres son fundamentales desde el sistema educativo, ya que la primera está referida a la posibilidad de entender los sentimientos, las emociones de los otros. La segunda, implica la posibilidad de sentir lo que sienten estos y, la última, de entender lo que ellos necesitan. Estas tres perspectivas demandan la presencia de un docente atento, profundamente perceptivo que logra identificar las emociones de sus estudiantes, entenderlas y respetarlas desde la posibilidad de asumir su propia situación. Al respecto, Serrano y García (2008) explican que:

Se ha demostrado que cuando las palabras de una persona discrepan con lo que se manifiesta a través del tono de voz, los ademanes u otros canales no verbales, la verdad emocional está en la forma en que las personas expresan algo en lugar de aquello que dicen. (p.474)

Es importante señalar que la noción de empatía no solo viene determinada por la palabra que se enuncia, sino que, además, existe un componente no verbal que también marca la diferencia para lograr esta actitud de cercanía, real y sentida tan necesaria en los centros educativos. Unido a ello, este proceso deben aprender a desarrollarlo los estudiantes con sus compañeros y con las demás personas con las que a diario interactúan; solo a partir de estas consideraciones podrá gestarse en el aula un clima de respeto por los procesos propios y del colectivo, generando un clima que se replicará en todos los contextos en los que estos niños interactúen.

Al respecto, **As1** representó el tipo de empatía cognitiva, la cual le permitió reconocer y entender lo que sus estudiantes sintieron y las emociones que experimentaron ante ello. Además, refiere a la postura de Serrano y García (2008) a partir de la cual el maestro siempre está presto para que el niño se sienta en la confianza necesaria para dialogar respecto a este tema. Al respecto, este maestro rescató el valor del dialogo para lograr este proceso.

As1: Yo creo que una de mis mayores habilidades es la empatía, eh como esa habilidad que nos permite ponernos en el lugar del otro, que los niños y niñas puedan ver que su maestra siempre está dispuesta a escuchar, a dialogar a

entender lo que ellos sienten y lo que sienten las personas que están a su alrededor.

Por su parte, **As2** hizo referencia al interés empático que permitiría entender lo que cada estudiante necesita y apoyarlo en ese proceso de cómo encontrar respuestas ante ello. Además, el docente **As4** enfatizó en la importancia de generar vínculos emocionales afectivos, que les permitan a los estudiantes reconocer el apoyo que tienen con sus docentes. En sus palabras resaltó que es el maestro quien acude al encuentro, quien genera la posibilidad de cercanía para que el estudiante se sienta con la familiaridad requerida para comunicarse. Esta postura es comprensible y necesaria, ya que el docente es quien debe estar facultado para lograr este propósito de manera asertiva.

As2: Generación de empatía, para ayudar a las personas a sentirse comprendidas y apoyadas en situaciones emocionales.

As4: Dentro de mis habilidades relacionadas con la dimensión emocional está la empatía, esa capacidad de ir al encuentro de mis alumnos estableciendo vínculos con ellos.

A partir de las consideraciones de los docentes entrevistados, se pudo inferir que la empatía es una habilidad que hace parte de las competencias interpersonales, es decir, son herramientas importantes para las interacciones del maestro con los demás actores de la escuela, y además favorece un clima de aula propicio para un aprendizaje de calidad. Por tanto, la empatía en el docente va más allá de la comprensión es también anticipar lo que el otro puede necesitar.

El siguiente código es *autonomía emocional*. Los seres humanos experimentan diversas emociones de forma continua. Su postura y respuesta ante ellas estará determinada por las herramientas que adquirió informal y formalmente a lo largo de su vida. La autonomía emocional es una competencia intrapersonal, la cual posibilita la autogestión de la vida emocional del docente de manera abierta y positiva (Chica y Sánchez, 2023). En otras palabras, el docente que es autónomo emocionalmente puede gestionar y regular sus emociones de manera independiente sin depender de la aprobación externa.

En virtud de ello, el docente debe desarrollar la competencia emocional, que le permita fijar una postura propia, con criterio hacia la emoción que experimenta en sí

mismo o la emoción que recibe de las demás personas de su entorno. Ante ello, un sujeto es emocionalmente autónomo cuando es capaz de gestionar sus emociones, tiene una actitud positiva frente a la vida, tiene sentido de responsabilidad, autoestima y habilidad para evaluar de manera crítica las normas sociales. En este sentido, Bisquerra (2007), explica que la autonomía emocional está referida a una competencia centrada en el automanejo y autogestión personal que cada sujeto debe presentar de sus emociones.

En ese orden de ideas, al docente esta competencia debe permitirle sentir seguridad y confianza dentro de su comunidad educativa. Chica y Sánchez (2023), señalan que la autonomía emocional requiere de los siguientes desempeños: autoeficacia emocional, vivenciar una práctica docente que se refleje en el disfrute, actitud positiva frente a la práctica pedagógica y resiliencia frente a las dificultades propias de la labor docente (p.135).

En virtud de los aspectos teóricos señalados, **As1** explicó que desde su rol de maestra persigue crear un clima de tolerancia y aceptación por los rasgos físicos y emocionales que caracterizan a cada una de las personas que hacen vida en el aula de clases. Para ello les mostró a sus alumnos cómo sus rasgos personales que pudieran representar una debilidad que la deja aparentemente desventaja social, es un aspecto del que se siente orgullosa y cómoda y, por ende, no le genera ninguna emoción que genere un efecto contrario en ella.

As1: Además trato de todos los días llegar con una actitud positiva saludar con una sonrisa, un abrazo a mis estudiantes ellos se dan cuenta de eso, les hago bromas y hasta me río delante de ellos de mis propios defectos diciéndoles se me olvidan las cosas ya su profe esta viejita, tratando de que ellos tengan también la mejor actitud en el aula.

Lo anterior, dejó claro que la actitud positiva de la docente invita a sacar provecho de cualquier situación para generar un disfrute del encuentro pedagógico, lo que facilita climas emocionales positivos y estimulantes. Esa actitud positiva es esencial para la autoestima y como modelación emocional potencia lo positivo de los niños y niñas a su cargo. En el ámbito de la labor del docente tener actitud positiva, uno de los desempeños de la autonomía emocional, está relacionado con esperar los mejores resultados de los estudiantes mientras se aprende de cada situación.

El tercer elemento es la *gestión de situaciones emocionales*. Para Berrios et al. (2020), esta habilidad representa una herramienta que debe aprender a desarrollar cada individuo con el propósito de saber cómo responder ante determinados eventos, que pudieran generarle alguna situación incómoda o negativa. Asimismo, Herrera et al. (2024) explican que este proceso es necesario formarlo y cultivarlo con el propósito de que logren consolidar una vida más asertiva.

La gestión emocional emerge como un componente esencial para el bienestar y el desarrollo personal, a través de la comprensión y regulación de las emociones, las personas pueden cultivar relaciones más saludables, tomar decisiones informadas y afrontar los desafíos de la vida con mayor resiliencia donde la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes y enfrentar emociones difíciles, juegan un papel crucial. Las estrategias y los enfoques prácticos para mejorar la gestión emocional no solo ofrecen beneficios individuales, sino que también contribuyen a la creación de entornos más comprensivos y solidarios en nuestras comunidades y sociedades. (p.179)

La gestión de situaciones emocionales hace parte de las competencias interpersonales del docente, a través de ella se da respuesta asertiva a los conflictos que se presentan durante su práctica pedagógica. Para desarrollar dicha competencia, es necesario que el maestro haga uso de otras habilidades como la regulación emocional y la comunicación asertiva; que le permiten identificar los estados emocionales de sus estudiantes y ser un mediador ante los conflictos del aula para propiciar la integración social en el contexto escolar.

Para **As5**, la cercanía con sus estudiantes es muy importante para crear un clima de aula seguro, y esto lo logró a través del conocimiento e interés genuino por sus estudiantes, a través del diálogo permanente y la proximidad docente – alumno se puede lograr la regulación de expresiones emocionales y cada uno de los actores puede aprender de ellas.

As5: Yo siempre estoy atenta a como se sienten mis estudiantes, durante los buenos días les pregunto cómo amanecieron, algunos dicen bien, otros me dicen que tristes, cuando algún niño llega llorando o triste lo llamo a parte le pregunto que le sucede y ellos me cuentan y les doy consejos de que pueden hacer para que su día en la escuela sea un poco más llevadero.

Lo anterior da muestra de como el docente puede leer los estados emocionales de sus estudiantes, y que las emociones que ellos expresan en el aula no deben pasar

inadvertidas, al contrario, atender a tiempo las necesidades de los niños y niñas a su cargo, es de gran valor para la salud y bienestar generando procesos formativos integrales. Tal como lo aseguró **As4**, al exponer la importancia de hacer visible sus sentimientos y emociones a sus estudiantes en la cotidianidad del aula, lo que da muestra de lo trascendental que llega a ser la comunicación asertiva para esta competencia de gestión.

As4: Además está el aprecio que demuestro a mis estudiantes, la aceptación y la confianza que les demuestro al valorarlos como personas que tienen múltiples capacidades, sentimientos y pensamientos.

La gestión de situaciones emocionales del docente, se favorece desde la escucha activa, el compartir emociones y las expresiones a través de las diferentes formas del lenguaje, todo esto al final favorece las reacciones emocionales, las relaciones con estudiantes, compañeros y padres de familia, la confianza en la propia capacidad como docente, la adaptación a nuevos contextos; lo que deriva en proceso de enseñanza y aprendizaje efectivos y el bienestar del maestro.

El cuarto código de esta dimensión es *discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás*. Para Chica y Sánchez (2023), este proceso implica que el docente es capaz de tomar conciencia de sus estados emocionales, diferenciarlos y nombrarlos. Esta habilidad básica que Salovey y Mayer (1990) reconocen con el nombre de comprensión emocional, en la cual no sólo se nombran e identifican las emociones, si no que se debe reconocer la relación que existen entre cada una de ellas y las experiencias que le dan sentido y significado. Tal como lo expresó **As5**

As5: Creo que mis habilidades son escuchar, empatía, tolerancia, comunicación asertiva, autoestima, tomar decisiones.

Sin embargo, esta competencia no debe quedarse únicamente en la capacidad de discriminar los estados emocionales propios, debe ser capaz de identificarlos y darles un nombre haciendo uso del lenguaje emocional, de tal manera que cuando las emociones sean positivas o negativas pueda verbalizarlo frente a sus estudiantes siendo un buen ejercicio de modelación para ellos. En ese sentido, el docente de primaria debe nombrar las emociones que experimentan sus estudiantes, de esta

manera desde los primeros años de escolaridad inicia ese proceso de alfabetización emocional.

Por último, está el código *conciencia para sentir y experimentar fenómenos afectivos*. La conciencia emocional está referida a una actitud de estar despierto o consciente de las emociones propias y de las que experimentan los demás (Bisquerra, 2000). En consecuencia, la toma de conciencia emocional se convierte en un ejercicio de identificar, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas en el aquí y el ahora. Este proceso no siempre ha sido meritorio desde la instancia educativa, ya que por mucho tiempo prevaleció conferirle mayor importancia a la identificación, valoración y medición del componente cognitivo, el cual parecía ser más importante que el resto de los elementos y las competencias que constituyen la integralidad del ser humano.

Por ende, las emociones al ser tan disímiles y complejas de determinar y evaluar eran relegadas a un plano en el que incluso no estaba bien visto reconocerlas como parte del proceso escolar, ya que a este espacio se venía a adquirir conocimientos. El ámbito emocional era un aspecto que cada día debía atender en silencio consigo mismo. no obstante, la perspectiva educativa cambió y en la actualidad la emoción es tan importante e incluso determina los procesos del conocer y hacer en una persona. De esta manera es asunto y responsabilidad ocuparse de ellos, hacerlos consientes, tanto los de sus estudiantes como los propios.

Al respecto, **As2** refirió la importancia que reviste un docente emocionalmente formado para comprender y atender con éxito los diferentes aspectos que constituyen el acompañamiento de los estudiantes en el aula. Sin embargo, advirtió que este requerimiento no siempre está presente, lo cual deviene en que el proceso orientador se desvirtuó y se genere un clima de descontrol y, por ende, en el que el propósito de educarse asertivamente también sea impropio.

As2: Los docentes que, al no tener conocimiento pleno sobre educación emocional, termina perdiendo el control, y sin poder orientar de la mejor manera al estudiante.

Por su parte, **As3** decidió hablar en primera persona y ya no referirse a aquellos colegas que tal vez no están formados emocionalmente como lo realizó el docente anteriormente citado. Ante ello se califica como una maestra que ha logrado

reconocer y gestionar con éxito sus emociones. Esta condición a su vez le permite reconocer estos procesos en las demás personas y además ser colaboradora para que estas también logren estos procesos consigo mismos. Ante ello, se deja entrever la importancia de contar con un maestro emocionalmente estable que al conocer estos procesos pueda guiar con propiedad a quién tal vez no hayan obtenido esta herramienta. Así expresó:

As3: Me considero una persona que tiene muy buena inteligencia emocional, ya que tengo conciencia de mis emociones, sé cómo regularlas, puedo identificar en otras personas las emociones que los embargan, lo que a su vez me ha permitido establecer buenas relaciones personales, confío en lo que soy y lo que tengo. Todo esto aunado, me dan la posibilidad de comprenderme y comprender al otro, y por supuesto estar en un estado de estabilidad emocional.

Esta habilidad emocional hace parte de las competencias intrapersonales del docente, y tal como lo refieren los participantes de la investigación, tener conciencia de las emociones y sentimientos propios permite reconectarse consigo mismo, con la labor educativa, con su experiencia vital y con su sentir para su propia salud y bienestar, lo que, en última instancia, se convierte en fuente de inspiración para sus educandos. Además, el cultivo de esta competencia de conciencia de los fenómenos afectivos repercute directamente en la calidad de enseñanza; un docente que implemente esta habilidad en su quehacer puede transformar positivamente su práctica pedagógica al reconocer de qué manera sus emociones influyen en el clima del aula y en sus interacciones con los estudiantes.

Subcategoría: El Educador Emocional

En las dinámicas educativas el educador representa uno de los actores más importantes e imprescindibles. De esta manera, sus concepciones y formación marcarán la práctica educativa que se desarrolle en el aula y, por consiguiente, incidirán positivamente o no en el aprendizaje y actitudes que los niños y niñas también puedan asumir ante este proceso. Ante ello, no solo se hace necesario que tenga conocimientos específicos de la disciplina de la que es responsable, sino que, además debería evidenciar determinadas actitudes emocionales, afectivas y sociales que determinarán el éxito de este proceso (Fernández, 2004).

En razón de esto, el rol del docente es determinante en la dinámica escolar, sus habilidades emocionales e inteligencia al respecto influirán en sus estudiantes y propiciarán ambientes más idóneos para aprender, ya que los niños se percatan de ello y se disponen de forma más pertinente. Esta consideración, no está dada a que ellos se limiten a reproducir la actitud del maestro, sino que logren internalizar estos procesos de forma analítica y reflexiva, junto a ellos y sus pares (Casassus, 2006). Vale la pena recalcar, que indistintamente de la mediación didáctica utilizada por el docente en el aula nada supera lo poderoso que puede llegar a ser su actuar, y el valor que tiene en el aprendizaje la modelación.

El educador emocional debe tener claro que es un modelador de habilidades y competencias que inicialmente sus estudiantes imitan, y que a medida que los niños y niñas que están a su cargo crecen, van siendo cada vez más conscientes de sus acciones generando procesos más complejos que los llevarán a ser efectivamente competentes. Chica y Sánchez (2023) esbozan que: ... “la emoción y la cognición son dos caras de la misma moneda y en ese sentido modelar emocionalmente nace de la base de idoneidad académica sobre el objeto que se enseña: sería imposible ser un modelador emocional siendo incompetente en el saber (p. 84).

Se destacan hallazgos de las entrevistas que indicaron la escasa formación docente en educación emocional, dificultando que los maestros sean modelos para los alumnos. Se observó que algunos docentes aplicaron lo aprendido de manera intuitiva o a partir de su experiencia, aunque sus acciones no fueron siempre efectivas en la resolución de conflictos. Esto se refleja en respuestas desiguales o desalentadoras, y en prácticas rutinarias que marginan a maestros y alumnos, alejadas de sus realidades. No se puede culpar a los maestros por no dar lo que no han recibido en formación formal. Es por ello que la solución es más de fondo, tal como lo dejan claro, Chica y Sánchez (2017):

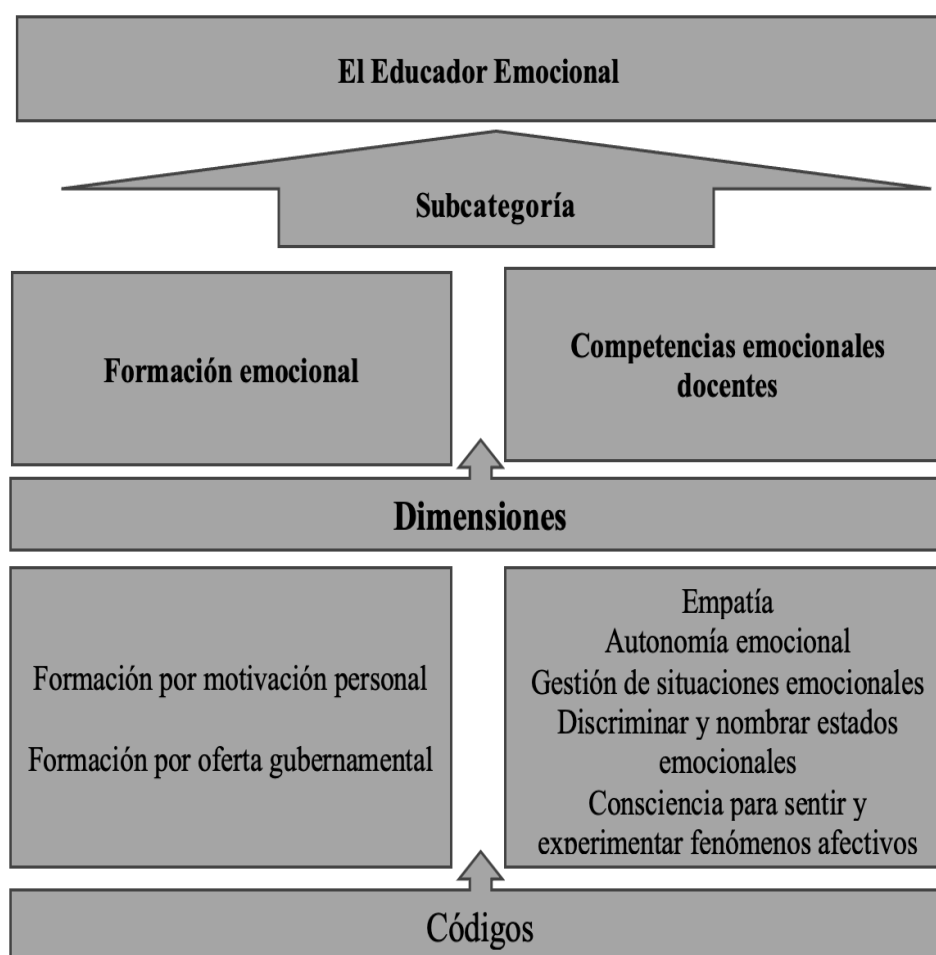
Los docentes deben tener una formación epistémica, teórica, en cuanto a la naturaleza de la dimensión emocional como objeto enseñable, a fin de entender los desarrollos teóricos que al respecto del tema constituyen el estado de la cuestión al respecto, pero a la vez y complementario de ello, deben ser sujetos de desarrollo de competencias emocionales, ya que, como sujetos educables en sí mismos, requieren desarrollar la dimensión emocional que los hace ser presencia viva de una persona competente emocionalmente. (p. 35)

En esta línea de pensamiento, es primordial que el docente cultive competencias emocionales que le ayuden a conocerse mejor, establecer vínculos empáticos con sus alumnos, y ser guías en el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales cruciales para el bienestar. Además, es importante que genere espacios seguros donde los niños y niñas se sientan valorados y respaldados. Las competencias emocionales enriquecen la esencia de ser educador.

A continuación La figura 10, representa de manera gráfica la subcategoría *El educador emocional*, con las dimensiones que le conforman y sus respectivos códigos. De allí, emergió el constructo, de III orden: ***Percepción del docente sobre su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias emocionales del estudiante.***

Figura 10.

Subcategoría El educador emocional



Subcategoría: **Núcleo familiar**

Dimensiones: **Rol de la familia en la educación emocional y realidad familiar en el contexto de formación emocional.**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Rol de la familia en la educación emocional

En el contexto de época en el cual se produce este estudio, resulta indiscutible la importancia que posee la familia en la formación integral de niños y niñas. Sin embargo, esta condición que rodea la constitución de las familias, también, ha generado cambios en su constitución, lo cual ha derivado en que hoy día se constituyan diversas estructuras (Aguado, 2010); que generan organizaciones parentales más complejas en su integración e interacción entre los miembros que la constituyen y la sociedad, condición que incidirá en sus competencias emocionales (Gil, 2013).

Al respecto, la docente **As3** explicó cómo los contextos extraescolares, derivados de la sociedad y la familia generan en los niños una influencia considerable en cómo estos entenderán sus emociones y reaccionarán ante ellas. De esta manera enfatizó en la necesidad de que estos componentes no pasen desapercibidos al momento de educarlos emocionalmente. Así, se convierte en un deber del maestro del nivel de educación básica indagar en esta realidad para explicar las situaciones que niño pudiera evidenciar en el aula. Ante ello, **As3** expresó:

As3: Es sumamente influyente el contexto sociocultural y familiar de los educandos, puesto que lo que son nuestros estudiantes son el reflejo de sus familias e incluso de una sociedad que ejerce presión ante los diferentes estándares. Así que, no podemos desconocer estos contextos para empezar a trabajar en la educación emocional. El docente de básica primaria, está llamado a conocer la realidad de su estudiante, puesto es esta que dibuja líneas en su personalidad.

En consecuencia, el estilo de enseñanza que adopten los padres incidirá de forma determinante en la manera como el niño utilice herramientas para reconocer y gestionar sus emociones (Franco, et al. 2014). En este sentido, Suárez y Vélez (2018) aseguraron que: ...“la familia cumple funciones como la preparación para ocupar roles sociales, control de impulsos, valores, desarrollo de fuentes de significado...” (p. 176).

Por lo tanto, educar en las emociones a un niño o niña desde un recinto escolar, trae consigo, la acción directa de reeducar al as familias o adultos responsables que les acompañan en ese contexto, ya que son ellos quienes desde la infancia marcan el bienestar emocional de los niños (Balabarca, 2018). Por esta razón, se examinó su impacto en las emociones de los niños y niñas, desde la óptica del contexto familiar como modelador primario. Este análisis se realizó a partir de los códigos que emergieron tras las consideraciones de los docentes entrevistados para este estudio, que fueron: *modelador primario y ambientes familiares*.

En cuanto al código *modelador primario*, definitivamente es la familia el primer contexto socializador de los niños, las prácticas que generen los padres dentro del seno familiar incidirán considerablemente, en la manera de comprender e interactuar con las emociones. Por tanto, en los primeros años de vida se establecen los cimientos de las competencias emocionales de las personas y esto pasa por el compromiso de los adultos que los acompañan (Pachay et al., 2023).

Ante ello, los procesos de interacción parental derivaran en estilos de crianza que los más pequeños activaran en otros contextos sociales. Por tanto, las actitudes de los padres y las familias en general, influenciarán positiva o negativamente en las conductas que el niño evidencia y en su manera de comprender las emociones, lo cual originarán manifestaciones de desadaptación o éxito social. A partir de ello, todos los docentes entrevistados consideraron de forma categórica que la base de las emociones está fundamentada en el núcleo familiar, ya que este representa el primer espacio socializador y, a su vez, el contexto que le indica al niño o niña las pautas de interacción, siguiendo una normativa básica.

En este sentido, para estos docentes, los centros educativos vienen a fortalecer un trabajo que, previamente, ya debió haberse dado por los padres. Así, la escuela solo se convierte en una herramienta que fortalecer estos valores ya adquiridos.

As1: Bueno la base de la educación emocional para mi es la familia, totalmente la familia donde se aprenden las normas básicas para interactuar con los demás y dicha dimensión emocional se fortalece en la escuela a través de los años.

As2: La relación familiar es muy importante dentro del desarrollo socioemocional de los estudiantes, porque la familia aporta seguridad y las bases para la formación de la personalidad del individuo. Por tanto, las relaciones de los niños y niñas con sus padres son crucial para su dimensión

afectiva.

As2: Considero que la base de la educación emocional es la identificación y reconocimiento de las emociones que es una tarea que inicia desde casa.

Bajo estas percepciones, donde es la familia el primer escenario en el cual los niños y niñas deben aprender las bases para vivir su presente y su futuro de una forma consciente, desde habilidades propias de las emociones como: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima y autonomía emocional, tolerancia, manejo de frustración, la aceptación de límites y fracasos, entre muchos otros elementos que fortalecen la dimensión afectiva.

As3: Es muy importante la familia dentro del desarrollo socioemocional de los niños, la familia es el primer agente socializador que necesitan los niños y niñas para su desarrollo como seres humanos. La familia son los primeros en modelar el manejo de situaciones a nuestros estudiantes, los padres y cuidadores modelan la forma de pensar, de solucionar conflictos, de tomar decisiones y hasta la perspectiva de vida de sus hijos. Por tanto, el ambiente familiar en el que crece un niño definirá su personalidad y todas sus dimensiones como ser humano incluyendo la afectiva.

As4: Es la familia el espacio más adecuado para desarrollar afectivamente a un pequeño, una familia que brinda herramientas efectivas para el desarrollo emocional de sus hijos genera niños y niñas seguros de sí mismos, entusiastas, tiene buen autocontrol de sus emociones.

As5: La influencia de la familia y el contexto del niño en el desarrollo de sus emociones es primordial, a partir de esas conductas y comportamientos de las personas que forman estos grupos sociales los niños modelan su comportamiento y aprenden a manejar sus emociones de la misma manera que lo hacen quienes le rodean en el hogar.

Sin embargo, resulta importante considerar que lo expresado por algunos de los docentes da cuenta de un escenario hipotéticamente ideal, que, desde la práctica diaria de los centros educativos se ha evidenciado que estas bases emocionales no siempre se han edificado asertivamente, incluso, en algunos momentos, no existe tal figura familiar que trabaje en ello. en estas realidades, la escuela, sin lugar a dudas, tiene la responsabilidad social y moral de asumir estos procesos.

Al respecto, García (2017) expresa que las primeras relaciones de los padres con el recién nacido son un momento crítico y básico para el desarrollo de su dimensión afectiva, donde lo bueno o malo que experimenten los padres afecta emocionalmente al nuevo integrante. Las demandas y los vínculos entre padres e hijos

cambian a lo largo de cada etapa de la vida, por ello las repuestas de la familia deben adecuarse a cada cambio. El espacio familiar debería ser el contexto ideal para el aprendizaje del manejo de las emociones de los menores, y esto es posible gracias a las vivencias de normas, pautas y rutinas establecidas por los adultos además del comportamiento correcto que como modeladores primarios asuman frente a cualquier circunstancia de la cotidianidad.

Unido a ello, en el seno familiar son diversos los modelos de crianza que pueden desarrollarse de forma consciente o inconsciente. Algunos pueden acercarse a una cultura más punitiva y de control y otros más ligeros en los que la permisividad se hace preponderante. Al respecto, Franco et. al. (2014) establecen que en los hogares en los que prevalece modelos de crianza centrados en una visión democrática para todos sus miembros, los niños se muestran en otros contextos sociales con mayor y mejor determinación y confianza en sí mismos. De allí radica, entonces, la importancia de un hogar emocionalmente estable desde la etapa temprana de la crianza de los niños.

El otro código a analizar es *ambientes familiares*. La familia es la primera red de apoyo del menor, convirtiéndose en el ámbito más influyente en el desarrollo cognitivo, social, emocional y personal del niño. En otras palabras, la familia es el primer ente que brinda a los más pequeños muestras de afecto, aceptación o rechazo, generando así seguridad o inseguridad en el desarrollo integral del ser. En esa misma línea, Henao y García (2009) establecen:

El entorno familiar es donde, en primera instancia, se establecen prácticas educativas, que se convierten en punto de referencia para niños y niñas, permitiendo el logro de estilos de socialización, el desarrollo de competencias emocionales, el manejo de estrategias de afrontamiento y niveles de prosocialidad, entre otros. (p. 787)

En ese orden de ideas, se infirió que los ambientes familiares inciden en el bienestar emocional de los menores, así un clima familiar cálido y amoroso donde los abrazos, la comunicación, la orientación a la expresión y manejo de emociones conlleva a conductas positivas, mientras que familias caracterizadas por relaciones desequilibradas y desbordadas donde los vínculos afectivos se rompen conllevan a que niños y niñas se desarrollen con una baja autoestima, inseguros y asumiendo comportamientos negativos en sí mismo y con quienes le rodean. Sobre este aspecto

Henao y García (2009) también explican que:

Las respuestas dadas por niños y niñas a nivel social o afectivo se derivan de experiencias propiciadas por el contexto. La forma en que él o ella ponen en manifiesto sus emociones, varían notablemente dependiendo del repertorio previo del niño o niña y del tipo de situación a la que se vean abocados. (p. 789)

Ahora bien, sobre la influencia del clima familiar en el desarrollo emocional de niños y niñas, **As2** refirió un aspecto de vital interés que pudiera determinar la realidad emocional que se genera en el seno de la familia, son las condiciones socioeconómicas. Con frecuencia se encuentran padres y madres con problemas económicos que en muchos casos sobrepasan sus esfuerzos por lograr un ambiente de armonía dentro del seno del hogar, lo que termina reflejándose en problemas de agresiones verbales o físicas que los hijos terminan imitando en sus relaciones interpersonales.

As2: Influye de una manera significativa como ejemplo de ello tenemos las experiencias familiares, los recursos socioeconómicos, estilos de crianza. Todo esto influye al momento de establecer normas, valores, regulación de emociones y esto es crucial para el desarrollo emocional de los individuos.

Es importante rescatar, que la docente no solo hizo referencia a lo económico como factor determinante en el clima familiar, también están las costumbres que trae consigo cada miembro y los estilos parentales que se practican dentro del hogar. El padre y la madre del núcleo familiar, deben ser conscientes de que sus respuestas emocionales frente a los múltiples determinantes de la vida, marcan y direccionan las futuras relaciones de sus hijos con sí mismos y con su entorno.

Por otro lado, **As4** refirió un aspecto importante representado en los estímulos y valoraciones que los adultos suelen proferirles a los niños. Por tanto, la palabra, los calificativos que la familia emplee, las consideraciones de sus fortalezas y dificultades, así como las acciones de afectividad que se tengan con este, irán permeando su autoconcepto y autovaloración, lo cual influirá en su sistema de creencias y concepciones de qué es emocionalmente pertinente y, por consiguiente, será lo que compartirá cuando deba interactuar en otros contextos diferentes al del hogar. Así, **As4** expresó:

As4: La familia y el contexto en el vive el niño son importantes en el desarrollo

de las emociones, desde los primeros años de edad se dan las bases para construir las competencias socioafectivas y a medida que el niño crece se va fortaleciendo el aspecto intrapersonal y comienza a conocerse a sí mismo, lo cual está muy asociado a lo que escucha que otros dicen de él. También en el trato con otros comienza a interiorizar normas, con relaciones distintas entre niños, sus iguales, y adultos fortaleciendo las relaciones interpersonales.

Por su parte, **As5** refirió que las competencias emocionales representan herramientas que se cultivan a lo largo de los años, es decir, se consiguen o fortalecen de manera procesual y a lo largo de la vida, coincidiendo con la perspectiva de Bisquerra (2000). De sus palabras es oportuno considerar que, en algunos entornos familiares el acompañamiento familiar suele darse en los primeros años de vida. Sin embargo, cuando los hijos van creciendo y van adquiriendo cierta autonomía para realizar procesos personales, algunos padres parten del falso supuesto de que estos ya están prestos y capacitados para resolver emocionalmente sus interacciones sociales, lo cual también representa una perspectiva errada, ya que los hijos requieren del apoyo emocional a lo largo de toda su vida.

Finalmente, este maestro enfatizó en que este aprendizaje puede ser correcto e incorrecto. Por tanto, allí radica la necesidad de que la formación emocional no solo se circunscriba a los estudiantes, sino también, a sus entornos familiares, quienes terminan determinándolos. Así expresó:

As5: Como dije la familia juega un papel muy importante en el fomento de las habilidades emocionales a lo largo de los años, contribuyendo a la adquisición de herramientas necesarias para su formación para la vida, de esta manera los niños pueden aprender correcta o incorrectamente a manejarse emocionalmente.

Definitivamente, la familia influye en el desarrollo emocional de todos sus miembros, con sus comportamientos, rutinas, creencias, estilos de crianza, formas de comunicarse y de solucionar conflictos; influye en la manera en que los menores expresan sus emociones, las identifican en sí mismos y en el otro y, por ende, aprenden a relacionarse, interactuar y convivir. Por esto, es importante que los padres, madres o cuidadores, identifiquen su dinámica familiar, desarrollen conciencia emocional y actúen asertivamente con los niños y niñas, esto permitirá que adquieran una mejor comprensión de sí mismos y de las personas que los rodean; ya que la

forma cómo la familia gestione sus emociones, guiará la conducta y acciones tanto en el presente como en el futuro de sus descendientes.

Dimensión: Realidad familiar en el contexto de formación emocional

La realidad que viven los niños en el seno del contexto familiar puede pasar por diferentes categorías. En este pueden emerger cuatro estilos parentales: autoritarios, equilibrados, permisivos y no implicados (Baumrind, 1971). En medio de esta categorización, establece que es necesario que el niño cuente con una realidad familiar que le permita fortalecer sus competencias socioemocionales y, por ende, su autoestima y autoconcepto. Ante ello es importante que desde los diferentes entornos se respeten las emociones que experimentan los y niños y a su vez se les oriente en cómo canalizarlas a un campo de bienestar y respeto personal y colectivo.

Al respecto, **As3** explicó cómo las relaciones parentales desacertadas, así como los conflictos que pudieran experimentar los adultos o su escaso interés, van incidiendo en la forma cómo los niños se acercan a sus emociones y los demás aspectos que configuran su formación integral, como, por ejemplo, su rendimiento académico o su relación con los demás estudiantes. Por ende, valdrá la pena sopesar como maestro a través de qué actitudes disruptivas los niños están expresando una emoción derivada de los conflictos y desarticulación en su clima familiar.

As3: Aunado a esto, las situaciones familiares como separaciones de los padres, el descuido y falta de compromiso de los mismos por su acudido, van marcando en ellos una imperante necesidad de satisfacer sus vacíos y los sume aún bajo rendimiento académico, tristeza, desidia, desinterés.

En este mismo orden de ideas este docente siguió ratificando que es fundamental conferirle vital importancia al componente emocional de un estudiante, incluso más allá de las competencias cognitivas, ya que a su juicio el primero condiciona el éxito del segundo aspecto. En este sentido, todo el entorno familiar debe estar muy atento de qué material emocional le está ofreciendo al niño para que este genere sus propias estructuras al respecto. Esta consideración debería realizarse con absoluta conciencia de los mayores. Así lo manifiesta **As3** y explicó que:

As3: En esta etapa de la vida, si bien el conocimiento es importante, más no es lo más importante, los niños y niñas se ven marcados por sus padres,

hermanos, familiares, amigos y demás, modelando su personalidad y su manera de afrontar y lidiar sus dificultades. Así que es prioridad educar emocionalmente.

As3: Creo que la base de la educación emocional es la familia, pero esta ha dejado a la escuela toda la responsabilidad incluso la de moldear la personalidad de sus hijos.

Por su parte, **As5** retomó los conceptos de autoestima y autoconcepto, los cuales se fortalecen en la medida en que en el hogar le permiten al niño sentirse seguro con lo que es y con las diferentes emociones que experimenta. Además, le permiten asumir una postura oportuna y progresiva frente a situaciones que le demanden madurez emocional, debido a la dificultad que estas puedan representar para lograr una respuesta asertiva ante los agentes socializadores con los que a diario debe interactuar, que son: la familia, la escuela y sus pares (Macionis y Plummer, 2005).

As5: Porque la familia y la comunicación que se da dentro de ella genera el fortalecimiento de la autoestima, el autoconcepto, la regulación emocional, el vínculo, generando calma y equilibrio en situaciones difíciles.

Ante ello, si bien cada sujeto desarrolla su propio concepto de autoestima, de forma particularizada y en cada uno de estos contextos socializadores anteriormente señalado, se hace menester que los sujetos que interactúan con ellos, diariamente, les ayuden a fortalecer valores al respecto, lo cual derivará en la concepción que va construyendo de sí mismo, a partir de su propio criterio y del que ha venido guardando de las apreciaciones de las diferentes personas del entorno (Pastor, 2010).

El primer código de esta dimensión es *analfabetismo emocional parental*. En los apartados anteriores se ha sostenido la importancia de contar con padres, madres o cuidadores alfabetizados en el ámbito emocional, ya que esto incidirá inevitablemente en las maneras de conducirse y comprenderse que los niños desarrollen frente a este tema. No obstante, no siempre resulta que quienes asuman este rol en la familia, han educado sus emociones y que, por consiguiente, sepan cómo transferir estos aprendizajes a los más pequeños. Incluso, en diferentes situaciones los padres registran dificultades para expresar lo que sienten, identificar las emociones en otras personas o gestionar situaciones emocionales complejas, y los resultados que se

generan terminan incidiendo negativamente en el bienestar de todos los miembros de la familia.

Al respecto, **As1** explicó cómo un contexto emocionalmente competente o no, ejerce una influencia determinante en el niño que se forma. Para este docente, el niño por imitación o emulación repite las actitudes de su contexto familiar y para ello se vale de ejemplos representados en las expresiones orales, el tono de voz, el código de formalidad e informalidad, así como algunas emociones exacerbadas y poco favorables para interactuar con otros. A juicio de este docente ocurrirá en el niño un proceso de normalización, que lo llevará a reconocer estas actitudes como válidamente aceptables y pertinentes ante los otros. Así explicó:

As1: Creo que es totalmente importante la influencia del contexto familiar en las emociones de los niños y niñas, ellos modelan todo lo que ven y si ellos ven padres, abuelos y hermanos que no son emocionalmente competentes pues ellos van hacer eso van actuar igual, van a manejar sus emociones de la manera que conocen como lo hace los adultos más cercanos que mayormente es la familia. Si su papa o mama cuando están enojados gritan palabras soeces, pues ellos van hacer lo mismo porque eso es lo que han aprendido, a ser agresivos cuando tienen ira, porque es lo que ven y validan esa forma adoptándolas ellos, por tanto, el contexto familiar si influyen en como los estudiantes desarrollan su dimensión emocional.

Por su parte, **As4** enfatizó en que si un niño crece en un hogar disfuncional emocionalmente, este contexto determinará sus procesos de socialización y se convertirá en un estudiante solitario, ya que no posee las herramientas para establecer puentes afectivos con otras personas. Ante ello, es fundamental que las familias trabajen en ello, ya que no solo repercutirá en la relación inmediata del niño con sus padres, sino que marcará su trayectoria emocional en otros entornos sociales.

As4: La relación familiar y el desarrollo socioemocional de un individuo van de la mano. La falta de desarrollo afectivo en el hogar crea un alto grado de soledad en los niños y reducidas oportunidades de desarrollar su afectividad.

Tal como lo contempló **As4**, el analfabetismo emocional en las familias, esa incapacidad de los padres o adultos cuidadores de reconocer, comprender y gestionar adecuadamente sus emociones y la de los demás están siendo imitadas por los menores, y es la escuela es el lugar donde muchas de estas expresiones desbordadas e incluso agresivas salen a flote. Bisquerra (2012) asegura que el analfabetismo

emocional conlleva a trastornos como la ansiedad, estrés, depresión, ideas suicidas, violencia y consumo de drogas, entre otras situaciones que afecta el bienestar de un individuo.

El último código a analizar es el de la *reeducción emocional*. La educación es proceso progresivo y recursivo, afortunadamente para las personas existe la posibilidad de revisar su camino formativo y replantearlo las veces que sean necesarias, en resumidas cuentas, el ser humano tiene la posibilidad permanente de reaprender. Esta consideración, es un proceso que podría hacer en solitario. No obstante, generalmente, en tanto sujeto social, suele requerir del acompañamiento y orientación de un tercero experto en el tema en cuestión. Por tanto, al referirse de educación emocional, los recintos educativos y los maestros juegan un rol determinante. Al respecto, Agulló, et al (2008) explica que: ... “para aprender es necesario cumplir unas premisas: reconocer el no saber, siendo capaz de tolerar la frustración, que esto representa, sentir deseo y necesidad y aceptar ser enseñado” (p.25).

Pero al igual que con los maestros, no se puede culpar a los padres de su incompetencia emocional, muchos de ellos hacen un gran esfuerzo y han aprendido a expresar y gestionar sus emociones por ensayo-error, puesto que nadie les ha enseñado explícitamente, como la regulación de sus emociones interviene directamente en cómo se afrontan los cambios dentro de la familia, las transiciones por las que inevitable se deben pasar y demás acontecimientos de sus vidas. Y, por supuesto, determinan cómo va a aprender su hijo o hija a actuar, sentir y pensar.

As4: Por tanto, es necesario que los menores crezcan en un ambiente saludable donde se vele por el desarrollo adecuado de sus emociones para que crezcan seguros, con una buena autoestima que les permita tomar decisiones a favor de su bienestar.

Y tal como expresó **As4**, el contexto en el que se desarrolle un niño es decisivo en su educación emocional, y para ello es imprescindible la formación de padres y cuidadores en competencias emocionales. García (2017), asegura que los padres al igual que los maestros son los primeros que deben formarse para manifestar competencias emocionales en su comportamiento, ya que las personas jóvenes aprenden más por lo que ven que por lo que se les dice.

Al respecto, **As1** explicó que esa labor de reeducar emocionalmente a los padres es una responsabilidad de los centros educativos y los maestros. Para ello ofreció algunos ejemplos de programas sostenidos a lo largo del ciclo escolar como las escuelas para padres y diversos espacios que inviten y demanden que estos se hagan presentes para ser formados. Para este maestro, el padre es un modelador; por ende, sus acciones deberían ser las más pertinentes para lograr la formación emocional de los niños. Esta reeducación debe concebirse como una red, que trabaja en función de un mismo propósito.

As1: La familia y el desarrollo emocional de los niños y niñas van de la mano, la familia debe ser una red de apoyo, debe ser modelo y entonces allí nos toca como educadores reeducar a padres y cuidadores a través de escuelas de padres, reuniones, talleres con los que podamos con los padres de familia desde la escuela ayudarlos a que ellos puedan ser unos mejores modeladores para sus hijos.

Asimismo, **As3** estableció un plan más incluyente y explica que la reeducación emocional no es un plan formativo que debería circunscribirse al ámbito escolar, ya que estas herramientas sobre las que posiblemente se reflexiona en las escuelas, serán las que luego requerirá en otros espacios sociales. De esta manera:

As3: Por tanto, la responsabilidad de la educación emocional debe traspasar los muros de la escuela y trascender al desarrollo de habilidades y competencias que permitan orientar a los niños y niñas al fortalecimiento de sus emociones ¿y por qué no? desde la escuela de padres enseñas a los cuidadores a ser verdaderos modelos de personas competentes en el manejo de sus sentimientos y emociones.

As5: Bueno, esta relación familia y desarrollo emocional es para mí muy importante por ello siempre trato de citar a los padres durante el primer periodo académico de manera individual para conocer como son sus dinámicas familiares y entenderlos mejor y si es posible brindarles estrategias a los padres de como trabajar desde casa.

Al respecto de la reeducación emocional familiar, **As5** explicó que se hace necesario establecer lazos de interacción entre los padres y el maestro. Por ende, resulta importante fortalecer la comunicación y el diálogo, desde el inicio del ciclo escolar. Este acompañamiento debería realizarse de forma particularizada, así se creará un nexo de trabajo en equipo en torno a ese aspecto emocional que es necesario reeducar en el adulto para beneficio del más pequeño. Así dese estos

encuentros se trabajará en estrategias que los padres podrán revisar y fortalecer desde el hogar.

Subcategoría: Núcleo familiar

En el proceso de vida, la familia representa el premier contexto socializador de las personas. Por consiguiente, se convierte también el primer ambiente en el que el niño comienza a expresar sus emociones, reconocerlas y gestionarlas con una considerable influencia de los adultos o integrantes de la familia que le acompañan diariamente. Por ende, los valores que guíen las acciones dentro del núcleo familiar serán determinantes en las herramientas que el niño traiga consigo consciente e inconscientemente una vez se disponga a socializar en otros espacios más disímiles como el contexto educativo. Por tanto, para Entrena y Soriano (2003):

La familia es el primer agente de socialización, desempeñando un papel crucial en el desarrollo del niño. En este sentido, el Centro Educativo comparte con la familia la labor educativa, completando y ampliando sus experiencias educativas. El niño necesita del grupo social para poder vivir y desarrollarse. El grupo social donde el niño nace también necesita la incorporación de este para mantenerse y sobrevivir pues le transmite la cultura acumulada a lo largo del desarrollo de la especie. (p.147)

La familia, entonces, representa el primer ente formador para cada niño. En consecuencia, los eventos que ocurran dentro de este entorno afectarán de manera decisiva tanto la felicidad como la asertividad del niño. Junto a esto, la conexión que los núcleos familiares establezcan con otras instancias sociales, como la escuela y la comunidad, influirá en la formación del ciudadano que se desea formar (Maeztu, 2004). Sin embargo, que la estructura social y moral de la sociedad haya conferido esta responsabilidad al seno familiar, no significa que en la práctica este objetivo se logre de manera eficiente y efectiva. Las razones pueden ser diversas e incluyen la responsabilidad de los padres, factores externos determinantes o el grado de madurez que los progenitores puedan poseer para gestionar exitosamente esta responsabilidad de vida. Así, Meza y Páez (2016) lo afirman:

En nuestros días somos conscientes de la insistencia de la escuela para que la familia se vincule y se responsabilice efectivamente en los procesos de formación de los niños y jóvenes. En otras palabras, existe una inconformidad – en ocasiones tácita frente a la apatía y indiferencia de la familia con respecto a lo que ocurre en la escuela. Más todavía, dicha inconformidad se enfoca en

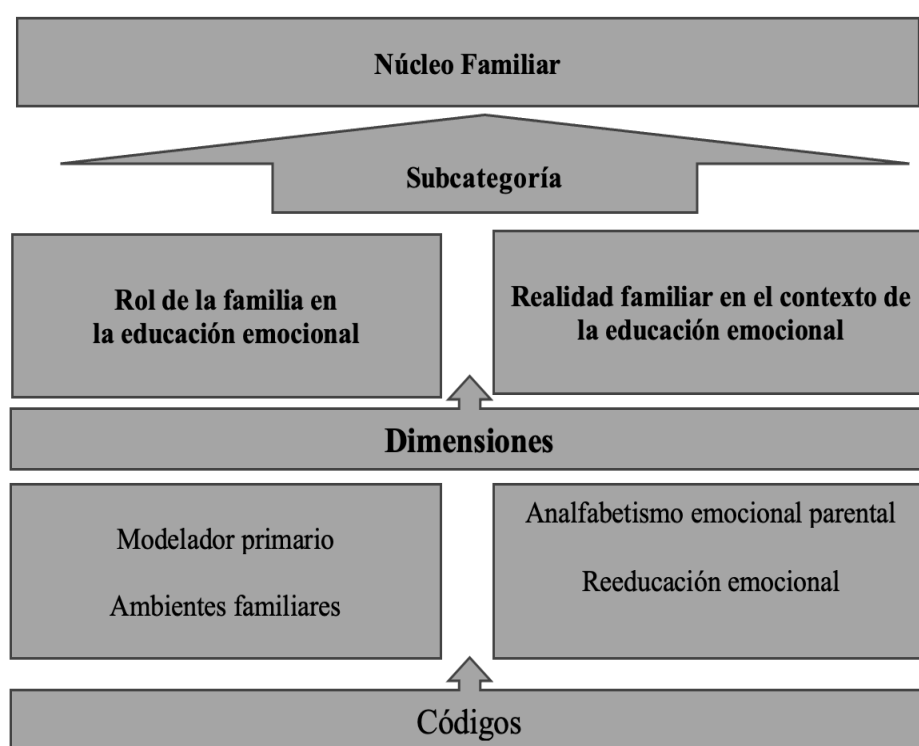
aquellas familias que le han endilgado a la escuela responsabilidades que, de suyo, les pertenecen. La escuela, si queda sola, no puede lograr el propósito de formar en lo humano o, si se quiere, de procurar su desarrollo (p.12).

En correspondencia a ello, los padres desarrollan estilos de educativos que determinan las respuestas de sus hijos frente a diversas situaciones (Comellas, 2003). Así les brindan herramientas emocionales conscientes o no, que los menores adoptan. Sin embargo, existe un factor que se repite en muchas de las familias, y es la dificultad significativa que tienen para identificar, comprender y expresar las emociones; lo que genera problemas educativos y sociales con implicaciones en diversas áreas de la vida.

Por eso, la escuela tiene un papel vital en la reeducación de los padres sobre la gestión efectiva de emociones. Este proceso es un desafío educativo que requiere intervenciones sistemáticas para transformar patrones emocionales disfuncionales en formas adaptativas y saludables de experimentar y manejar las emociones. Es necesario que este proceso se mantenga en el tiempo para asegurar la consolidación de nuevos patrones que incidan en la calidad de vida tanto individual como colectiva.

Figura 11.

Subcategoría Núcleo familiar



La anterior gráfica (figura 11) representa la subcategoría *Núcleo Familiar*, de la cual emergió el constructo, de III orden: ***Concepción de la influencia crucial que ejercen los vínculos, dinámicas y experiencias cotidianas en el ámbito familiar sobre la formación emocional de niños y niñas.***

Categoría Actores del Aula Emocional

El aula representa el recinto tradicionalmente concebido para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde este, el docente tiene la responsabilidad de acompañar a un grupo de niños y guiarles u orientales como un colectivo, que se organiza en un grado o año escolar y, a su vez, reconocer las individualidades de cada uno de los estudiantes que lo constituyen. Así, Quesada y Canessa (2008) afirman que: ... “sin lugar a dudas se está frente a un sistema que, como tal, está compuesto por individuos que se influyen entre sí emergiendo dinámicas que no se pueden explicar tan solo por los comportamientos aislados de los individuos” (p.103). Por tanto. Martín y Roco (2012) explican que:

...el aprendizaje constituye una experiencia que involucra total y vivencialmente a los sujetos implicados como colectivo en una actividad. Por ello, el desafío más potente como educadores es el construir lazos y sentidos genuinos para la experiencia escolar porque probablemente ello vuelva significativo en aprendizaje que se produzca en su seno. (p. 238)

En virtud de este contexto, las múltiples relaciones e interacciones que se producen en el aula, generan un ambiente esencialmente emocional, que exige de todos sus actores la madurez de saber reconocer, entender y responder a sus propias sensaciones o a las de sus compañeros. De igual forma demanda que tanto los maestros como los adultos que complementan este proceso también estén formados en este campo para lograr construir propuestas pedagógicas más pertinentes y valiosas para los niños, no solo por el aprendizaje que puedan evidenciar dentro de este espacio, sino también cuando están fuera de este y requieren aplicar lo aprendido.

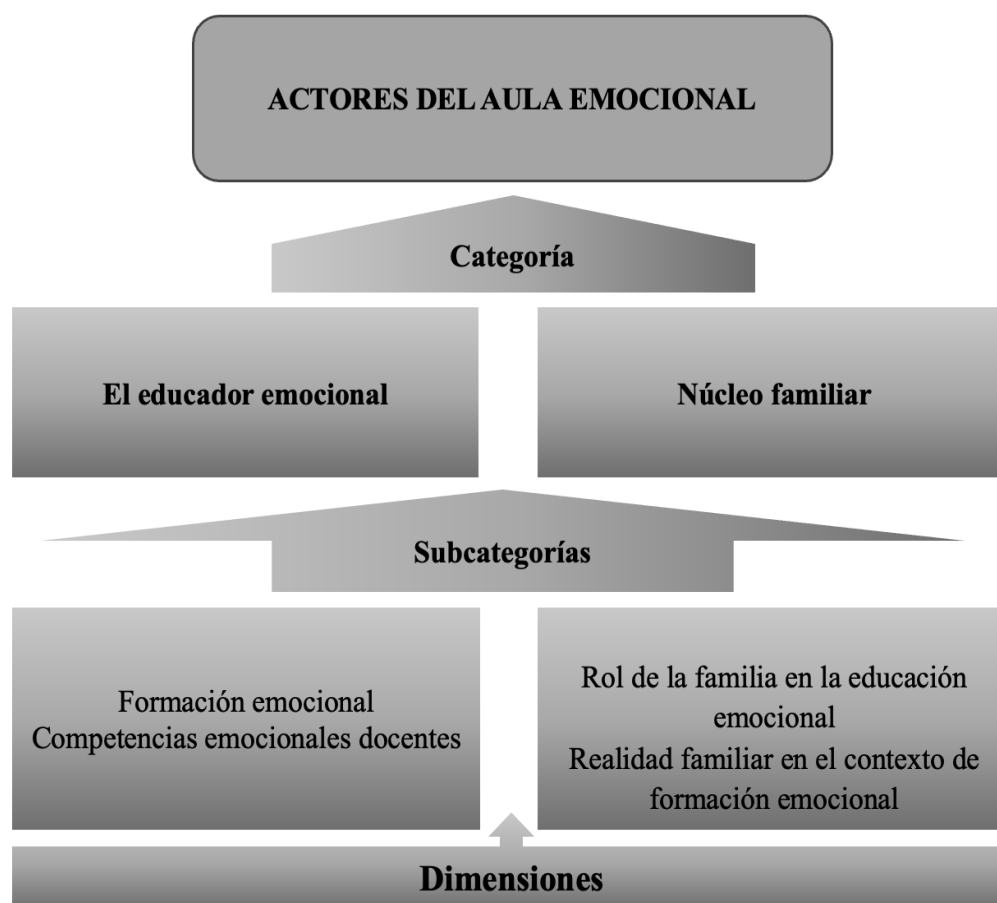
En este sentido, las dinámicas en un salón de clases se entrelazan con otros espacios que impactan a los niños. Por ello, el aula representa la interconexión de contextos traídos por estudiantes y maestros, siendo un espacio pedagógico que reúne diversas expectativas y emociones que el docente debe manejar. Además, la

naturaleza social del ser humano implica interacción constante con otros, donde no siempre se fomenta la empatía. Por lo tanto, estudiantes, maestros y familias deben identificar su cultura emocional para guiar adecuadamente a los niños en este proceso.

En virtud de estas consideraciones teóricas, de la categoría Actores del aula emocional se derivó como concepto emergente de II orden: ***Sujetos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias emocionales, en el que los roles de maestros y familias como modeladores estratégicos inciden en la expresión y regulación emocional de los estudiantes.*** Seguidamente su representación gráfica (figura 12).

Figura 12

Categoría Actores del Aula Emocional



Proceso de construcción teórica parcial. Hallazgos de la entrevista

Una vez analizadas las entrevistas y presentado los hallazgos, se expone parcialmente, la ruta del proceso de elaboración de la aproximación teórica sobre la transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula de la básica primaria.

Tabla 4

Proceso de construcción teórica parcial. Hallazgos de la entrevista

Subcategorías	Concepto emergente Subcategoría (III orden)	Categorías	Constructo emergente (II orden)	Constructo central (I orden)
Diseño curricular en educación emocional	Proceso de construcción intencionado del plan de estudio que incorpora la educación emocional.	Educación emocional	Formación de los estudiantes en competencias emocionales; sustentadas en las concepciones de los maestros, los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que permiten establecer estrategias curriculares para su implementación en el aula.	Transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula de la básica primaria
Concepciones docentes	Manera como el docente concibe la educación emocional en las prácticas de aula.			
Mediaciones didácticas para la educación emocional	Despliegue de estrategias de enseñanza y aprendizaje, que contribuyen a la formación de competencias emocionales.		Conjunto de actividades pedagógicas basadas en metodologías vivenciales y participativas, que tienen en cuenta la realidad de los estudiantes y sus necesidades; para su formación emocional.	
Práctica evaluativa en la educación emocional	Conjunto de acciones que conllevan a una experiencia formativa en el proceso de la educación emocional.	Procesos educativos de las competencias emocionales		
El educador emocional	Percepción del docente sobre su rol en el proceso de enseñanza de las competencias emocionales del estudiante.			
Núcleo familiar	Concepción de la influencia crucial que ejercen los vínculos, dinámicas y experiencias cotidianas en el ámbito familiar sobre la formación emocional de niños y niñas.	Actores del aula emocional	Sujetos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias emocionales, en el que los roles de maestros y familias como modeladores estratégicos inciden en la expresión y regulación emocional de los estudiantes.	

Análisis cualitativo de las observaciones a los docentes

En el ámbito educativo, una de las técnicas mayormente empleada por los docentes es la observación. A partir de esta, el maestro va diagnosticando, evaluando y acompañando a cada uno de sus estudiantes como un ser único y, además, al grupo del que forma parte, como una comunidad de aprendizaje, que desarrolla características particulares de socialización frente a otros grupos. No obstante, acercarse al hecho educativo con mirada de investigador exige mayor rigurosidad, con la finalidad de agudizar los sentidos para percibir de forma precisa y detallada toda la información que emerja del fenómeno en estudio. De esta manera, desde la consideración de las prácticas que los maestros llevan a cabo en el aula, O'leary (2023) afirma que:

Las observaciones de la práctica en el aula son una característica de la enseñanza en todas las instituciones educativas, desde escuelas primarias hasta universidades con una larga historia. Tradicionalmente, la mayoría de los sistemas educativos internacionales se ha basado en la observación de aula como el principal método utilizado para monitorear, evaluar y apoyar la calidad de la enseñanza y el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes durante muchos años. (p.7)

Asimismo, para la consideración del concepto de observación, en tanto técnica para recolectar los datos de un fenómeno educativo, desde sus particularidades internas y externas, Matos y Pasek (2008) afirman que esta consiste en la posibilidad de registrar paulatinamente eso que se está observando y que se hace evidenciable para el observador a partir de una actitud. Así explican:

(...) el registro sistemático válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Es el acto en el que el espíritu capta un fenómeno interno (percepción) o externo y, lo registra con objetividad. Esta percepción permite desarrollar comportamientos de contemplación, de curiosidad, de reflexión, de investigación, de visualización de acontecimiento del mundo exterior y del mundo interior. (p.42)

En virtud de ello, luego de realizar la observación de aula a cinco docentes, se procedió a analizar la información que la investigadora registró a partir del instrumento guía de observación. Desde este, se consiguió establecer dos categorías, cuatro subcategorías, once dimensiones y treinta y dos códigos. Esta información se analizó de forma particularizada y, posteriormente, se generó un diálogo analítico, orientado

por la estrategia de la triangulación, para determinar los puntos de encuentro y aspectos divergentes con relación a las otras dos técnicas aplicadas para la recolección de información. A continuación, se presenta el sistema de categorías resultante.

Tabla 5

Sistema categorial emergente de la observación

CATEGORÍAS EMERGENTES			
Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
Encuadre de la clase	Inicio	Estructura didáctica de la clase emocional	Didáctica de la clase emocional
Actividad de sensibilización			
Saberes previos			
Contexto generativo	Desarrollo		
Reflexión metafectiva			
Contexto de sentido			
Transferencia del aprendizaje	Cierre		
Armonización			
Clima emocional del aula	Gestión de aula	Elementos de la clase emocional	
Motivación y atención			
Trabajo cooperativo			
Habilidades sociales	Contenidos		
Habilidades emocionales			
Documentos impresos	Recursos		
Material creado			
Recursos tecnológicos			
Monitoreo	Seguimiento al aprendizaje		
Evidencias de aprendizaje			
Retroalimentación			
Autoevaluación			
Coevaluación	Competencias interpersonales docentes	El educador emocional	
Regulación emocional			
Gestión de situaciones emocionales			
Comunicación asertiva	Competencias emocionales didácticas		
Transposición didáctica afectiva Alteridad en la docencia			
Conciencia emocional	Competencias intrapersonales	El estudiante emocionalmente competente	
Regulación emocional			
Autonomía emocional			
Competencia social	Competencias interpersonales		
Habilidades de vida y bienestar			

Análisis de la Categoría Didáctica de la Clase Emocional

Categoría: **Didáctica de la Clase Emocional**

Subcategoría: **Estructura didáctica de la clase emocional**

Dimensiones: **Inicio, desarrollo y cierre.**

Subcategoría: **Elementos de la clase emocional**

Dimensiones: **Gestión de aula, contenidos, recursos y seguimiento al aprendizaje.**

A partir de siete dimensiones organizadas en dos subcategorías emerge la categoría *Didáctica de la Clase Emocional*. En este apartado se inicia la interpretación y análisis de cada una de las dimensiones y subcategorías para finalmente exponer la categoría.

Subcategoría: **Estructura didáctica de la clase emocional.**

Dimensiones: **Inicio, desarrollo y cierre.**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Inicio

El inicio o apertura de una sesión de clase es la primera fase de su estructura, o el primer momento de la misma. Esta es determinante, ya que representa la posibilidad de lograr la atención y captar el interés de los estudiantes, por un tema que tal vez les resulte novedoso o que hayan abordado, pero que requieren fortalecerlo o aclararlo. Esta fase puede iniciarse en el aula de clase o puede orientarse desde una actividad de preinicio o preinstruccional, que el maestro puede organizar a partir de actividades anticipadas de indagación y reflexión, que pudieran desarrollarse en otros contextos como el hogar (Díaz- Barriga, 2013).

Además, esta fase se subdivide en otros estadios, que suponen el establecimiento de los propósitos del encuentro como son contenido, metas de aprendizaje, tiempos, roles; en suma, representan lo referido al encuadre de la sesión de clase, las actividades de motivación y sensibilización, que apelan al componente emocional, que determinará la disposición hacia el trabajo pedagógico y, por supuesto, indagará en torno a los saberes o conocimientos previos que los estudiantes traen

consigo. Al respecto, Díaz -Barriga (2013) refiere que las actividades de apertura suponen los siguientes aspectos:

(...) en un primer momento permiten abrir el clima de aprendizaje, si el docente logra pedir que trabajen con un problema de la realidad, o bien, abrir una discusión en pequeños grupos sobre una pregunta que parta de interrogantes significativas para los alumnos, éstos reaccionaran trayendo a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen, sea por su formación escolar previa, sea por su experiencia cotidiana. (p.6)

En virtud de ello, la fase de inicio se convierte en el contexto idóneo para que el maestro establezca las pautas que pretende desarrollar en clase. Ciertamente, desde esta investigación se apuesta a la perspectiva para el desarrollo socioafectivo de los estudiantes. De tal modo que las dinámicas educativas siempre deben estar determinadas por una estructura planificada y explícita para sus autores. Así las cosas, esta dimensión está constituida por tres códigos: *Encuadre de la clase*, *actividad de sensibilización* y *saberes previos*.

El primer código *encuadre de la clase*, es un elemento constitutivo de la fase de inicio de una clase y cobra especial importancia porque implica tener en cuenta los detalles, comienza con el saludo y el primer contacto con el grupo. Allí es primordial la disposición del docente, la cual debe ser afectuosa, cercana y de preocupación genuina hacia el estudiante. Chica y Sánchez (2023), declaran al respecto lo siguiente:

Un educador emocional entra al aula haciendo contacto visual y comunicando a través de su corporalidad y gestualidad que está presente, sin invadir el espacio de sus estudiantes, este mensaje de afecto es captado por el sistema límbico de los niños y niñas que dejan a un lado cualquier mecanismo de defensa. (p. 116)

Ese paso en el que a través de acciones adecuadas se crean condiciones de confianza y seguridad del maestro hacia sus estudiantes, para que estos últimos logren regular sus mecanismos de defensas y se pueda asegurar un clima apropiado para el aprendizaje; se pueden establecer propósitos, tiempos, normas, estrategias de evaluación y las responsabilidades para llevar a cabo el trabajo de enseñanza y aprendizaje debe estar claro para todos los actores implicados. Es el encuadre, el momento propicio para establecer acuerdos explícitos sobre lo permitido y no permitido durante la clase emocional, lo que se va a exigir durante el desarrollo del proceso de

enseñanza y de aprendizaje. Tal como se observó en las clases de las docentes **As1** y **As2**.

As1: La maestra da orientaciones claras acerca de lo que los niños y niñas deben hacer para participar de la actividad.

As2: Al iniciar la sesión, la maestra establece normas para el trabajo en el aula y da a conocer los propósitos de la clase.

En virtud de ello, en las clases observadas, se evidenció que los docentes ofrecen a los niños orientaciones claras, en las que se establecen las normas, con propósitos explícitos. Estas orientaciones, además responden a su edad y están acordes con el tiempo para el que fueron planeados. Unido a ello, las secuencias didácticas han sido estructuradas en consideración a las tres fases, señaladas por Díaz – Barriga (2013). De forma específica, en las clases de los docentes que conforman este estudio, se observó que:

As3: Orienta las actividades a realizar de manera clara y los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre.

As5: El docente inicia la sesión dando a conocer el objetivo de la clase que gira alrededor de comprender diversos tipos de textos.

Así mismo, para **As2** fue importante desde el inicio de la sesión de clase propiciar un clima de aula afectuoso, de tal manera que el ambiente fuera propicio para un aprendizaje efectivo el cual se pudo lograr desde la cercanía y empatía. El aula debe ser entonces un espacio donde los estudiantes sientan seguridad y confianza a la hora de expresar sus emociones y puntos de vista, ya que estos serían reconocidos y respetados por su grupo de pares y por la maestra.

As2: La docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible, donde se respetan las opiniones y se escuchan los diferentes puntos de vista

En este orden de ideas, se evidenció el respeto por los derechos de palabra y las opiniones de los demás, a partir de las instrucciones claras establecidas por el grupo de manera democrática generándose un contexto en el que se integran la emoción y la cognición. De igual forma, **As4** preparó a sus estudiantes para el nuevo aprendizaje a través de estrategias de motivación, aunque de forma diferente. En un

primer momento se apoyó en una estrategia de sensibilización, atendiendo a los diferentes canales que tienen los niños para desarrollar sus estilos de aprendizaje.

As4: Al iniciar la clase la maestra realiza un saludo de acogida e invita a cantar una canción “así nos saludamos” donde niños y niñas se saludan por sus nombres. A partir de la canción, la maestra dialoga acerca de la importancia de saludarse, de escucharse y de compartir con sus compañeros y compañeras. De igual forma conversa sobre reglas de cortesía que sirven para acercarse a los demás con respeto y de forma amable.

A partir de diferentes estrategias que tuvieron como propósito generar motivación, empatía y vínculo entre los actores del aula desde el inicio de la sesión de clase, se observó como los modeladores emocionales no temen entrar al espacio del estudiante sin perder el respeto que su figura de autoridad representa, por el contrario emiten el mensaje de que quien ingresa al aula no es una persona que llega a juzgar, por lo que los niños y niñas van dejando a un lado mecanismos de defensa, dando paso a la participación activa dentro del proceso de aprendizaje.

En esta fase referida al inicio de una clase, *las actividades de sensibilización* el segundo código para analizar también resulta determinante. Esto en razón de que el inicio de todo proceso académico, sesión de clases, secuencia didáctica, nuevo contenido, entre otros propósitos del hecho educativo; deben validar el sentir como una experiencia propia del ser humano. Por lo tanto, estas actividades en las que se les permite a los estudiantes establecer vínculos afectivos para reconocer, expresar y regular sentimientos conllevan a reeducar el sentir. Al respecto, Chica y Sánchez (2023), exponen que: ...“el momento de sensibilización al inicio de la clase desarrolla la capacidad del sentir y el pensar, y potencia la ruptura de estereotipos y esquemas culturales que enseñan a reprimir el sentimiento” (p. 118). Este tipo de espacios en el aula propician en los niños y niñas el interés por conocerse mejor y satisfacer necesidades o deseos internos, lo que genera la apertura hacia emociones propias y ajenas cargando de motivación la clase generando de esta manera curiosidad y atención hacia el aprendizaje.

Con respecto a los elementos de sensibilización encontrados en las sesiones de clase observadas, las docentes diseñaron diversas estrategias para lograr un ambiente de confianza y reconocimiento de las emociones que los niños traen consigo

de otros contextos o desarrollan a lo largo del encuentro en el aula. Estas estrategias no son de carácter cognitivo, pero si son relacionadas con el aprendizaje, y están interconectadas con la motivación, la atención y las actitudes subprocesos de carácter afectivo. En relación con este componente se pudo observar que:

As1: Los estudiantes antes de iniciar la clase ubicaron en el emociómetro su nombre dando a conocer cómo se sentían.

As4: Al iniciar la clase la maestra realiza un saludo de acogida e invita a cantar una canción “así nos saludamos” donde niños y niñas se saludan por sus nombres. A partir de la canción, la maestra dialoga acerca de la importancia de saludarse, de escucharse y de compartir con sus compañeros y compañeras. De igual forma conversa sobre reglas de cortesía que sirven para acercarse a los demás con respeto y de forma amable.

El momento dedicado a la sensibilización en la clase es relevante, como lo indicaron **As1** y **As4**, al evidenciarse mediante las observaciones cómo se establecieron vínculos interpersonales, lo que impactó directamente en el bienestar emocional de cada individuo. No obstante, es fundamental que para sostener la motivación y atención en cada sesión las actividades propuestas varíen, de tal modo que se activen diversos mecanismos mentales relacionados con las emociones y sentimientos. Para tal fin, ejercicios de meditación, técnicas de respiración, prácticas de mindfulness, danzas acompañadas de música suave, narraciones de historias personales, círculos de diálogo, entre otras actividades mencionadas durante las entrevistas y observaciones en el estudio llevado a cabo, resultan apropiadas para asegurar la sensibilización. Tal como se observó en la clase de la docente **As1**.

As1: Invita a cerrar los ojos e imaginar cómo sería su vida si tuvieran una discapacidad. La docente invita a los estudiantes a participar vendándole los ojos y caminen por el salón y cojan algunos objetos que ella va pidiendo. Algunos lo logran muchos no lo hacen y están desorientados.

Esta actividad que tuvo como propósito generar empatía frente a las dificultades o discapacidad de otras personas, fueron propicias para generar sensibilización en los estudiantes, pero al tiempo exigieron que el maestro se sensibilizara al punto que fuese capaz de leer los estados emocionales de sus estudiantes, logrando los objetivos de la educación emocional. Al respecto, Bisquerra (2009) asegura que: ...“adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones e identificar las emociones de los demás” (p. 163).

Luego de ello, la estructura organizacional de las clases continua con la exploración de los *saberes previos*, los estudiantes conectan los nuevos aprendizajes con conocimientos previos que traen de otros cursos o de la vida diaria. Para Ambrosse et al. (2017) los alumnos no llegan al aula como hojas en blanco, llegan con una amalgama de hechos, conceptos, modelos, percepciones, creencias, valores y actitudes que pueden ayudar u obstaculizar el aprendizaje. La consideración o no de estos saberes, por parte del docente, será determinante en los nuevos retos pedagógicos que la escuela le plantee y en la disposición, motivación y comprensión que el niño pueda presentar ante ellos. En este orden de ideas, Hernández (2019) establece algunas consideraciones en torno a los conocimientos previos y explica:

Si aprender y retener lo aprendido resultan de asimilar un nuevo conocimiento al ya existente (su integración), la pregunta principal que un docente debería formularse es ¿cómo puedo enseñar algo si o sé lo que los alumnos saben? La respuesta es haciendo de la clase un espacio donde el profesor indague lo que saben los alumnos y organice su intervención en función de dicho saber previo, no de lo que dicta el programa o en virtud de su enciclopédico saber personal. (p.26)

En este sentido, es requerido que el maestro disponga un tiempo considerable de la estructura de su clase para conocer qué y cuánto saben sus estudiantes del contenido que se dispone a abordar. Esto le permitirá determinar la veracidad de ese conocimiento y ratificar la pertinencia de las estrategias que ha diseñado desde su secuencia didáctica. En consecuencia, si el maestro decide obviar este aspecto, corre el riesgo de avanzar a la fase de desarrollo y abordar un tema de manera desacertada y poco significativa para los estudiantes. Además, sus estrategias pudieran ser poco asertivas desde el punto de vista de la educación emocional.

De forma específica, en las clases observadas las maestras indagaron en torno a conocimientos previos referidos a los temas abordados en la actividad de sensibilización. Unido a ello establecieron relaciones entre estos temas, así como también con la realidad contextual de los niños, más allá del recinto educativo, concretamente, en su núcleo familiar. Luego de esta indagación de saberes, la maestra número dos se dispuso a realizar un aporte de cierre para generar conclusiones en torno al tema trabajado. Este aspecto es importante en el análisis de la secuencia didáctica ya que permite retomar los elementos más importantes que emergieron de

la reflexión y los realza para que queden claros ante el grupo de estudiantes. De esta manera se observó que:

As1: La docente introduce al tema invitando a los estudiantes a conocer una historia donde una persona fue víctima de discriminación.

As1: La maestra pregunta acerca de conocimientos previos en referencia a ¿Qué es una discapacidad? ¿Conocen a alguien que tenga una discapacidad?

As2: La maestra hace preguntas para recoger información de los saberes previos sobre interacción y elabora una conclusión grupal del concepto.

As4: La maestra hace preguntas sobre si ¿se despiden de sus familias cuando sales de casa? ¿Por qué? ¿Saludan a sus compañeros o compañeras, y a la profesora cuando llegan a la escuela? ¿Agradecen cuando alguien les ayuda con las tareas? ¿Por qué? ¿Piden permiso para ir al baño? ¿Piden la palabra cuando quieren hablar? ¿Por qué? De esta manera fomenta habilidades sociales.

Tras las sesiones examinadas en las diferentes clases, se pudo inferir que, las docentes a través del planteamiento de diversas situaciones genéricas que viven los estudiantes en la escuela, el hogar o la comunidad posibilitan el aprendizaje de las emociones, dándole utilidad a cada una de dichas experiencias; generando entonces un desequilibrio entre los saberes previos y los nuevos, dando origen a la construcción de aprendizajes efectivos, y es allí donde se justifica la importancia de este momento dentro de la clase emocional para alcanzar el éxito de la sesión o secuencia.

Así, tras haber analizado los aspectos que emergieron de la primera fase, que constituye la clase emocional, se puede concluir que los maestros observados consideraron este estadio para generar espacios de sensibilización en torno al clima, la cercanía y la empatía que debe permanecer a lo largo del encuentro. Además, aprovechan este momento para motivar y a la vez dejarle claro a los niños y niñas bajo qué parámetros se regirá la estructura o encuadre de la clase. En razón de esto a continuación se abordará la fase referida al *desarrollo* de los encuentros observados.

Dimensión: Desarrollo

La fase del *desarrollo* está referida al componente más extenso de la estructura de la clase. En esta, el maestro tendrá la posibilidad de ahondar en torno al tema o contenido que haya seleccionado. Unido a ello, esta fase se nutre de la tipología de evaluación formativa, ya que el propósito debería centrarse en idear estrategias para

que el estudiante comprenda y asimile el contenido que se está trabajando y, por consiguiente, que exista un aprendizaje significativo, que luego aplicará en sus dinámicas de vida, más allá de la escuela. Esta dimensión emerge de tres códigos: *Contexto generativo, reflexión metafectiva y contexto de sentido*.

El *Contexto generativo*, el propósito de este primer proceso del momento de desarrollo será cumplido si el maestro establece un diálogo permanente entre el conocimiento previo, la nueva información y la posibilidad de relacionar ambos aspectos con el contexto en el que se abordan estos elementos. Por ende, en esta fase deben considerarse dos componentes, referidos a la actividad cognitiva y a la posibilidad de establecer puentes relacionantes entre la teoría y la aplicabilidad de este en la realidad. Díaz -Barriga (2013), en este sentido, advierte que:

Es muy importante prestar atención al tratamiento de los contenidos y la vinculación con el presente y la realidad social, institucional y de ese contexto en particular, para que los saberes y las capacidades puestas en juego resulten significativos y, a la vez, desafiantes intelectualmente para los estudiantes. (p.11)

Así pues, en el desarrollo de una secuencia didáctica para la clase emocional el contexto generativo que diseñe el maestro para suscitar aprendizajes significativos es determinante. Por tanto, el uso de situaciones cotidianas como pretexto para lograr aprendizajes es un buen referente o punto de partida, tal como se evidenció en la clase observada al **As1**.

As1: Conocer una historia donde una persona fue víctima de discriminación.

Elementos como este basados en la realidad que permite construir de manera individual y colectiva conocimientos, en el caso que nos atañe para este estudio en relación al manejo de las emociones, es lo que se considera contexto generativo. Esta etapa del desarrollo de la clase, no solo está direccionado al componente cognitivo; sino que, debe responder a un estado del ser, que se inclina por una condición actitudinal propositiva en la que el maestro le confiere particular importancia a que su aula se convierte en un espacio para el encuentro armónico con el conocimiento, que se construye de manera compartida desde la pluralidad y la divergencia.

Por otra parte, el contexto generativo es el preámbulo para la reflexión metafectiva, que se analizará posteriormente. En ese sentido, las actividades

propuestas para esta etapa del desarrollo de la clase favorecen la vivencia individual a partir de la movilización afectiva. Tal como sucedió en la actividad propuesta durante la clase de Lengua Castellana del **As4**, aprovechando el tema de la fábula el docente hizo énfasis en emociones básicas como la alegría y la frustración, usando como pretexto la fábula “La liebre y la tortuga”, su contexto generativo inicia con la activación de mecanismos y herramientas cognoscitivas que promueven la metafectividad, desde un área obligatoria, no propiamente porque este en una clase exclusiva de educación emocional.

As4: La docente presenta a los estudiantes un texto y los invita a identificar el título de la lectura... Luego la docente invita a los estudiantes a leer la fábula de la liebre y la tortuga por turnos, pero inicialmente modela las pausas, ritmo y entonación correcta; luego los estudiantes lo hacen en voz alta por turnos y por último de manera individual en forma silenciosa.

En consecuencia, a partir de lo analizado en la clase de **As4** quedó en evidencia, que la fase de desarrollo de la secuencia didáctica no solo se circunscribe a los aspectos cognitivos; es decir, no solo se trata de abordar los contenidos programáticos de determinada asignatura, sino que a la par de estos procesos se deben fortalecer la dimensión afectiva de los sujetos que participan y esta retención supone la activación socializadora del encuentro con el otro, por tanto, la posibilidad de generar diálogos que propicien la posibilidad de abrir otros espacios para el aprendizaje, tanto cognitivo, como emocional, son determinantes.

De esta manera, en las dinámicas escolares y concretamente en la posibilidad de acercarse a un nuevo saber, que se comparte entre un grupo de estudiantes movidos por un mismo interés, se gestan una serie de diálogos que en la clase emocional se conocen como *reflexión metafectiva* el segundo código a analizar de esta dimensión. La reflexión metafectiva o diálogo generativo, se dan de manera intencionada, es decir, planeadas; pero en la práctica debe ser un espacio de espontaneidad con el acompañamiento del docente, que derivarán en un proceso reflexivo profundo, en torno a eso nuevo que se aprende y que se asimila, complementa y transforma el conocimiento que se tenía. Estos aspectos se observaron en las clases de la siguiente forma:

As2 ¿Al terminar la actividad la maestra conlleva a la reflexión a través de preguntas acerca de cómo se sintieron? ¿Grado de dificultad? ¿Cómo creen que se sienten las personas?

As4: Luego el maestro formula preguntas de comprensión global sobre los personajes, algunas acciones y las emociones que movieron a los personajes a realizar algunas acciones.

Ahora bien, en cuanto a las estrategias que estimularon el diálogo asertivo, dominio de emociones, reconocimiento del aprendizaje; la docente propuso un debate sobre la valoración del impacto de la generación de residuos a nivel personal y en la naturaleza. En esta actividad dos grupos estuvieron a favor y otros en contra de aceptar que el impacto personal afectaba, en gran magnitud, a la naturaleza. Esto derivó en la necesidad de reconocer que los estudiantes debían regular sus emociones y ser asertivos a la hora de dar sus argumentos.

En consecuencia, los diálogos generativos derivaron nuevas construcciones de sentido, en las que el aporte de todos confluyó en el aprendizaje colectivo e individual de los estudiantes que participaron de estos, construyendo una experiencia enriquecedora frente a un determinado conocimiento. Por tanto, elementos como el uso de la pregunta, contrapregunta, la mediación y la aceptación de la diversidad de puntos de vista se hacen determinantes para que estos diálogos resulten exitosos, ya que los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones; manejando sus emociones. Tal como se observó en el desarrollo de las clases de **As4** y **As1**.

As4: A través de la estrategia didáctica de la pregunta se da un juego de preguntas y respuestas donde se ahonda en el compartir de experiencias personales sobre recibir ayuda por parte de amigos en situaciones difíciles, para que finalmente los estudiantes respondan de acuerdo al texto ¿Quién hace el bien, recibe el bien de vuelta? ¿Por qué?

As1: Se hacen preguntas sobre si han visto o vivido situaciones donde se hayan sentido discriminados

De igual manera, las estrategias diseñadas por las docentes, en la etapa de desarrollo, permitieron que se crearan espacios en los que los estudiantes no solo reflexionaban del valor o la emoción que se abordaba, sino que también se producía una reflexión afectiva que estaba más allá de esta dinámica e, incluso, se permitía

abordar las emociones que experimentaban los mismos niños y niñas, pero que se verían modificadas si aprendían a gestionarlas a partir del contenido y del ambiente que se generaba en el salón. En este sentido, los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus propias posturas o sobre las de sus compañeros, maestra, su par de estudio, su familia, el sujeto hipotético del cuento, entre otros.

As2: En el caso de un estudiante que se mostró inconforme con su grupo la maestra lo escucho y le propuso manejar su frustración respirando en un primer momento, dándole la oportunidad de expresarse y luego compartir sus emociones y posturas a sus compañeros de manera asertiva.

Al cierre de esta dimensión referida a la fase desarrollo de la secuencia didáctica, se rescató la intencionalidad de los cinco docentes de construir en colectivo, y de manera colaborativa, un contexto de aprendizaje reflexivo, que se hizo presente en todos los momentos de las clases y que estuvo al pendiente de atender a todos los estudiantes que por alguna circunstancia se salieran de este clima emocional. Este contexto reflexivo no solo se evidenció cuando se abordaron las actividades de sensibilización, sino también cuando se trabajaron los contenidos de naturaleza cognitiva, en los que se pudieron generar algunas emociones de enojo o frustración en alguno de los estudiantes.

Por último, se analiza el tercer código emergente del desarrollo de la clase, el *contexto de sentido*. Etapa en la cual se rescataron las construcciones de los estudiantes que contribuyeron no solo a la estructuración conceptual y teórica sino también a la consolidación de competencias. Al respecto, Chica y Sánchez (2023) expresan que en el contexto de sentido el docente retoma las construcciones de los estudiantes e incorpora mediaciones didácticas o herramientas que considere necesarias para la fundamentación teórica de la competencia. En otras palabras, el maestro motiva a los estudiantes a sistematizar las conceptualizaciones construidas, tal como se observó en las clases de **As1** y **As5**.

As1: El maestro da la instrucción de hacer la lectura de “Edwin Bejar” que está en el texto de trabajo e invita a realizar una carta para luego ser socializada por grupo.

As5: Finalmente se llega a una conceptualización derivada de los planteamientos dados por los estudiantes, luego de manera personal cada

alumno presentó un esquema comparativo de las dos posturas frente al tema tratado.

As1: Los estudiantes participan y se hace retroalimentación constructiva exponiendo orientaciones que complementan y profundizan en los conceptos y vocabulario propios de la actividad.

Desde estas experiencias docentes, se pudo observar como las construcciones de los estudiantes en esta fase de la clase fueron relevantes para consolidar conceptos, definiciones y competencias no solo genéricas sino también específicas, como es el caso de las competencias emocionales. En este proceso de construcción de teórica y praxeológica, se destaca la elaboración de portafolios, organizadores gráficos o recursos que evidencia la apropiación de los aprendizajes.

Ahora bien, es importante rescatar que, en este momento de trabajo, práctica o ensayo de la clase, los estudiantes fueron guiados y supervisados por los docentes, que al plantear actividades motivadoras y desafiantes pusieron en juego los conocimientos, habilidades y competencias de los alumnos; con el propósito de que pudieran llegar a aplicarlas a situaciones reales o parecidas a su vida cotidiana. Al respecto Díaz-Barriga (2013), afirma que el docente puede utilizar diversos recursos como lecturas, debates, videos de origen académico, aplicaciones digitales que permitan acceso a la información, no obstante, deben ser significativas y motivantes para los alumnos. Así se evidenció en algunas de las clases observadas.

As1: La docente argumenta el concepto de empatía retomando las ideas de los estudiantes, también se hace un seguimiento a la comprensión de la competencia por medio de preguntas que los niños y niñas deben responder.

As4: Los retos propuestos alrededor del texto algunos de los cuales giran entorno de la comprensión y síntesis del texto y otras relacionadas con descripción de personajes e inferencias donde se hace uso de elementos de habilidades socioemocionales, observándose de esta manera la integración de las competencias socioemocionales con la temática de lengua castellana trabajada.

Bajo estas consideraciones, cabe resaltar algunos momentos relevantes en el contexto de sentido, primero la importancia del trabajo cognitivo desde la construcción del conocimiento y el empleo de esa información en alguna situación real o hipotética.

Luego de ello, una vez analizados los componentes que emergieron de la fase de *desarrollo*, a continuación, se analizarán los aspectos correspondientes a la tercera

y última fase representada en el cierre. No obstante, es necesario aclarar que estas fases responden a una secuencia didáctica que servirá de acicate para nutrir el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que estos estados se abordan de forma recursiva, analítica y reflexiva, con el propósito de diseñar los subsiguientes estadios que hagan falta según los contenidos programáticos, la realidad del centro y principalmente el diagnóstico que deriva de los estudiantes.

Dimensión: Cierre

Las actividades de la fase de *cierre* representan la posibilidad de establecer conclusiones que permitan abarcar todos los elementos abordados en las fases anteriores. A su vez, está en estrecha correspondencia con los procesos evaluativos, bien porque responden a una estructura organizativa, determinada por la administración evaluativa o porque se convierte en un espacio idóneo para sopesar la pertinencia del trabajo pedagógico realizado. Esta fase de acuerdo con Modos de Organizar las clases: secuencias didácticas (2018), está diseñada con el objetivo de: ...“sistematizar lo aprendido, institucionalizar saberes, repasar. Fijar, realizar autoevaluaciones y programar a futuro, se piensa en ciertas actividades que permiten cerrar la secuencia” (p.10).

En este sentido, el proceso evaluativo puede ser realizado por el maestro o por los mismos estudiantes, con el propósito de que ellos descubran cuánto aprendieron de forma personal y cuánto lograron sus compañeros. Según Díaz – Barriga (2013) esta fase permite: ...“una perspectiva de evaluación para el docente y el estudiante, tanto en el sentido formativo, como sumativo” (p. 11). Así, una vez se cierra la clase, el maestro se ve en la necesidad de percatarse que el trabajo realizado fue significativo para los estudiantes y que, además lograron establecer relaciones entre este y su vida más allá de la escuela. Esta dimensión está conformada por dos códigos emergentes, que se analizan a continuación: *Transferencia de los aprendizajes y armonización*.

En cuanto al primer código *transferencia de los aprendizajes*, es oportuno señalar entonces que esta actividad pedagógica no incidirá en todos requerimientos que la vida social, familiar y profesional le exija al estudiante. Sin embargo, el trabajo realizado en el aula, desde los contenidos abordados y el aprendizaje asimilado

debería ayudar al educando a resolver alguno de ellos. Por tanto, se hace necesario reconocer que realmente se produce una *transferencia de aprendizaje*, aplicable a otros contextos. Carpintero (2002) define este proceso como:

El transfer es el proceso mediante el cual los conocimientos, principios y procedimientos aprendidos en un contexto se usan en otro contexto diferente. De este modo, los aprendizajes no quedan anclados a una situación específica, sino que permiten su utilización en nuevas condiciones y escenarios. (p.69)

Unido a ello, los tipos de *transferencia de aprendizaje* pueden ser diversos. La autora anteriormente citada refiere cinco, que se pueden englobar en la similitud de la situación, transfer lejano o *far transfer*; los resultados obtenidos; el material transferido, el nivel de complejidad de las tareas y las tareas (Carpintero ob, cit.). Asimismo, Ortiz et al. (2020) explica que el aprendizaje se hace significativo, en la medida en que este se dispone para que sea útil en la realidad, en el mundo. Por tanto, según Ortiz et al (2020) se hace necesario que:

... el docente contemple el diseño de preguntas sobre el uso del aprendizaje en la vida diaria, con ellas se pretende que el docente pueda ayudar a los alumnos a descubrir por sí mismo para que le sirve el aprendizaje que acaba de adquirir y cómo lo puede usar, en este aspecto el docente debe de promover respuestas creativas y razonadas de tal forma que conecten el aprendizaje adquirido con su vida cotidiana. (p.49)

Partiendo de estas consideraciones, al analizar los aspectos observados en los docentes del estudio, se registraron eventos en los que estos invitaban a los niños a aplicar y transferir el aprendizaje a otros contextos. Además, los invitaban a realizar procesos reflexivos, que les permitieran establecer puentes cognitivos y emocionales más allá de la estrategia realizada. Este ejercicio se realizó partiendo de preguntas abiertas a todo el grupo, que podían ser respondidas de forma espontánea y sin tener el compromiso de sentirse coaccionado ante un proceso evaluativo. Además, a partir de las dudas que estos presentan la maestra les replanteó el escenario con el propósito de que se cuestionaran si realmente habían internalizado el conocimiento nuevo.

As4: La docente utiliza la lúdica – canto y dinámicas- para introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades emocionales, además utiliza situaciones cotidianas para generar reflexión, escucha y comunicación frente a la solución de conflictos, donde juegan un papel importante la autorregulación.

As3: Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en las actividades propuestas desde la guía de trabajo (taller).

Además, se rescató de las estrategias empleadas por la docente cuatro, que este proceso de transferencia de los aprendizajes lo realizó empleando herramientas que potenciaron los diferentes estilos de aprendizaje. En este sentido, no solo se limitó a realizar una heteroevaluación, a partir de las estrategias tradicionalmente centradas determinar los alcances desde el punto de vista cognitivo, sino que se valió de estrategias lúdicas, que despertaron el interés y la motivación en los niños para determinar si lograron establecer relaciones entre los contenidos trabajados y otros contextos.

As5: Para la etapa de transferencia de los aprendizajes, los estudiantes realizan una socialización del taller realizado, donde el docente realiza preguntas y contrapreguntas dando pie a una retroalimentación constructiva y positiva que permite el refuerzo de los aprendizajes propuestos.

En este mismo orden de ideas, con el propósito de lograr espacios académicos y aulas emocionalmente estables y felices, el maestro apostó por un componente de estabilización, mediación y gestión de emociones que les permitan armonizar el espacio. En el siguiente ejemplo se evidenció cómo lo logró **As1**:

As1: En el caso de un estudiante que se mostró inconforme con su grupo la maestra lo escucho y le propuso manejar su frustración respirando en un primer momento, dándole la oportunidad de expresarse y luego compartir sus emociones y posturas a sus compañeros de manera asertiva.

En las acciones que realizó este maestro se pudo entrever que su propuesta no solo está centrada en que el estudiante involucrado en la emoción pueda reconocerla, sino que además le enseñó a gestionarla para sí y para los demás niños que le acompañan. Esta maestra siempre fue consciente que a partir de ese enfoque aprende el niño y se forman sus compañeros en cómo lograr asertivamente este proceso.

As5: La docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible, donde se respetan las opiniones y se escuchan los diferentes puntos de vista, de esta manera cuando se presentaron dos situaciones de inconformidad por dos grupos diferentes de estudiantes esta permitió el diálogo y orientó sobre la manera de resolver la situación sin lanzar o imponer soluciones.

El otro código emergente de esta dimensión es la *armonización*. En esta fase del momento de cierre, el docente debe posibilitar a sus estudiantes el manejo de emociones para que logren a través de cada sesión de clase un equilibrio entre las experiencias manifestadas y el aprendizaje contribuyendo al bienestar individual y colectivo. Chica y Sánchez (2023), afirman que: ... “la armonización de cierre contribuye a gestionar las emociones y a vivenciar sentimientos positivos que disponen para el siguiente encuentro” (p.133).

Cabe subrayar, que la fase de cierre es tan importante como el inicio de la clase, y más aún en una sesión donde se evidencia formación emocional; ya que se pretende lograr disposición afectiva y cognitiva por parte de los niños y niñas frente al aprendizaje. En una clase son muchas las emociones que pueden aflorar tras un tema abordado, como sucedió en la sesión del **As1** cuyo tema fue la empatía y luego de una lectura donde el tema central era un niño con discapacidad, se evidenciaron sentimientos de compasión, culpa, alegría, tristeza, entre muchas otras emociones de toda naturaleza; pero el docente tuvo claro su responsabilidad de armonizar el estado emocional de sus estudiantes, tal como se expresa a continuación.

As1: Para finalizar la docente termina la actividad dando un mensaje de empatía “ser empático es un acto de amor al otro” e invita a los niños y niñas a terminar la clase dando un abrazo a su compañero que está a su lado.

En este espacio de la clase, lo que se desea propiciar es un ambiente armonioso, el diálogo se convirtió en una herramienta fundamental para escucharse y escuchar en un clima de respeto a los demás, así estos difieran en sus puntos de vista; un recurso efectivo a la hora del cierre. A partir de la armonización, se pueden lograr aulas en las que privilegien el sosiego, el encuentro y la empatía. Así como se observó en la clase del **As4**, quien terminó su sesión de Lengua Castellana, con elementos de la psicología positiva que contribuyeron a la generación de sentimientos secundarios que aportaron a una disposición efectiva frente al aprendizaje.

As4: Finalmente termina la clase formando un corazón con sus manos y los estudiantes le responden de igual forma, y diciéndoles que “tener una buena actitud frente a la vida siempre les permitirá disfrutar mejor de lo que les rodea y de quienes les rodea”.

Desde estos contextos, los niños aprenden que es válido expresar las emociones, con el propósito de mirarlas sin juicio, sino para reconocerlas y transformarlas a partir de otras que generen mayor bienestar para sí mismos y para el grupo. La fase de armonización de una clase emocional, debe incorporarse como un momento clave para asegurar los aprendizajes que conllevan al manejo y gestión de las emociones, además de la preparación y motivación para que los estudiantes continúen su jornada escolar.

Subcategoría: Estructura didáctica de la clase emocional

En el apartado anterior se sostuvo de forma insistente que la didáctica requiere, entre sus principales características, de un docente que articule su práctica educativa a partir de estrategias planeadas. En este sentido, Basile, et al. (2009) plantea que: ...“la planificación educativa es un asunto de decisión y actuación y no un mero ejercicio académico” (p.5). Esta consideración incide en la configuración de las secuencias didácticas, que pueden entenderse de acuerdo a lo expuesto por Zavala (2016), como: ...“un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final” (p.16). Por tanto, se constituyen de fases o momentos que determinan el proceso de enseñanza- aprendizaje, lo cual deja en evidencia la necesidad de considerar la secuencia con la que el maestro estructura su propuesta. En este sentido, Díaz – Barriga (2013) explica que:

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje. (p.8)

En cuanto a su estructura Díaz -Barriga (2013) establece que una secuencia didáctica se constituye de tres tipos de actividades, que son apertura, desarrollo y cierre. Otros autores refieren en sus modelos de secuencias didácticas, que estas pudieran estructurarse considerando los siguientes componentes, referidos a los momentos de aprendizaje: inicio; indagación de saberes previos; conflicto cognitivo;

introducción de conceptos; procedimientos y análisis; estructuración del conocimiento o síntesis; aplicación; actividades de cierre y evaluación (Basile, et al. 2009). Mientras que Chica y Sánchez (2023), hacen énfasis en que la secuencia didáctica en el campo de la educación emocional, también se compone de inicio, desarrollo y cierre; con unos elementos particulares como son: las actividades de sensibilización, reflexión metafectiva y armonización.

En este sentido, es oportuno señalar que las secuencias didácticas están determinadas por las diferentes teorías por las que se incline el maestro para diseñarlas, incluso, pudieran derivar de la integración de varias de ellas, tal como se observó en las sesiones de clase. No obstante los momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre estuvieron presentes en cada clase, inclusive en las sesiones de educación emocional; lo que permitió una organización clara y garantizar aprendizajes efectivos. Asimismo, entre los docentes que hicieron parte del estudio se pudo evidenciar como desde la apertura de la clase se generó un ambiente de acogida y vínculo donde los estudiantes expresaron con seguridad sus conocimientos previos de tal manera que se originó una articulación con los nuevos aprendizajes sin dejar de lado la reflexión propia de la formación emocional, la metafectividad que promueve procesos comprensión y gestión de las emociones de manera eficaz.

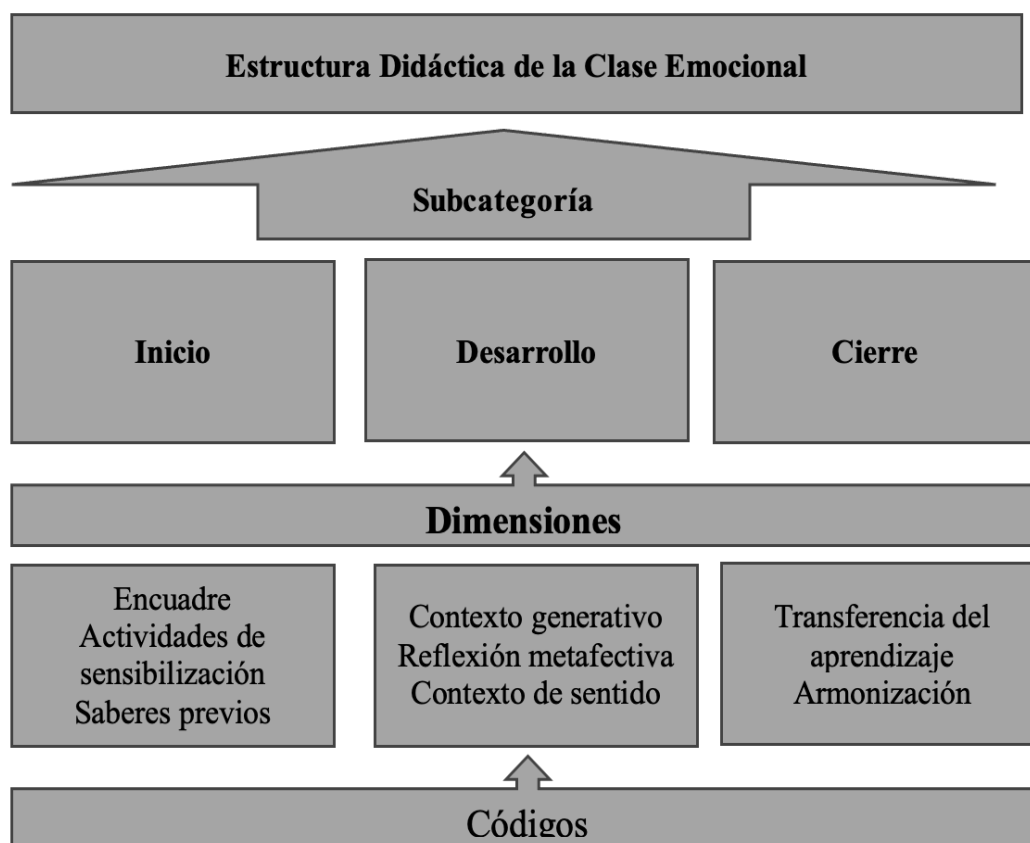
Vale destacar que el momento de desarrollo de la clase emocional cuenta con tres elementos claves de acuerdo con Chica y Sánchez (2023), el contexto generativo, reflexión metafectiva y el contexto de sentido. En cada una de ellas, los maestros utilizaron diferentes mediaciones didácticas que coadyuvaron al desarrollo de competencias emocionales en algunos casos, en otros a la construcción de los conocimientos propios del área trabajada. El impacto que genera una clase emocional es significativo, ya que trabajar con frecuencia o si es posible a diario las emociones en el aula permiten que los niños y niñas aprendan a autorregularse.

Ahora bien, dentro de la secuencia didáctica en el campo de las competencias emocionales se deben tener en cuenta otros factores esenciales que no se han mencionado como: la motivación, la atención, los ritmos y estilos de aprendizajes, que coadyuvan a los propósitos formativos de la educación emocional. Asimismo, las habilidades de los docentes frente al arte de enseñar juegan un papel crucial en la

clase emocional, ya que la lectura del estado atencional y emocional que este actor educativo haga sobre sus estudiantes, es la pauta que determina el quehacer del maestro en la secuencia didáctica.

Figura 13.

Subcategoría Estructura Didáctica de la clase emocional



En razón de todo lo anterior (representado en la figura 13), la subcategoría *Estructura didáctica de la clase emocional*, está referida a analizar cómo son desarrolladas cada una de las sesiones de clase por los docentes que forman parte de esta investigación. Lo que se resume en el concepto que emerge de esta subcategoría: ***Secuencia que tiene en cuenta etapas básicas de una clase (inicio, desarrollo y cierre) que incluye momentos que favorecen el desarrollo emocional de los estudiantes.***

Subcategoría: **Elementos de la clase emocional**

Dimensiones: **Gestión de aula, contenidos, recursos y seguimiento al aprendizaje.**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Gestión de aula

La gestión de aula, está referida a el cúmulo de diversos elementos y acciones que facilitan las condiciones para lograr el proceso de aprendizaje, en un ambiente notoriamente complejo, en el que se entrecruzan diferentes elementos (Coll, 2011). La gestión que un maestro realice en el aula pasa por atender aspectos referidos al clima escolar, el cual puede entenderse como un componente tácito, que envuelve todos los elementos que constituyen el acto educativo y que se hacen tangible a partir de las acciones que llevan a cabo los sujetos implicados. Así, para Bisquerra (2008) este aspecto marcado por las subjetividades de los actores implicados, está estrechamente relacionado con las interacciones que se generan entre los maestros, sus estudiantes y pares en un recinto de clases.

En este sentido, la gestión de aula puede definirse como un componente que establece la diferencia y genera que una escuela se torne especial desde el mismo instante en el que se establece contacto con ella (Murillo, et al., 2007). Esta dimensión está conformada por tres códigos: *Clima emocional del aula, motivación y atención y trabajo cooperativo.*

El primer código *clima emocional del aula*, es descrito por Alonso y Nieto (2019) como aquellas interacciones que conllevan un intercambio emocional entre el docente y los estudiantes, interacciones que requieren la comprensión de las necesidades emocionales de los alumnos y una respuesta positiva a dichas necesidades. En otras palabras, el clima emocional del aula se basa en las relaciones caracterizadas por la aceptación, confianza y respeto entre educadores y estudiantes; en el cual los maestros propician o promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales, contribuyendo al bienestar emocional de los alumnos. Al respecto Bisquerra (2012) afirma:

El clima emocional del aula es un factor esencial para favorecer o dificultar el aprendizaje. Esto depende en gran medida de la actitud y de la formación del

profesor. Poner el énfasis en las expresiones de reconocimiento hacia los progresos del alumnado o ponerlo en criticar los errores es esencial al respecto. (p. 48)

Bajo esta premisa, se infiere que la actitud o comportamiento del maestro en la clase puede favorecer u obstaculizar el aprendizaje. En ese sentido, los hallazgos de las observaciones mostraron prácticas basadas en el respeto y buenas relaciones entre docente – alumno.

As1: La docente inicia la sesión de clase saludando a sus estudiantes con una sonrisa y preguntando como se encuentra ...luego da orientaciones claras acerca de lo que los niños y niñas deben hacer para participar de la actividad, así los invita a cerrar los ojos e imaginar cómo sería su vida si tuvieran una discapacidad. La docente invita a los estudiantes a participar vendándole los ojos y caminen por el salón y cojan algunos objetos que ella va pidiendo. Algunos lo logran muchos no lo hacen y están desorientados.

En el clima emocional del aula, tal como se observó en la experiencia de **As1**, se deben destacar elementos como la cohesión del grupo, los motivos y metas comunes, junto a normas de comportamiento establecidas en conjunto, las cuales implican una toma de consciencia por parte del maestro en cuanto a las necesidades emocionales de sus estudiantes y tomar decisiones frente a estas, de tal forma que contribuya a una interacción positiva en el aula, posibilitando la formación emocional. Bisquerra (2012), plantea que: “Cuando un alumno vive el aprendizaje en un clima de amenaza sus reacciones serán muy diferentes que cuando vive la experiencia de aprendizaje en un clima de confianza y reconocimiento de sus esfuerzos” (p. 48). Sin duda es necesario que el maestro cuente con las habilidades necesarias para generar en clase un ambiente de seguridad y autoestima para que sus alumnos puedan asumir retos afectivos, cognitivos y creativos.

En definitiva, el alumnado debería poder disfrutar de un buen clima escolar en sus centros educativos, en donde se garanticen relaciones personales positivas, sentimientos de aceptación e igualdad, valores de respeto, seguridad emocional y, sentido de pertenencia e identificación con el grupo. Tal como se pudo observar con **As1**, quien a través de sus actitudes y actividades demostró cómo se puede crear un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando a cada uno de sus

estudiantes y los recursos que permiten un clima de aula apropiado. Tal como lo realizaron también **As4** y **As5**.

As5: La docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible, donde se respetan las opiniones y se escuchan los diferentes puntos de vista, de esta manera cuando se presentaron dos situaciones de inconformidad por dos grupos diferentes de estudiantes, la docente promovió el diálogo y orientó sobre la manera de resolver la situación sin lanzar juicios o imponer soluciones.

As4: Al iniciar la clase la maestra realiza un saludo de acogida e invita a cantar una canción “así nos saludamos” que proyecta desde el video beam, donde niños y niñas se saludan por sus nombres. A partir de la canción, la maestra dialoga acerca de la importancia de saludarse, de escucharse y de compartir con sus compañeros y compañeras.

De forma concreta, al observar las clases en estudio, se dejó entrever que los maestros dedicaron grandes esfuerzos por cuidar el clima escolar en sus aulas de clase. Para ellos resultó importante la configuración y la disposición emocional que los niños traían de casa y si este se encontraba armonizado con el propósito de sus secuencias didácticas. Asimismo, se esmeraron en monitorear, de forma permanente, que el clima del aula se mantuviera en los niveles de tolerancia y respeto requeridos para que cada niño se sintiera en la libertad responsable y con la seguridad necesaria para expresar sus emociones.

De esta manera, el clima del aula de clases resulta tan importante en los procesos de aprendizaje que podría establecer la diferencia para que las demás competencias a desarrollar se logren con éxito, ya que este permite que se gesté una atmosfera de motivación y atención natural, voluntaria, no forzada que invitará a cada niño a participar activamente de una manera libre en las demás actividades académicas que su maestro le pueda proponer. Esta actitud, indudablemente incidirá positivamente en su bienestar, calidad relacional y dinámica de vida (Madrigal, et al., 2011). En este sentido el clima del aula se convierte en un elemento motivador al que todos pueden percibir y se dejan contagiar porque valoran su aporte positivo en las dinámicas desarrolladas de forma individual y colectiva. Así, la motivación que es el siguiente código en analizar, pasa por reconocer a cada estudiante desde su particularidad y valorar su presencia y aporte para construir el colectivo.

Motivación y atención. Este código conformado por dos aspectos relevantes del aprendizaje, comienza con la definición de cada uno. La motivación, según lo indicado por Sánchez y Maldonado (2023), puede describirse como: ...“una integración compleja de procesos mentales que lleva a cabo una regulación dirigida de la conducta, ya que determina la dirección hacia un objeto buscado o evitado, la intensidad y la aproximación o evitación de la acción” (p. 212). En otras palabras, es una fuerza colectiva orientada al logro de propósitos establecidos. En lo que respecta a la atención, estos mismos autores argumentan que: ...“es una función compleja y fundamental para seleccionar, priorizar, procesar y monitorear la información para realizar actividades conductuales o cognitiva” (p. 213). En términos más simples, se refiere a la capacidad de un individuo para elegir y enfocarse en un estímulo que es considerado pertinente.

Para Ibarrola (2017), las emociones y la motivación controlan el sistema de atención que determina que información se almacena en los circuitos neuronales y, por tanto, se aprende. Un maestro que involucra emociones positivas en su clase puede lograr mayor comprensión, motivación y atención hacia el aprendizaje, con una actitud afectuosa o de cercanía el docente siempre va a sumar en el aula, logrando que el estudiante se atreva a mostrar sus fortalezas y a transformar sus dificultades. Por tanto, estos aspectos podrían representar la diferencia para el logro de un propósito afectivo y académico, ya que, si no se potencia, el estudiante puede no encontrar elementos que lo enganchen frente a un nuevo saber.

As4: Los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones, desde la temática planteada donde la docente mantiene la motivación de sus alumnos a través de la escucha activa y el dialogo asertivo, dando retroalimentación constante a las participaciones de los niños y creando un ambiente seguro donde ellos pueden expresarse desde sus emociones y sentimientos.

As3: Durante la clase los estudiantes se muestran amables y respetuosos con sus compañeros, se mantienen motivados e involucrados en la actividad propuesta. Piden la palabra para participar y la maestra escucha todas las participaciones dando retroalimentación efectiva a sus estudiantes.

Al observar las clases de los docentes participantes quedó en evidencia cómo estos se valían de un gesto de reconocimiento o una expresión desde el mismo

instante en el que se daba inicio a la sesión de clases. Esta consideración se tornó determinante por cuánto el niño o la niña notó que su maestro le reconoció y valoró su presencia en el aula tal como lo hizo **As4**.

As4: Luego la maestra invita a leer la fábula “La liebre y la tortuga” y a través de preguntas confirma algunas predicciones realizadas, se aclaran términos desconocidos para los estudiantes, la maestra da instrucciones claras para el desarrollo de la actividad que se encuentra en el libro de trabajo.

Asimismo, en otras sesiones se evidenció como el docente se percató de validar la integración, los aportes y participaciones espontáneas que tuvieron los estudiantes para realizar una tarea. Además, desde su actitud motivadora los maestros estuvieron pendiente de lograr la participación de aquellos alumnos que por alguna emoción de temor o molestia se resistían o guardaban silencio ante las diversas actividades.

As5: Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).

Basado en lo anteriormente expuesto, la emoción y los procesos cognitivos son inseparables, y desde esta mirada las emociones positivas influyen en la atención de manera directa, viéndose reflejada en la actitud para aprender que es la motivación. Tal como lo expresa Bisquerra (2009), cuando dice que: ...“la emoción está íntimamente relacionada con la motivación...La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. Por medio de esta vía se puede llegar a la automotivación” (p. 165). En otras palabras, la motivación juega un rol importante en el proceso de aprendizaje pues contribuye a desarrollar en el alumno sus capacidades, superar sus limitaciones y atender sus intereses.

Otro de los aspectos que se fortalece desde la gestión que el maestro realizó para estructurar su aula, está referido al *trabajo cooperativo*, el último código emergente de esta dimensión. Ros (2021) lo define como: ...“el trabajo cooperativo como un aprendizaje recíproco, donde cada estudiante aprende de otros y al mismo tiempo, proporciona conocimientos a sus compañeros” (p. 6). Es decir que, que al agruparse y tener una función por la cual responsabilizarse los estudiantes no solo aportan desde sus saberes y experiencias sino también desde las emociones y sentimientos que emergen en el compartir con el otro para alcanzar objetivos comunes.

Este elemento sin lugar a dudas, representó una de las herramientas más valiosas para lograr un clima de armonía, que invitó al reconocimiento de las potencialidades particulares puestas al servicio colectivo de una meta común que los congrega. En este sentido, desde el trabajo cooperativo se ponen en práctica una serie de elementos propios de la educación emocional, tanto del maestro que guía el proceso, como de los estudiantes que hacen equipo para apoyarse en la consecución de sus objetivos. En este sentido, Moreno (2019) explica que la cooperación responde a:

Un dispositivo inherente al comportamiento humano. Desde que el hombre existe en la Tierra ha mostrado capacidades cooperativas, pues sin ellas simplemente no habría sobrevivido. No obstante, su antiquísima existencia, hasta tiempos recientes se reconoce el poder transformador que tiene la cooperación el contexto escolar. (p.77)

Esta estrategia supone algunos pasos progresivos, que están bajo la responsabilidad del maestro. Para ello, Jhonson y Jhonson (1999) refieren cuatro consideraciones centradas en la planeación previa que debería considerar el docente, lo cual devendrá en tomar algunas decisiones de qué desea enseñar y cómo deberá hacerlo; seguidamente deberá destinar un espacio importante de la sesión de clase para explicarles a los estudiantes cuál es la composición y estructura del trabajo cooperativo que deben realizar; una vez iniciado el trabajo deberá establecer la organización de la misma, con el propósito de controlar las dinámicas e intervenir oportunamente como guía del trabajo; y finalmente el docente deberá evaluar y procesar la pertinencia, aciertos y dificultades que se presentaron a lo largo de la actividad realizada.

Al disponerse a considerar el trabajo cooperativo como una herramienta que permite gestionar los procesos en el aula, es importante considerar que el docente debe establecer con claridad las pautas sobre las cuales se realizará esta tarea; esto en razón de que si no existe una planeación adecuada el trabajo podría derivar en desorganización, indisciplina e, incluso, algunos estudiantes pudieran quedar relegados debido a la naturaleza de los niños de agruparse con aquellos pares con los que sienten mayor empatía. En consecuencia, es fundamental que el docente establezca los roles y sus funciones, así como los tiempos y el propósito que los invita

a lograr esta colaboración, que pasa por un trabajo académico, pero antes de ello está determinado por un trabajo de naturaleza emocional. Al respecto, a continuación, se registró la dinámica establecida por **As1**:

As1. En trabajo cooperativo luego de asignar diferentes roles como líder, relojero, secretario y portavoz el maestro da la instrucción de hacer la lectura de “Edwin Bejar” e invita a realizar una carta para luego ser socializada por grupo.

As1 se percató de que, a partir del establecimiento de los roles, todos los estudiantes formaran parte activa del proceso. Así les dejó saber que todos son necesarios e importantes para lograrlo. Por ende, sus potencialidades debían estar al servicio del colectivo. Esta estrategia permitió reflexionar y comprender que desde la individualidad su trabajo es necesario e importante para la concreción de los logros de toda el aula. A continuación, se reseñan los aspectos de trabajo cooperativo observados en las clases de los docentes **As2**, **As3** y **As5**:

As2. En cuanto al as técnicas para estimular el trabajo grupal, se llevó a cabo trabajo cooperativo donde se asignaron roles para cada integrante, y los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en dichas actividades.

As3: La actividad se llevó a cabo a través del trabajo cooperativo con asignación de roles donde los alumnos pusieron a pruebas su autonomía, motivación al logro, negociación, respeto, entre muchas otras habilidades socio-emocionales que potencian las relaciones entre pares.

As5: Para desarrollar la actividad, los maestros invitan a los estudiantes organizarse en trabajo cooperativo de 4 estudiantes y asigna roles dentro del grupo de tal manera que puedan desarrollar de manera organizada y autónoma los retos propuestos alrededor del texto.

Desde los aspectos observados en los docentes anteriores, se evidenció que coinciden con la estructura de cómo organizan el trabajo cooperativo. De este proceso se rescató la forma como los maestros se acercaron a este propósito a través de estrategias motivacionales, centradas en el estímulo y la invitación; es decir, la integración al desarrollo de las secuencias didácticas se realizó a partir de herramientas centradas en la educación emocional. Además, el trabajo cooperativo se llevó a cabo desde unas directrices para la construcción del conocimiento de forma autónoma. De esta manera, los estudiantes consiguieron más libertad para llevar a cabo el rol que les ha sido encomendado.

Angarita y Peña (2023), afirman que: ...“los docentes consideran el trabajo cooperativo como un elemento sumamente valioso en la formación de la personalidad del individuo, pues permite garantizar las competencias de aprendizaje desde los constructos mentales del engranaje socioeducativo” (p. 2). En otras palabras, la estrategia de trabajo cooperativo no solo potencia la dimensión cognitiva, sino que también enriquece el aspecto socioafectivo de un individuo, ya que al compartir experiencias de aprendizajes se favorece la empatía, la comunicación, la solidaridad, toma de decisiones y el vínculo afectivo, entre muchas otras habilidades sociales y emocionales.

Dimensión: Contenidos

Los contenidos, por su parte, representan un componente propio de la estructura curricular y programática establecida para cada área de conocimiento o asignatura, pero es elemento crucial en la enseñanza de cualquier área inclusive de la educación emocional. No obstante, existen contenidos que no están registrados en los planes de estudios de forma explícita, pero que se derivan de las necesidades o aspectos observados desde el diagnóstico del aula o a partir de los requerimientos establecidos en el programa institucional. Al respecto, Bisquerra (2012) afirma que: ...“los temas a desarrollar en un curso de educación emocional pueden tener diversos niveles de profundización y eso responde a los destinatarios” (p. 95). En este sentido, si bien es cierto que los maestros poseen una pauta orientadora en torno a los contenidos y temas que deberían trabajarse para cada área escolar desde el plan de estudio, la verdad es que, en algunos casos, el maestro se ve en la necesidad de abordar algunos temas o valores que complementarán el reto pedagógico que representa acompañar a un grupo de estudiantes con características tan disímiles.

En virtud de ello, en las clases observadas, se evidenció que los maestros combinaron contenidos propios de una asignatura, como por ejemplo el área de Castellano con temáticas propias de las competencias socioemocionales. Así, cuando el docente abordó la temática de los tipos de textos, simultáneamente, desarrolló aspectos relacionados con el trabajo cooperativo, la gestión de las emociones, la empatía, entre otros aspectos propios de la educación emocional.

Por otra parte, también se observó docentes como **As1** que destinaron la sesión de clases para trabajar temas específicos de la educación emocional como la empatía. En función de esta, organiza la estructura de la clase, así como las estrategias que se derivan de esta. Tal como lo plantea el mismo Bisquerra (2012), la práctica de la educación emocional puede adoptar múltiples formas que parten del análisis de las necesidades del grupo para establecer objetivos apropiados, contenidos, estrategias de intervención y evaluación.

Por su parte, **As2** y **As5** realizaron una integración para trabajar contenidos propios del plan de estudios, en este caso castellano, centrado en el tipo de textos; así como también establecen un trabajo interdisciplinar para correlacionar con una lectura narrativa que aborda también competencias referidas a las emociones. De esta manera, el estudiante identifica el tipo de texto y, a su vez, trabaja en el fortalecimiento de sus emociones. Así como lo expresa Bisquerra (2012), cuando dice: “El programa de educación emocional debería estar presente en la mayoría de las actividades diversas clases, si no en todas. La educación emocional es como un tema transversal que impregnan todas las demás áreas de estudios” (p. 96). En ese sentido la formación emocional está presente en la acción formativa de algunos de estos docentes y no sólo en la hora de la clase de las emociones o de ética y valores.

En el caso de **As5**, este abordó un contenido específico del campo de las ciencias de la salud, específicamente, centrado en el impacto que genera la acción del hombre sobre el ambiente. Además, se permite juntar este aspecto con su incidencia en la salud física y emocional que este puede tener sobre los seres humanos. Este abordaje de un área en particular o de la relación interdisciplinar deja entrever dos aspectos de interés. El primero de ello, está centrado en la posibilidad de abordar contenidos propios de la educación emocional, como centro del propósito de la clase. Es importante señalar que, desde los aspectos observados, se desconoció si esa elección que hizo una de las docentes para trabajar la empatía, como tema de la clase, la realizó por alguna razón que emergió de las dinámicas de socialización en su salón.

La segunda razón podría deberse a que la maestra logró establecer puentes relacionantes entre dos componentes. El primero referido al campo cognitivo, para conocer lo referente a un contenido del área de salud o de lengua y, el segundo,

centrado en fortalecer los aspectos motivacionales a partir de dichos contenidos. Así las cosas, independientemente de la manera como se desarrolle la formación emocional, los contenidos trabajados por los docentes deben girar en torno a las *habilidades sociales y competencias emocionales*, que fueron los dos códigos emergentes para esta dimensión.

En cuanto a las *habilidades sociales*, Tortosa (2018) las define como: ...“la capacidad para actuar que nos permite desarrollarnos correctamente como individuos en un contexto social” (p. 159). En efecto, las habilidades sociales son estrategias que el ser humano pone en práctica para resolver situaciones sociales de manera efectiva, mientras respeta las conductas de los otros. Estos comportamientos son necesarios para interactuar y relacionarse con los demás, entre los cuales se destacan: la comunicación asertiva, la escucha activa, empatía, resolución de conflictos, trabajo en equipo y adaptabilidad, entre otras. Partiendo de este contexto, en el aula el maestro puede logra establecer y potenciar una serie de habilidades que le permitan a sus estudiantes interactuar y relacionarse de manera satisfactoria. Así lo plantea Bisquerra (2009):

Las relaciones sociales están entrelazadas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan. (p. 165)

De esta forma, desde la escuela, los niños y las niñas complementan y fortalecen los procesos de socialización que iniciaron en casa; una adecuada puesta en práctica de estas habilidades es beneficiosa para aprender a expresarse y comprender a los demás, tener en cuenta las necesidades e intereses de quienes le rodean, intentar encontrar la solución más satisfactoria para todos ante un problema o ser solidario, cosas fundamentales si queremos vivir en sociedad.

Así las cosas, Tortosa (2018) plantea: ...“si el fin de la escuela es el desarrollo integral del alumnado, se torna primordial que, dentro del marco de la escuela, se tenga en cuenta el desarrollo de habilidades que favorecen la participación del alumno en la sociedad” (p.162). En virtud de ello, Rebaque et al. (2019) explican por qué es importante tener presente el abordaje de habilidades sociales en el aula, debido a que:

La construcción de una convivencia saludable implica necesariamente la comunicación, expresar lo que se siente, lo que se piensa, lo que se quiere, etc., por lo que podríamos decir que es la capacidad de interactuar entre diferentes personas de manera asertiva, respetando los derechos de todas y manteniendo relaciones positivas y gratificantes. (p.91)

Bajo estas perspectivas, de la importancia de desarrollar habilidades sociales para posibilitar el bienestar social de cada individuo, se observó como los maestros llevaron a cabo actividades enfocadas a la promoción de dichas habilidades dentro del aula; tal como se evidenció en las clases de **As1** y **As3**. La primera de una manera específica como temática central dentro de la clase de Ética y Valores, la segunda como un tema anexo al propósito central de la clase que hacía referencia a los textos narrativos. En ambos casos, una forma válida de enseñanza de acuerdo a la propuesta del mismo (Bisquerra, 2012).

As1: La maestra da a conocer el objetivo de la clase “Desarrollar la empatía como una habilidad en la que somos capaces de ponernos en el lugar del otro”.

As3: Algunas temáticas de las habilidades sociales que se manejaron dentro de la actividad propuesta para Lengua Castellana fueron la compasión, bondad, la amistad.

Por otra parte, en los procesos educativos observados emergió otro componente referido a *las competencias emocionales*. Consideradas por Bisquerra (2012), como: ...“conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 87). En otras palabras, son herramientas que le permitirán al sujeto identificar una emoción y saber gestionarlas de forma progresiva y competente para sí y para las demás personas con las que pudiera interactuar. Este componente resulta importante considerarlo no solo para los estudiantes, sino que, en primera instancia, debería pasar por ser trabajado y fortalecido en los adultos que les acompañan, ya que estos, también, pudieran experimentar diversos factores de estrés, ansiedad y depresión que los podrían llevar a desarrollar algún problema o síndrome (Extremera, et al., 2003), que pudiera incidir en las creencias y concepciones con las que criarán a sus hijos o formarán a sus estudiantes.

Para Bisquerra (2012), dentro de las competencias emocionales se pueden mencionar: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional,

competencia social y habilidades de vida y bienestar. Estas competencias son cada día más valoradas en la sociedad por tanto su apropiación ha ido ganando mayor relevancia en el contexto educativo. Por tanto, este contenido desde los primeros años de escolaridad promueve en niños y niñas conocerse mejor así mismo, construir mejores relaciones con quienes le rodean, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción personal.

As3: Para lograr este objetivo el docente utiliza un texto “La tortuga gigante” que contiene elementos que permiten desarrollar las habilidades emocionales.

As5: En las actividades planeadas se evidencian algunos componentes relacionados con el desarrollo emocional para el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase sobre cuidado del medio ambiente y la promoción de la salud. De los cuales se podrían rescatar como intencionalidad la Toma de decisiones informadas para el cuidado del medio ambiente.

De esta forma, en las clases observadas se evidenció cómo los maestros orientaron clases cuyo propósito central fue la promoción de competencias emocionales y otras donde de manera transversal se pudo fomentar este tipo de habilidades esenciales para la vida. Es preciso señalar que, en cualquiera de estos dos ejercicios, los maestros fortalecen las competencias socioemocionales propias tras la práctica de su quehacer pedagógico. Ahora bien, sobre los contenidos explícitos de la educación emocional Bisquerra (2009) explica que:

Los contenidos de la educación emocional varían de acuerdo al nivel educativo, la madurez y el contexto de los estudiantes. Pero que en general las temáticas deben girar en torno al: marco conceptual de las emociones y las competencias emocionales. (p. 164)

En otras palabras, los contenidos de la educación emocional deben incluir el conocimiento de las propias emociones, el manejo y control emocional, el conocimiento de las emociones de los demás, la utilización de las emociones como factor para automotivarse; la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas, la potenciación de las emociones positivas, la aplicación de estos conocimientos en las relaciones interpersonales, en la familia, la escuela, el trabajo, en la vida social, en los momentos de conflicto, etc.

Dimensión: Recursos

Otro elemento importante a considerar en la didáctica de la educación emocional son los recursos que los maestros emplean para tal fin. Por tanto, en el diseño de una sesión de clase es importante incorporar los recursos que se proponen utilizar a lo largo de la secuencia: los gráficos, videos, libros, materiales didácticos, videojuegos, guías de lectura, guías de ejercicios, fotografías, actividades de plataforma, etc. De esta forma, el diseño de las estrategias en el aula pasa, necesariamente, por la consideración de los recursos para concretar las actividades contempladas. Esta dimensión está constituida por tres códigos: *Documentos impresos, material creado y recursos tecnológicos*.

Los recursos pueden ser de diversa índole. Tradicionalmente, los que cobran mayor uso están centrados en el cuaderno y *material impreso*, bien sean libros de texto, guías, cuadernillos, entre otros. Además, los recursos pueden derivarse de material proporcionado por ámbitos ministeriales, institucionales o también pueden estar diseñados por el maestro, a partir de los requerimientos que encuentra en el grupo que acompaña.

As1: El maestro da la instrucción de hacer la lectura de “Edwin Bejar” e invita a realizar una carta para luego ser socializada por grupo.

As4. La docente invita a los estudiantes a identificar el título de la lectura y a partir de este realiza una serie de preguntas acerca de los dibujos, si las ilustraciones permiten imaginar lo que dice el texto; la maestra pide que observen el formato del texto para identificar la tipología textual.

As4: Para lograr este objetivo el docente utiliza un texto “La tortuga gigante”.

En las clases observadas, los recursos empleados por los maestros estuvieron centrados en documentos impresos, a partir de lecturas asignadas sobre contenidos emocionales, canciones, cuentos o revistas que luego derivaron en actividades de reflexión y análisis. De igual forma, se utilizaron materiales específicos como objetos, juguetes, música que permiten desarrollar habilidades socioemocionales; como se observó en la clase de **As3**.

As3: La docente invita a los estudiantes a participar vendándole los ojos y caminen por el salón y cojan algunos objetos que ella va pidiendo.

En cuanto a la experiencia de la docente en mención, esta se apoyó en recursos que naturalmente se encuentran en el salón para desarrollar su estrategia de

sensibilización, además, en su propuesta prevaleció el canal kinestésico, táctil y auditivo para organizar su dinámica de clase. Definitivamente, los recursos o materiales en general responden al requerimiento humano que se considera necesario para llevar a cabo la secuencia didáctica; aunque es importante saber elegir adecuadamente los materiales y recursos a utilizar en el aula, ya que son esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. López (2015) asegura que: ...“el uso de materiales concretos, físicos e interactivos, facilita la representación y, por ende, la comprensión de los conceptos, por lo que en la medida que éstos estén disponibles se deben utilizar” (p. 83).

El otro código emergente de esta dimensión es el *material creado* por el docente o alumnos. Así, se pudo observar que la **As1** hizo uso del emociometro una herramienta creada para la identificación de emociones de tal manera que promueve la consciencia emocional. Por tanto, el uso de este recurso permitió dinamizar y enriquecer el desarrollo de habilidades y competencias propias del ser, al tiempo que facilitó la lectura de los estados emocionales de estudiantes, convirtiéndose en una gran herramienta para el maestro.

As1: Los estudiantes antes de iniciar la clase ubicaron en el emociómetro su nombre dando a conocer cómo se sentían

Los materiales o recursos didácticos, facilitan la comprensión y retención de información, propiciando la participación activa del estudiante. La variedad de recursos disponibles brinda la oportunidad de adecuar la enseñanza a las necesidades específicas de cada alumno, fomentando así un aprendizaje más efectivo y significativo. En esta realidad sociohistórica en la que se inscribe esta investigación, los *recursos tecnológicos* tienen una gran influencia en la motivación de los estudiantes, y a pesar que durante las clases observadas se dio poco uso de estas herramientas **As4** lo incluyó en el desarrollo de su clase.

Los recursos independientemente de su origen, cumplen una función esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje; contribuyen a orientar el proceso educativo permitiendo simular situaciones reales propiciando un aprendizaje contextualizado y práctico esenciales para la educación emocional. Además, estos recursos facilitan la comprensión de conceptos complejos al hacerr más comprensibles las ideas

abstractas, lo cual es característico de la enseñanza de las emociones. También estimulan la motivación, la curiosidad, el interés y la participación del estudiante en el aprendizaje. Por esta razón, al igual que en cualquier otro campo del conocimiento, la elección adecuada de los recursos en la educación emocional puede transformar significativamente la calidad y efectividad de la experiencia formativa, siempre que estén alineados con los propósitos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes.

Dimensión: Seguimiento al aprendizaje

El aprendizaje es un proceso, por tanto, no basta con establecer la pauta que orientará la secuencia didáctica, las normas y asignar la tarea, también deben evaluarse los aprendizajes, por ello se hace necesario que el maestro acompañe con detenimiento lo que sucede a lo largo de la construcción de su construcción. Al respecto, Castro y Moraga (2020) explican que:

La evaluación es parte constitutiva del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que debe incorporarse de manera intencionada en los distintos momentos en los que este se desarrolla, convirtiéndose en una herramienta pedagógica estratégica para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. (p. 3)

En este sentido, dentro de la evaluación se hace necesario que se genere un proceso de seguimiento para cada uno de los procesos que se desarrollan en el aula para garantizar el aprendizaje efectivo. No obstante, para algunos docentes el seguimiento de los aprendizajes se circunscribe a la observación de los alcances que los niños van evidenciando desde el punto de vista cognitivo, dejando en segundo plano elementos propios de otras competencias como el componente emocional. Al respecto de este proceso de seguimiento continuo que es intrínseco de la evaluación en la educación emocional, Bisquerra y López-Cassá (2021) sustentan:

En cualquier tipo de educación emocional a lo largo de la vida debería incluirse la evaluación como un aspecto inherente al programa. Con esto se pretende que el principio que debería guiar toda práctica educativa debería ser evaluar para mejorar. (p. 758)

Así las cosas, se entiende que al igual que en cualquier otro plan de estudio la evaluación es un proceso imperante en la educación emocional. Unido a esto, se debe establecer entonces las técnicas para recolectar información, se hace necesario

emplear instrumentos de registro que, posteriormente, le permita al maestro analizar y reflexionar sobre los aspectos que emergen de este proceso, así como de su pertinencia y aspectos favorables. Esto le brindará la oportunidad de obtener argumentos más sólidos, elaborados a partir de información más fidedigna en el proceso de redacción de los informes descriptivos, los cuales reflejan las dinámicas abordadas y evaluadas. Por lo tanto, el *seguimiento del aprendizaje*, de acuerdo con Bisquerra y López- Cassá (2021), “no solo estimula la adquisición de conocimientos, sino también su comprensión e incorporación a la memoria a largo plazo” (p.120); es decir, el seguimiento en el aprendizaje permite fortalecer los aspectos alcanzados, contribuir a complementos los no asimilados y potenciar el aprendizaje. De esta dimensión emerge de elementos como: el *monitoreo*, *evidencias de aprendizaje*, *retroalimentación*, *autoevaluación* y *coevaluación*; los cuales permitirán al maestro hacer un seguimiento efectivo que permita establecer los avances en los logros de los estudiantes en cuanto a su formación emocional.

El *monitoreo*, el primer código emergente constituye un proceso pedagógico que provee de información esencial al profesor, con el fin de enriquecer el trabajo realizado por los estudiantes (Cachay, 2021). En otras palabras, un proceso que permite al maestro mantener una actitud alerta para responder a las señales que los niños y niñas manifiestan en su proceso de aprendizaje. Esta consideración se vuelve crucial para su aplicación en todas las etapas del proceso educativo, ya que facilita evaluación de aspectos referidos al conocimiento y elementos inherentes a las competencias emocionales.

El monitoreo no solo está direccionado a observar o certificar si los niños y niñas realizan o no una tarea, sino que el docente se debe adentrar en la calidad del trabajo de sus estudiantes y, por ende, en sus niveles de comprensión. Esto en razón de que, en algunos momentos, los estudiantes culminan sus asignaciones dentro del aula, pero al momento de constatar si se produjo un proceso de comprensión esta característica está ausente. En consecuencia, el monitoreo sirve para ratificar la eficacia o no del proceso realizado. Este monitoreo va de la mano de la estrategia de retroalimentación, y puede realizarse desde tres perspectivas; individual, dirigido a cada estudiante; colectiva, dirigida al grupo en total del grupo y, en tercera medida, puede

complementarse y retroalimentarse desde las acciones del hogar. En las clases observadas, se pudo constatar que:

As1: La docente efectúa seguimiento constante a la clase, realizando preguntas que le permitan evidenciar la comprensión por parte de los estudiantes.

As1: La maestra hace preguntas para recoger información de los saberes previos sobre interacción y elabora una conclusión grupal del concepto. De igual manera, se evidencia el acompañamiento de la docente en el desarrollo de las actividades propuestas, garantizando el aprendizaje individual atendiendo a los ritmos y estilos de aprendizajes. Ante las dudas de algunos estudiantes, la maestra reorienta y presenta preguntas nuevas que permiten a los niños dar respuestas de manera coherente a las actividades planteadas

As4: La docente efectúa seguimiento constante a la clase, motivando a los estudiantes a analizar las tareas realizando preguntas que le permitan evidenciar la comprensión de las instrucciones de tal manera que la puedan explicar con sus propias palabras, además la profesora les indica a sus estudiantes que es necesario que establezcan cual es la meta que deben alcanzar con su tarea

As5: La maestra hace preguntas sobre si ¿se despiden de sus familias cuando sales de casa? ¿Por qué? ¿Saludan a sus compañeros o compañeras, y a la profesora cuando llegan a la escuela? ¿Agradecen cuando alguien les ayuda con las tareas? ¿Por qué? ¿Piden permiso para ir al baño? ¿Piden la palabra cuando quieren hablar? ¿Por qué? De esta manera fomenta habilidades sociales.

Estos ejemplos dejaron en evidencia que los docentes basaron su proceso de monitoreo a partir de la pregunta. Esta estrategia surge como un aspecto intencionado de los profesores, que la introdujeron en la dinámica de forma fresca y natural, con el propósito de no generar tensión en los estudiantes al sentirse evaluados para generar una calificación. Además, las preguntas de monitoreo se realizaron desde el mismo instante en el que inicia la sesión. Es importante señalar que los maestros desarrollaron esta estrategia para que los estudiantes se cuestionaran, entorno a lo que creían haber entendido. Así, esta información no derivó en algún instrumento que tuviera el educador para luego realizar el análisis pedagógico requerido, sino que este les fue interrogando de forma libre a lo largo de toda la sesión. Sin embargo, los docentes sí se percataron en el logro de algunos elementos que sirvieron como *evidencias de aprendizaje*.

Las *evidencias de aprendizaje*, al ser el aprendizaje un proceso, que se va nutriendo y ratificando a partir de evidencias, es importante considerar que estas no

pueden entenderse como indicadores finales en cada estudiante. Ante ello, las evidencias de aprendizaje pueden ser de naturaleza directa e indirecta; es decir, que estas pueden centrarse en el producto de lo que se aprende, o en el proceso de cómo, cuándo por qué y para qué se aprende. Además, pueden enfocarse en aspectos de carácter cognitivo, como también en elementos actitudinales y emocionales. En las clases observadas, *las evidencias de aprendizaje*, en algunos casos estuvieron mediadas por la palabra. Así a través de estrategias grupales de la oralidad los maestros indagaron en evidencias intangibles, marcadas por la actitud y la emoción que derivó del proceso experimentado. Esta manera de certificar el aprendizaje, generalmente, estuvo acompañada de una frase motivadora, con el propósito de tocar la emocionalidad de los estudiantes.

Asimismo, otros de los maestros observados combinaron ambos elementos, y establecieron intercambios dialógicos con los estudiantes. Unido a ello, luego, como complemento, se centraron en lograr una evidencia tangible, como, por ejemplo, la construcción de un taller. A continuación, los ejemplos de los elementos observados:

As3: Para la etapa de transferencia de los aprendizajes, los estudiantes realizan una socialización del taller realizado, donde el docente realiza preguntas y contra preguntas dando pie a una retroalimentación constructiva y positiva que permite el refuerzo de los aprendizajes propuestos.

As4: La docente efectúa seguimiento constante a la clase, motivando a los estudiantes a analizar las tareas realizando preguntas que le permitan evidenciar la comprensión de las instrucciones de tal manera que la puedan explicar con sus propias palabras.

As5: Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase... las actividades propuestas como el trabajo en grupos cooperativos sobre el taller de reflexión.

En este sentido, las evidencias en el aprendizaje permitieron marcar la pauta al docente y reconocer si los niveles de comprensión fueron los apropiados. Estas orientaron al maestro a identificar los aspectos cognitivos y/o emocionales que requieren retroalimentación. Las evidencias de aprendizaje son herramientas formativas, que permiten fortalecer el aprendizaje basado en los avances del proceso. Desde ellas se hace pertinente implementar la evaluación formativa para que todos los sujetos implicados puedan valorar su participación en la enseñanza y el aprendizaje.

Unido a ello, permiten identificar los alcances y determinar las dificultades; ejercicio que se hace imprescindible, ya que sus conclusiones marcarán la ruta para nuevas planeaciones (*Modos de Organizar las clases: secuencias didácticas*, 2018, p.11).

Estas consideraciones coinciden con los planteamientos de Álvarez, Torres y Medina (2022) que hacen referencia a la *retroalimentación* como un proceso efectivo en la evaluación formativa, ya que por medio de ella el estudiante puede identificar qué es lo que está logrando y qué no ha logrado todavía. A partir de esta afirmación, el o la docente debe conducir a la/el estudiante hasta conseguir que él mismo supere las dificultades que tenía y construya de manera autónoma su propio aprendizaje. Teniendo en cuenta esta premisa, en las clases se observaron situaciones que reflejaron la expresión de opiniones de los maestros sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes:

As1: La docente efectúa seguimiento constante a la clase, realizando preguntas que le permitan evidenciar la comprensión por parte de los estudiantes.

As2: Sobre el uso de la evaluación formativa durante la clase, los estudiantes estuvieron recibiendo retroalimentación constante durante el desarrollo de la actividad.

As3: Durante la actividad realizada por los estudiantes el maestro formula preguntas constantemente y da indicaciones necesarias para reorientar la actividad si es necesario.

En ese sentido, se pudo inferir que el proceso de *retroalimentación* es clave para alcanzar una evaluación formativa, de tal manera que esta práctica promueva aprendizajes efectivos y de calidad. Como lo sugiere Cachay (2021), cuando indica que: ...“la retroalimentación es el componente de la evaluación que evidencia el vínculo entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo explicitar cuál es el avance en los logros de los alumnos” (p.2). Sin duda, este proceso influye emocionalmente tanto en los estudiantes como en el docente, puesto que en él se identifican aciertos, errores, fortalezas y debilidades en relación con el propósito del aprendizaje. Ante esos resultados se busca una mejora, por lo que se hace necesario reorientar la tarea o la actividad, tal como lo hizo **As3**.

Así las cosas, el docente estableció sus consideraciones y complementó los aspectos comprendidos por los niños; quienes, a su vez, revisaron de forma crítica

cuánto han comprendido y la pertinencia de lo trabajado, no obstante, este ejercicio puede conducir a emociones negativas por lo que el maestro debe plantear juicios sobre la tarea y no sobre la persona. Así se registró en las clases algunas particularidades al respecto.

As3: En ese proceso el docente realiza preguntas y contrapreguntas dando pie a una retroalimentación constructiva y positiva que permite el refuerzo de los aprendizajes propuestos.

As4: Da retroalimentación constante a las participaciones de los niños... Ante las dudas de algunos estudiantes, la maestra reorienta y presenta preguntas nuevas que permiten a los niños dar respuestas de manera coherente a las actividades planteadas.

As5: Sobre el uso de la evaluación formativa durante la clase, los estudiantes estuvieron recibiendo retroalimentación constante durante el desarrollo de la actividad.

Basado en la observación realizada, es importante señalar como la retroalimentación positiva, pudo llegar a fortalecer la autoestima de los estudiantes, y favorecer la motivación por el aprendizaje. Al respecto Anijovich y Mora (2009), expresa que este proceso debe ser comprensible, específico, oportuno, contextualizado, descriptivo, equilibrado, propositivo y transferible, para que influya de manera positiva en el logro de los aprendizajes.

El siguiente código emergente es la *autoevaluación*, una de las formas de evaluación utilizadas en la educación emocional, ya que el estudiante puede evaluarse así mismo. Durante el ejercicio de observación se reconoció como los docentes llevaron a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación, solo que no los realizaron empleando herramientas o instrumentos propios de este proceso que generan un producto; sino que se apoyaron en aspectos que poseen una estrecha relación con la educación emocional, los cuales permitieron que los niños se revisaran desde su propia perspectiva y, también, desde las consideraciones de sus pares. Así para lograrlo, atendieron a algunas habilidades, centradas en el respeto y el asertividad.

As1: Al terminar la actividad la maestra conlleva a la reflexión a través de preguntas acerca de ¿cómo se sintieron? ¿Grado de dificultad? ¿Cómo creen que se sienten las personas?

As 2: También, se llevó a cabo la autoevaluación y coevaluación como estrategias que permiten el autoconocimiento, la comunicación y asertividad.

As 4: Para el cierre de la actividad la profesora plantea un formato de autoevaluación sobre los aprendizajes adquiridos y las actitudes frente a esos aprendizajes los cuales incluyen emociones y competencias socioemocionales de relaciones interpersonales e intrapersonales

Estos ejercicios de seguimiento al aprendizaje, permitieron a los alumnos autodescribirse con respecto a las competencias que estaban desarrollando y al docente tener una perspectiva clara sobre los avances de sus estudiantes frente al aprendizaje emocional planteado. Sin embargo, en ese proceso es factible caer en sesgos y no ser objetivos, por lo que la mirada de otros frente a la formación de competencias en este caso emocionales permite recoger información fiable, este segundo proceso es lo que se denomina coevaluación, el último código de la dimensión en análisis.

La *Coevaluación* o evaluación entre pares, es un proceso en el que los estudiantes evalúan el trabajo de sus compañeros (Tobón et al., 2010). Se puede afirmar que es una herramienta para ayudar a los estudiantes a aprender no sólo a través de sus propias experiencias, sino también a través de las experiencias de sus pares. La evaluación colaborativa tiene muchos beneficios para los estudiantes: el más importante es fomentar la responsabilidad y la participación.

En las prácticas observadas, fue muy poco usada esta forma evaluativa; por lo que se rescató el ejercicio realizado por **As3** que dentro de la actividad de trabajo cooperativo promovió la coevaluación para que los niños y niñas se evaluaran a partir de las evidencias o productos del aprendizaje el desempeño de sus compañeros teniendo en cuenta los criterios predefinidos.

As3: Además se evaluaron entre los integrantes del grupo y el relator dio a conocer cómo se sintieron al hacer la actividad, si lograron los objetivos del trabajo y en qué la podrían mejorar.

Por su parte, lo encontrado en la clase del docente **As2**, dejó ver cómo este atiende al diseño de un instrumento, un formato, que le permitió recoger la evidencia del aprendizaje a través de un proceso de autoevaluación y coevaluación, que posibilitó la reflexión sobre el trabajo del alumnado. En estos tipos de evaluaciones son importante el uso de instrumentos como rúbricas, autoinformes, test, entre otros. Alineado a lo anteriormente expuesto, Bisquerra (2009) plantea que la evaluación es

un proceso inherente a la educación emocional, por ello es muy importante dar a conocer los instrumentos para su evaluación. En este sentido, no solo se trata de dar a conocer los instrumentos para evaluar, sino que estos permiten al docente sistematizar la valiosa información que se puede recoger, y a partir de allí establecer directrices para implementar estrategias de intervención frente a las necesidades de los estudiantes que deriven en el manejo de las competencias que se buscan desarrollar para el caso de la formación emocional.

Subcategoría: Elementos de la clase emocional

En los procesos de enseñanza y aprendizaje son múltiples los elementos que pueden ejercer su influencia para modificarlos. Esta transformación puede ser asertiva o errónea según el enfoque que se emplee para atenderla. En este sentido, estos elementos modificadores pueden derivarse de las particularidades del estudiante, del docente, el centro educativo, la familia, la sociedad, el momento sociohistórico. Estos elementos inciden en la enseñanza y aprendizaje de forma particularizada o combinarse para hacer del acto educativo una actividad altamente compleja. De esta manera, debido a la naturaleza cambiante de la educación, los elementos influyentes pudieran ser de naturaleza cognitiva, afectiva, pedagógicos, social, geográfica, entre otras.

En efecto, cuando se desarrolla una clase, los docentes deben estar en total disposición por percatarse de diversos elementos que determinarán la pertinencia de sus estrategias y el alcance que estas tengan para lograr que el niño o la niña alcance el propósito de aprender. Al respecto el MEN (2013) afirma que: ...“Las clases tendrán siempre diversos caminos para alcanzar las metas de aprendizaje, los ajustes deben responder a la flexibilidad del docente en el momento en el que los estudiantes lo requieran” (p. 37). En este sentido, cobra tanto interés el contenido del programa que se abordará, la gestión de aula y su influencia en cada estudiante, los recursos y las estrategias de seguimiento al aprendizaje, entre otros elementos.

Las sesiones de clases observadas reflejaron el impacto que tiene la formación emocional en el entorno educativo, y cómo la gestión de procesos por parte del maestro es fundamental para garantizar que las diferentes interacciones que se dan al

interior de la escuela dan lugar al aprendizaje. Dentro de esa gestión se resalta la importancia que tuvo llevar a la práctica estrategias que: promueven un clima emocional positivo, dinamizan las sesiones provocando motivación, interés, curiosidad y atención de los niños y niñas en el aprendizaje, y que finalmente permiten diseñar actividades donde los educandos sean el centro de la experiencia lo cual se puede lograr con el trabajo cooperativo. Sobre esa primera dimensión emergente, el MEN (2013) establece que:

...en el trabajo cotidiano de las instituciones resulta fundamental construir un clima propicio para que se desarrollen los aprendizajes. Esto se puede lograr a través de estrategias que promuevan relaciones interpersonales, cooperativas y dialogantes, así como del manejo asertivo, que el docente le dé a la clase. (p. 7)

Y por supuesto que los docentes juegan un papel crucial en el ambiente de la clase, rompiendo rutinas y creando espacios estimulantes que inciden positivamente no solo el clima del aula sino también la motivación y el trabajo entre pares. Todos estos aspectos favorecen la identificación y gestión de las emociones de los estudiantes, creando un ambiente de apoyo y comprensión.

Otros elementos importantes en la clase emocional de acuerdo a las prácticas de los docentes están relacionados con los contenidos y recursos. Bisquerra (2013), establece que dichos elementos pueden variar según los destinatarios. No obstante, los contenidos en general para la básica primaria giran alrededor de las emociones, tipos de emociones y las competencias emocionales. En cuanto a los recursos estos también responden al contexto y en general los más utilizados son los materiales impresos, físicos y tecnológicos, los cuales facilitan la apropiación de los aprendizajes.

Finalmente, el último de los elementos de la clase emocional que emergió en la observación del trabajo realizado por los docentes en estudio, y fue el seguimiento al aprendizaje. Un proceso fundamental en la didáctica de la clase y a pesar del complejo que puede llegar a ser también crucial en la clase emocional para que los niños y niñas puedan mejorar en el conocimiento de sí mismo y la gestión efectiva de sus emociones. Al respecto Bisquerra et al. (2006) expresan lo importante y complejo que puede llegar a ser este proceso en la formación emocional:

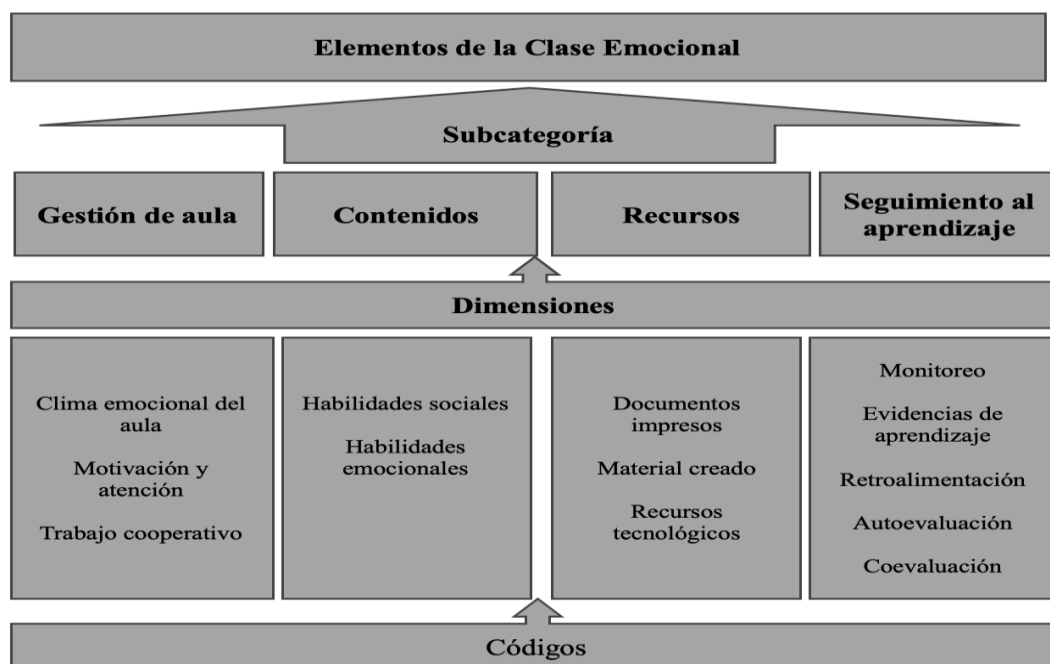
La evaluación en educación emocional es un tema difícil por las características de los fenómenos que se pretenden evaluar. Así como hay una larga tradición en evaluar conocimientos a través de pruebas de lápiz y papel, en la evaluación de competencias todavía queda un largo camino que recorrer para lograr evidencias satisfactorias. Cuando se trata de competencias emocionales la cosa se hace todavía más difícil. (p. 187)

Sin embargo, se encontró que los docentes ponen en práctica diversas acciones que permiten hacer un seguimiento a los aprendizajes, que para este caso particular también incluyen la puesta en práctica de habilidades que les permiten ser competentes emocionalmente. Acciones como monitoreo permanente y continuo a las acciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes, retroalimentación positiva y constructiva, autoevaluación y coevaluación como estrategias de una evaluación más inclusiva, diversa y objetiva.

En razón de esto, de la subcategoría *Elementos de la clase emocional* emerge siguiente concepto: **Componentes fundamentales que estructuran una sesión de aprendizaje efectiva, con un enfoque en formación emocional**. A continuación, su representación gráfica:

Figura 14

Subcategoría Elementos de la Clase Emocional



Categoría Didáctica de la Clase Emocional

En el análisis correspondiente a la técnica de las entrevistas se aludió a la didáctica en cuanto a la ciencia, en este caso aplicada a la educación emocional de niños pertenecientes a la educación básica primaria en Colombia. De esta manera, la didáctica puede ser entendida como la disciplina, que establece la ruta para que el maestro pueda lograr procesos de enseñanza significativos en sus estudiantes. Esta pretensión no se produce en el vacío, ya que, para ello, el maestro debe valerse de los insumos que le ofrece un diagnóstico, así como de las reflexiones que se deriven de este. Además, Cassola (2020), afirma que : ...“la planeación didáctica permite identificar muchas dificultades en los procesos de aprendizaje y, también, ha logrado reorientar los procesos de enseñanza de manera más eficaz” (p. 41) En este sentido, para Hernández (2014) la didáctica se refiere a:

La disciplina que responde a los procesos de enseñanza, lo que implica abordar el para qué se enseña, el por qué se enseña y el cómo; atiende de igual forma a la estructuración de los procesos de enseñanza de cada docente que está sujeto a adaptar su metodología a la organización educativa, a las condiciones del contexto, a las condiciones socio - culturales y a cualquier clase de condicionamientos que integran el ambiente y la formación de cada estudiante. (p.100)

En virtud de ello, la didáctica se convierte en la disciplina que determina la planeación que el maestro realice, conscientemente, para abordar una necesidad educativa que pudiera identificar en sus estudiantes, la cual también está influenciada por una realidad contextual. Por lo tanto, es relevante tomar en cuenta lo expuesto por Hernández (2014), quien sostiene: ...“no se logran resultados efectivos en el aprendizaje cuando el maestro aborda de cualquier forma los procesos de enseñanza que deberían ser planeados, organizados y repensados, analizando desde el contexto las acciones que se deben estructurar e implementar” (p.104).

Asimismo, otros autores como Barraza (2020) explican cómo en los procesos de enseñanza existen seis elementos a considerar desde la perspectiva didáctica. Estos son el objetivo que se persigue, (para qué se enseña); el contenido (qué se enseña); el método (el cómo se va a enseñar); el medio (con qué se enseña); la forma (cómo se organiza la enseñanza) y la evaluación (en qué medida se logra el objetivo de la enseñanza). Los elementos mencionados dejan de manifiesto el carácter

complejo de esta disciplina, que debe ser explícito para el maestro y, por extensión para el estudiante, cuando se le pide formar parte de un proceso educativo. Por lo tanto, la planificación didáctica de una clase emocional permite establecer objetivos claros, crear un ambiente seguro y estructurado, adaptar las metodologías a las necesidades del grupo, llevar a cabo una secuencia lógica de las actividades a realizar. En este contexto, la planeación didáctica se convierte en uno de los componentes más importantes y determinantes del acto educativo (Cassola, 2020). Por tanto, Abreu et al. (2017) advierten que:

Es necesario concebirla mental, teórica y prácticamente en toda su dimensión, en la totalidad de su alcance dentro de la multiplicidad de relaciones y sucesos que ocurren en el complejo proceso que se desarrolla dentro de cada aula de una institución educativa, en función de un aprendizaje verdaderamente desarrollador, asumido por el docente, y por el estudiante como destinatario y principal beneficiario del mismo, cuyo colofón es la formación integral de la personalidad en un contexto diverso, cambiante, exigente, polémico contradictorio en el que existe una comunidad de intereses diferentes, reconocibles, conciliables y respetables. (p.89)

La definición anterior deja entrever cómo la didáctica guarda una muy estrecha relación con la educación emocional; esto en razón de que es precisamente la posibilidad de gestionar las emociones, la que le permitirá al estudiante desarrollar una personalidad plena, para desenvolverse, asertivamente en contextos que les son totalmente disímiles, que exigirán de él una actitud empática y de respeto. En razón de esto, la categoría *didáctica de la clase emocional* tuvo la pretensión de analizar cómo este componente se evidenció o no en las sesiones de clase desarrolladas por los maestros de este estudio. Por consiguiente, se detallaron los momentos de una clase que involucra emociones: el inicio, que abarca encuadre y actividades de sensibilización; el desarrollo, que incluye el contexto generativo, la reflexión metaafectiva y el contexto de sentido; y finalmente, el cierre, que considera la armonización. Asimismo, se tuvo en cuenta las actividades, recursos y medios que afectan notablemente la calidad y efectividad de la experiencia formativa.

La educación emocional es una realidad transversal y connatural a la dinámica de la formación integral y debe ser con elementos curriculares intencionales que permitan visualizarlas en el aula Chica y Sánchez (2023). Es decir, el maestro al llevar

la formación emocional al aula debe tener en cuenta: la gestión de aula, el clima emocional en el cual se desarrollan las clases, la motivación de sus estudiantes, que los contenidos a desarrollar sean acordes a las edades de los alumnos y grados que cursan, que los recursos sean efectivos para el aprendizaje y otro elemento importante es el seguimiento al aprendizaje a través de diversas estrategias como el monitoreo, retroalimentación, autoevaluación y coevaluación; que permitan registrar avances, fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora.

Lo anterior se resume en el concepto que emergió de esta categoría *didáctica de la clase emocional*: **Acciones intencionadas, implementadas por el docente en el aula de clases para promover la formación emocional**. A continuación, su representación gráfica figura 15.

Figura 15.

Categoría Didáctica de la clase emocional



Análisis de la Categoría Actores del aula emocional

Categoría: **Actores del aula emocional**

Subcategoría: **El educador emocional**

Dimensiones: **Competencias interpersonales docentes y competencias emocionales didácticas.**

Subcategoría: **El estudiante emocionalmente competente**

Dimensiones: **Competencias emocionales intrapersonales y competencias emocionales interpersonales.**

A partir de cuatro dimensiones organizadas en dos subcategorías emerge la categoría *Actores del Aula Emocional*. En este apartado se inicia la interpretación y análisis de cada una de las dimensiones y subcategorías para finalmente exponer la categoría.

Subcategoría: **El educador emocional.**

Dimensiones: **Competencias interpersonales del docente, Competencias emocionales didácticas.**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Competencias interpersonales del docente

Las *competencias interpersonales* representan la posibilidad cierta de contar con la inteligencia requerida en este campo para saber responder o no ante las emociones que se experimenten de forma personal (Sandoval y López, 2017); además, refieren a las emociones que surgen en la interacción con otras personas. En este sentido, una competencia puede definirse como la capacidad que cada persona posee para desarrollar y gestionar, de forma adecuada, un aspecto propio de la cognición, la socialización o las emociones. (Bisquerra y Pérez, 2007). En este sentido, estos mismos autores, (Bisquerra y Pérez, 2019), en años subsiguientes, continúan aseverando la importancia de este componente desde el ámbito escolar. Así explican que:

...desde el punto de vista educativo, se prefiere hablar de la educación emocional y se pone énfasis en la interrelación entre la persona y el ambiente y, como consecuencia, se confiere gran importancia al aprendizaje y progreso. La educación emocional tiene como objetivo contribuir a este desarrollo. (p.27)

Asimismo, es importante considerar que las competencias interpersonales se van cultivando, reconociendo y desarrollando en la medida en que cada persona recibe formación para ello. En este orden de ideas, Chica y Sánchez (2023), hacen una propuesta específica de las competencias interpersonales del docente que se refieren a: ...“la habilidad que tiene el maestro para conducir su vida emocional en la interacción con otras personas” (p. 167). Esta competencia se hace evidente en el quehacer diario del educador, porque su espacio de trabajo es un contexto social donde constantemente esta interactuando con otros individuos que la mayoría del tiempo imitan su actuar. En virtud de ello, al considerar las competencias interpersonales docentes quedan de manifiesto algunas referidas a *la regulación emocional, gestión de situaciones emocionales, alteridad en la docencia y la comunicación asertiva*. A continuación, el análisis de estos aspectos, que emergieron de las clases observadas.

Así pues, al intentar teorizar en torno a la *regulación emocional*, según la propuesta de Bisquerra y Pérez (2007), es importante considerar que: ...“Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados” (p.6). Asimismo, Gross y Thompson (2017) establecen como el proceso de regulación está centrado en reconocer por qué las personas generan una influencia sobre sus emociones y la de los otros. Esta postura está determinada por algunos componentes, como el vínculo que se puede establecer entre los sujetos que emiten o perciben la emoción. Para el docente es importante expresar sus emociones de manera apropiada, ya que se mantiene en interacción permanente con los estudiantes y padres de familia, por lo que a pesar que internamente sus emociones sean de enojo, rabia o euforia; al exteriorizarlas debe ser muy coherente con su rol de modelador.

Generalmente, el docente es una figura mediadora. Por tanto, el autocontrol de sus emociones es clave para su accionar como garantía de la solución de conflictos

en la cotidianidad de la escuela. Este planteamiento es sustentado por Chica Y Sánchez (2023), quienes establecen que:

Con la regulación emocional del maestro es más probable un ambiente de aprendizaje positivo, que permita la toma de decisiones asertivas y las respuestas emocionales adecuadas para garantizar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje y canales de comunicación positivos y fluidos en el ambiente escolar. (p. 168)

A partir de la regulación se pueden generar procesos de comunicación asertiva, que derivarán en la regulación de emociones en diferentes contextos (Vargas, et. al. 2013). En virtud de ello, a continuación, se ofrecen algunos ejemplos de acciones, generadas por los maestros observados, para regular las emociones:

As5: Los niños de uno de los grupos se pusieron a discutir porque no estaban de acuerdo en un punto la maestra les llama la atención desde el tablero para que se calmen, pero los estudiantes no paran de discutir, la docente se acerca al grupo se nota poco complacida pero aun así les habla y les explica la importancia de escuchar al otro, les da la palabra a uno por uno para que establezcan puntos de encuentros y puedan mediar entre las diferencias hasta llegar a una solución.

De esta forma, en el ejemplo tomado de la clase de **As5**, se observó la manera como autorregula sus emociones para que no interfirieran de manera negativa en su práctica pedagógica. Chica y Sánchez (2023) al respecto de la autorregulación de fenómenos emocionales de los maestros explican que: ...“La habilidad de autorregulación implica la capacidad de intervenir la intensidad y el tiempo de la expresión emocional para enfocar la actuación nuevamente a una expresión de afrontamiento adecuada a las necesidades educativas del momento” (p. 169). En otras palabras, el maestro está llamado a autorregular sus emociones, tal como lo hizo **As5** que, aunque se notó no a gusto por lo sucedido, tomó unos segundos reflexiona y continuó con una acción acorde a su labor de líder emocional. En ese mismo ejercicio de regulación se evidenció la respuesta de **As4** frente a una situación de conflicto similar.

As4: En un momento, un niño discute fuertemente con una compañera por un lápiz que cada uno asegura que le pertenece y la docente asegura estar molesta (se observa que respira profundo) y les dice calmadamente a los estudiantes que cada uno debe estar en su puesto espera unos segundos a que se calmen y pregunta por lo que sucede el niño explica su versión y luego la niña, la

maestra les hace preguntas para que tomen conciencia de sus acciones y genera un espacio de reflexión.

Otra forma de regular las emociones es la inhibición, tal como lo hizo **As4**, quien a pesar de estar molesta ya que al llamarle la atención a los estudiantes que se encontraban discutiendo estos hicieron caso omiso, ella tomó aire para inhibir cualquier respuesta negativa. Para Chica y Sánchez (2023), se debe tener en cuenta que: ...“Este desempeño, dentro de las habilidades propias de la regulación emocional, es importante dada la consideración de que, como seres humanos las reacciones emocionales pueden llevar al docente a tener respuestas que no benefician el proceso educativo” (p. 170).

De igual forma, dentro de la educación emocional existe un proceso psicológico centrado en la posibilidad que desarrolla cada individuo para reconocer eso que siente y pudiera modifica su estado físico, mental y social. A este proceso se le conoce como *gestión de situaciones emocionales*, el segundo código referido a las competencias interpersonales del docente, guarda una estrecha relación con la regulación emocional, lo cual deriva en la posibilidad de que las personas se hagan consientes de ellas y logren procesos de aceptación. Al respecto, Acosta y Avilés (2017) explican que la importancia de gestionar las emociones a partir de un ejemplo desde los diferentes roles que debe asumir un maestro:

Las investigaciones actuales sugieren que las emociones son de vital importancia para el pensamiento racional. Para ser considerados como tal, las personas deben tener la aptitud de experimentar emociones, porque brindan información importante acerca de la manera en que entienden su entorno. Por ejemplo, un docente debe decidir si promueve o no a un estudiante con dificultades académicas, si no tomara en cuenta sus propias emociones y las del estudiante, simplemente, no lo promovería sin mayor análisis. La clave para tomar buenas decisiones es utilizar tanto el pensamiento como las emociones. (p.138)

Si bien la cita anterior se origina en una investigación centrada en la actitud de un maestro del nivel universitario, esta no está lejos de la actitud que también asumen los docentes de los niveles educativos escolares. Los educadores tienen la responsabilidad de gestionar sus emociones, solo así tienen la posibilidad de servir de formadores asertivos para los estudiantes que acompañan, indistintamente del nivel o

año de estudio. Así en las clases observadas, los maestros invitaron a los niños a reconocer sus emociones y, de igual forma, evidenciaron su mesura para a la hora gestionarlas como mediadores responsables. Así se dejó ver:

As1: En el caso de un estudiante que se mostró inconforme con su grupo la maestra lo escucho y le propuso manejar su frustración respirando en un primer momento, dándole la oportunidad de expresarse y luego compartir sus emociones y posturas a sus compañeros de manera asertiva.

As3: En algún momento uno de los estudiantes se acerca al maestro y le pide que no quiere trabajar en ese grupo porque no escuchan sus ideas, el maestro lo escucha y le dice “entiendo tu posición, pero debes intentar dialogar con tus compañeros de equipo y llegar a acuerdos de trabajo para que logren hacer la actividad juntos y de manera correcta”. El docente lo acompaña y le expresa a los niños y niñas la importancia de escuchar a los demás y respetar su forma de pensar y como desde la diferencia se puede construir una buena actividad.

As4: En un momento, se observa a un niño discutiendo con una compañera por un lápiz que cada uno asegura que le pertenece y la docente pregunta por lo que sucede el niño explica su versión y luego la niña, la maestra les hace preguntas para que tomen conciencia de sus acciones y genera un espacio de reflexión sobre de qué manera se puede dar solución al conflicto, los compañeros dan sus opiniones – observándose la importancia de la toma de conciencia frente a la solución de conflicto y el dialogo como mecanismo de conciliación – se llega a un acuerdo y los estudiantes ofrecen disculpas mutuamente; la maestra da cierre a la situación haciendo un comentario de la solución de conflictos a través del diálogo.

As5: cuando se presentaron dos situaciones de inconformidad por dos grupos diferentes de estudiantes, la docente promovió el diálogo y orientó sobre la manera de resolver la situación sin lanzar juicios o imponer soluciones.

En las situaciones observadas en las clases de las docentes, se evidenció la capacidad mediadora en la prevención de conflictos. El conflicto es algo cotidiano en la vida de la escuela, ya que entre tantas personalidades no todas estarán de acuerdo frente a una misma situación, acción o planteamiento. Por tanto, el maestro está llamado a sobrellevar, evitar y finalizar adecuadamente los conflictos y transformar las emociones negativas en positivas, y hacer de toda la experiencia situacional en un ejercicio de aprendizaje a nivel individual y grupal. Sobre el particular, Chica y Sánchez (2023) afirman que:

En el ámbito educativo se presentan situaciones de conflicto que hacen aflorar expresiones emocionales fuera de control entre los alumnos. En ese contexto el docente debe implementar recursos y técnicas que ayuden a otras

personas o grupos a regular las expresiones emocionales y aprender de ellas. (p. 172)

Las situaciones anteriormente expuestas evidenciaron cómo los docentes, que hicieron parte de este estudio, identificaron las emociones que están afectando a sus estudiantes, a tal punto que decidieron acercarse para mediar en la situación generada. Se observó como a través de una actitud de cercanía las maestras demostraron un interés genuino por sus alumnos. Al respecto Chica y Sánchez (2023) explican que los docentes deben ser figuras de apego seguro, para ello deben leer los estados emocionales de sus estudiantes de manera individual y colectiva para intervenir a tiempo cualquier situación de riesgo. En ese sentido, la intervención del docente, quien enseña a cómo gestionar las emociones de sus estudiantes desde la estabilización física y emotiva, la situación vivida se transforma a positivo y se convierte en una actividad formativa a nivel emocional, para todos los estudiantes del curso.

En estas situaciones vividas en las aulas de clases de básica primaria, se encontraron docentes que escucharon activamente a sus estudiantes, que evitaron hacer juicios sobre las personas, empáticos con las expresiones emocionales y además dieron muestra de la capacidad que tienen para afrontar e invitar a sus alumnos a tener una actitud positiva frente a las dificultades. Cada uno de estos desempeños, confluyen en la capacidad del maestro para gestionar las situaciones emocionales, de esta manera se aporta a la formación de estudiantes emocionalmente más preparados y dispuestos positivamente al aprendizaje (Costa et al., 2021).

Dimensión: Competencias emocionales didácticas

En el ámbito educativo, ciertamente, la principal tarea de un maestro es construir condiciones adecuadas para que los niños y niñas accedan a un aprendizaje de calidad. Para lograr este objetivo los docentes deben adquirir una serie de competencias pedagógicas, disciplinares y didácticas, y dentro de esas competencias didácticas se encuentran las que implican la dimensión emocional. Así las cosas, las competencias emocionales didácticas según Chica y Sánchez (2023), hacen referencia a: ...“Las habilidades y procesos emocionales que se requieren para desarrollar situaciones didácticas en las que se den las condiciones para un

aprendizaje significativo” (p. 179). Es decir, los maestros deben llevar a cabo un grupo de desempeños que le permitan crear entornos educativos propicios para un aprendizaje efectivo, y son tan importantes como las habilidades pedagógicas y disciplinares a la hora de ejercer su rol. Esta dimensión está conformada por tres códigos emergentes: *alteridad en la docencia, comunicación asertiva y transposición didáctica afectiva*, que se analizará a continuación.

El primer código la *Alteridad en la docencia*, viene representada por una forma diferente de entender la pedagogía, ya que el maestro se interesa por reconocer al otro, en este caso al estudiante, desde sus particularidades más vulnerables. Esto en razón de que la escuela representa un espacio socializador, que le permite al estudiante encontrarse con el otro, que está representado en sus maestros y compañeros y que, además, traen consigo una serie de creencias, valores, concepciones de la realidad que aprendieron de forma particular desde los contextos en los que se formaron. Por tanto, Esguerra y Roa (2015) advierten sobre la importancia de recordar que:

La escuela es un lugar de encuentro, es un escenario donde las relaciones que se constituyen deben favorecer en el ser humano su capacidad de poder ser, por ello es fundamental construir otro tipo de relaciones que, basadas en el conocer, reconocer y valorar la particularidad, impulsen el crecimiento de los niños y las niñas. (p. 207)

Por tanto, Mínguez (2022) afirman que: ...“educar es cuidar del otro en su vulnerabilidad, acoger, acompañar y procurar que el alumno se sienta reconocido como alguien, no como algo o ignorado entre muchos” (p.8). Así mismo este rol del maestro que se permite vislumbrar más allá de los componentes cognitivos y de los contenidos de una asignatura, está descrita Rivas (2021) por cuando afirma que:

Cuando los estudiantes acuden a clases, lo realizan junto a todo lo que les integra como persona, sus deseos, intereses, ilusiones y diversas condiciones que influyen en su comportamiento y desempeño. Por lo tanto, no requieren solamente de un profesor que le ayude a aprender los contenidos de las asignaturas, necesitan de un docente que guíe sus pasos desde un punto de vista empático, que fomente una relación basada en el dialogo y que estime como prioridad la importancia del estudiante. (p.263)

De esta manera, la alteridad se convierte en un requisito en la actuación del maestro que desea educar la emocionalidad en sus estudiantes, ya estos elementos

solo pueden determinarse, reconocerse y gestionarse a partir del reconocimiento que el maestro realiza del estudiante en tanto persona, cuya acción en el aula se ve modificada por lo que siente y por la forma en cómo aprendió a interactuar con eso. En cuanto a lo observado en las actitudes de alteridad presentes en los maestros del estudio, estos estuvieron dispuestos a trabajar a partir del reconocimiento de cada estudiante; además, dejaron en sus acciones valores manifiestos como la empatía, la tolerancia, el respeto, la comunicación asertiva.

As1: La maestra constantemente pasa por los grupos hace retroalimentación al trabajo que van realizando sus estudiantes, responde amablemente a las inquietudes, de manera positiva y objetiva.

As 4: De igual manera, se evidencia el acompañamiento de la docente en el desarrollo de las actividades propuestas, garantizando el aprendizaje individual siendo comprensivo con los estudiantes en general, pero de una forma especial los que presentan dificultades para llevar a cabo sus tareas, atendiendo así a los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes.

As5: La docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible, donde se respetan las opiniones y se escuchan los diferentes puntos de vista.

De forma concreta, en las clases observadas se evidenció cómo el interés de los maestros no solo se circunscribe al contenido o tema, sino que estos se esforzaron por acompañar a los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento. Así, asumieron una actitud positiva, en la que la palabra amable sirve de puente entre ese aspecto que deben conocer y los demás elementos que se derivan del ser y la educación emocional. Dentro de este desempeño se pudo observar como los maestros se mostraron empáticos frente a las necesidades de sus estudiantes, la capacidad de convivir en la diferencia y además ejercieron su autoridad como líderes emocionales.

Ahora bien, es importante tener presente que la educación es un proceso social que desde su esencia está estrechamente ligada al poder de la palabra. A partir de ella se produce el reconocimiento y encuentro de los dos actores más importantes que la constituyen. De esta manera el diálogo oportuno y la comunicación asertiva no solo está direccionada a que lleguen de forma precisa y clara los contenidos de la asignatura, sino que, también, permiten que se estrechen lazos de encuentro, compañerismo y cercanía entre ellos, para reconocerse como una comunidad escolar,

que se congrega no solo con los mismos intereses académicos, sino también con intereses emocionales similares.

Por tanto, *la comunicación asertiva* el segundo código emergente para esta dimensión de competencias emocionales didácticas, no solo está determinada por tener claridad en lo que se dice, sino que ese mensaje debe trabajar con particular atención los modos, el cómo se hace llegar la información requerida. Este último propósito, sin lugar a dudas pasa porque todos los actores educativos estén formados en educación emocional. De esta manera puede discernir entre un mensaje oportuno y pertinente o una comunicación deficiente que no logra procesos empáticos. Al respecto, explican que las emociones permiten y propician un nivel de involucramiento en el proceso educativo, que determinará el sentido de pertenencia, y, por extensión, influirá en los resultados académicos. En este sentido, pareciera entonces que no son los conocimientos académicos los que determinan la disposición por aprender, sino que son las habilidades emocionales las que juegan un rol determinante para que el estudiante aprenda y su proceso educativo sea significativo para otros contextos. Ante esta postura Arguedas (2010) explica:

Una persona se siente conectada socialmente cuando sus opiniones son valoradas y sus necesidades atendidas. También es importante que cada estudiante tenga un sentido de pertenencia a su grupo y a su institución, que le permita vivenciar el colegio como una comunidad de la que forma parte. Aunque con sólo un sentido de conexión no es suficiente, tenerlo favorece el involucramiento, la asistencia y el aprendizaje. El sentido de pertenencia promueve el esfuerzo sostenido y la permanencia en el colegio; por su parte, la desvinculación se relaciona con la decisión de abandonar los estudios. La sensación de pertenecer a la comunidad educativa, por tener elementos afectivos, también tiene que ver con el involucramiento emocional, por lo que influye en las actitudes y favorece la satisfacción de las alumnas y los alumnos con sus experiencias educativas. (p.69)

Partiendo de este ambiente favorecedor, que se constituye como un componente más del proceso didáctico, en las clases observadas, se evidenciaron maestros en disposición permanente por cuidar los elementos relacionantes entre ellos y los estudiantes y entre estos y el conocimiento. De esta manera, el maestro representó un actor integrador y facilitador de los procesos, lo cual se ve materializado desde sus acciones, sus palabras y sus códigos corporales y gestuales. Así se observó en los maestros que:

As3: A partir de la canción, la maestra dialoga acerca de la importancia de saludarse, de escucharse y de compartir con sus compañeros y compañeras. De igual forma conversa sobre reglas de cortesía que sirven para acercarse a los demás con respeto y de forma amable.

As4: la docente mantiene la motivación de sus alumnos a través de la escucha activa y el dialogo asertivo, dando retroalimentación constante a las participaciones de los niños y creando un ambiente seguro donde ellos pueden expresarse desde sus emociones y sentimientos.

As4: Piden la palabra para participar y la maestra escucha todas las participaciones dando retroalimentación efectiva a sus estudiantes.

As3: Además la actitud de escucha activa por parte del maestro, la asertividad ante las situaciones que se presentaron con las actividades y respuestas dadas por los estudiantes también propiciaron un clima de aula propicio para el aprendizaje no solo del contenido del saber sino también de la dimensión del ser.

Además, en las actitudes de los maestros se evidenció que estos poseen un alto nivel de alcance en sus competencias emocionales, que complementaron las estrategias didácticas que diseñaron para desarrollar determinados contenidos. Así, les ofrecieron a sus estudiantes un ambiente de cercanía, que les invitó a estar seguros ante la posibilidad de expresar y analizar emociones que no siempre les resultas agradables. Esta actitud de los docentes estuvo acompañado por un tono de voz asertivo y la disposición de escuchar para acompañar y proporcionar estrategias de solución y no para enjuiciar sus emociones. Más adelante se analiza la actitud y respuesta que los estudiantes ofrecen ante este ambiente didáctico.

En ese orden de ideas, la posibilidad que posee un maestro de ser responsable del proceso educativo, no solo está direccionada a ofrecer a los estudiantes un ambiente escolar propicio en el que le reconoce como ese otro sujeto que le fue encomendado para enseñarle determinados contenidos, sino que esta experiencia científica debe hacerse tangible, a partir de la evidencia en su saber enseñar, el cual viene representado en la teoría de la transposición didáctica, que para el caso que ocupa esta investigación, debería ceñirse a una teoría de la *transposición didáctica afectiva*. Al respecto, De Faria (2006) explica que:

...este saber enseñar por la mediación de instituciones y personas, se convierte después en el Saber Enseñado. Así, el proceso de enseñanza resulta en el plano de aula del docente, que no coincide necesariamente con la intención prevista en los objetivos programados al nivel del saber enseñar. Este

saber está ubicado en los sistemas didácticos, los cuales, corresponden propiamente a la relación ternaria: profesor- estudiante- saber. (p.2)

En este sentido, se trata entonces de generar procesos en los que el aprendizaje científico, complejo, abstracto, pueda ser modificado por el maestro, con el propósito de llevarlo a un plano más sencillo o entendible para el estudiante (Chevallard, 1991). Esta pretensión de trasposición, desde el punto de vista de la educación emocional también debe hacerse posible, ya que no solo se trata de acercar al niño al concepto de las emociones, es importante que el maestro diseñe estrategias didácticas que le permitan reconocer y comprender estos contenidos desde sus particulares contextos de vida.

En las clases observadas, los docentes lograron procesos de *transposición didáctica afectiva*, ya que se dispusieron a desarrollar algún contenido académico particular y, a su vez, realizaban conexiones con la realidad particular de cada estudiante. A continuación, se registran cómo la docente **As5** abordó este aspecto:

As5: Al iniciar la clase la maestra realiza un saludo de acogida e invita a cantar una canción “así nos saludamos” donde niños y niñas se saludan por sus nombres. A partir de la canción, la maestra dialoga acerca de la importancia de saludarse, de escucharse y de compartir con sus compañeros y compañeras. De igual forma conversa sobre reglas de cortesía que sirven para acercarse a los demás con respeto y de forma amable. La maestra hace preguntas sobre si ¿se despiden de sus familias cuando sales de casa? ¿Por qué? ¿Saludan a sus compañeros o compañeras, y a la profesora cuando llegan a la escuela? ¿Agradecen cuando alguien les ayuda con las tareas? ¿Por qué? ¿Piden permiso para ir al baño? ¿Piden la palabra cuando quieren hablar? ¿Por qué? De esta manera fomenta habilidades sociales.

En el ejemplo de la **As5** se evidenció cómo la maestra combinó diferentes estrategias didácticas para lograr la trasposición didáctica afectiva, así, trabajó a partir del componente lúdico, aludió a los diferentes canales del aprendizaje, que pudo tener cada estudiante, reflexionó con estos la importancia del valor de reconocer al otro a partir de un saludo y, al cierre, estableció una relación una trasposición entre todos los aspectos abordados.

As5: La docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, porque algunos niños no tuvieron en cuenta las recomendaciones iniciales dadas, todo con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon inicialmente...Algunas actividades implícitas en las

actividades propuestas como el trabajo en grupos cooperativos sobre el taller de reflexión, organización de las ideas para la argumentación generaron espacios de mediación por parte de la docente para brindar herramientas a los estudiantes para el manejo de las emociones y autocontrol.

Otro aspecto importante, se dejó ver en las estrategias didácticas de la docente **As3**, las cuales combinó con otros componentes para educar, que están dedicados a reconocer los canales de aprendizaje que cada niño puede desarrollar con mayor inclinación. Además, no solo se basa en conceptos o contenidos abstractos, sino que, unido a ello, se apoyó de experiencias de vida cotidiana para lograr un aprendizaje más vivencial y contextualizado, activando procesos referidos a las habilidades lingüísticas, como son los procesos de escuchar y hablar. Así se observó que:

As3: La docente utiliza la lúdica – canto y dinámicas- para introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades emocionales, además utiliza situaciones cotidianas para generar reflexión, escucha y comunicación frente a la solución de conflictos, donde juegan un papel importante la autorregulación.

De esta manera, la docente fue generando espacios didácticos más humanizadores, en los que se consideró la formación de cada niño a partir de la posibilidad de autorregular lo que están experimentando emocionalmente, una vez que se acercan al ámbito cognitivo. En consecuencia, todo conocimiento pasa por la capacidad de regular emociones. Este proceso, junto con la interacción social, que se deriva del recinto escolar, pudieran generar en cada niño de forma particularizada, un andamiaje importante para autorregular sus emociones y por ende le formarían en este campo de vida. De esta forma la competencia didáctica en competencia emocional aplica para el niño que aprende, como también para el docente que lo acompaña en este proceso.

Subcategoría: El educador emocional

La figura del docente ha estado determinada por diversas teorías y enfoques del ámbito educativo. Por mucho tiempo se consideró que su rol estaba centrado, exclusivamente, en ofrecer un conocimiento destinado a fortalecer y desarrollar competencias cognitivas. Desde este modelo, el docente era el centro del proceso educativo, ya que era quien poseía el conocimiento y lo transmitía a sus estudiantes de forma mecanicista. Más adelante, debido a la influencia de corrientes

constructivistas y socioculturales, el docente se bajó del pedestal que se le había diseñado en el aula, al que solo este podía subir, y se permitió interactuar con los estudiantes para seguir ofreciéndoles material para activar competencias centradas en los conocimientos de una disciplina o asignatura. Además, se permitió acercarse a la particularidad del alumno, a su persona, su emocionalidad y su contexto. En este sentido, Sobrado et al. (2002) refieren que:

La influencia más importante de la escuela y de los docentes es el proporcionar medios adecuados para fomentar la habilidad del alumno para el aprendizaje y el empleo de métodos adecuados de enseñanza y evaluación, preocupándose del proceso y no sólo de los contenidos. (p.163)

Por tanto, ese proceso al que aluden los autores anteriormente citados, está referido a la necesidad de atender y acompañar a los estudiantes, más allá de las competencias cognitivas. Por tanto, se hace imprescindible ayudarles a reconocerse desde sus particularidades personales, emocionales y su contexto sociohistórico, con el propósito de orientarles hacia una educación, verdaderamente, integral. Toda cuenta que, tal y como lo señalan Costa et al. (2021):

Es importante destacar la importancia que adquiere el rol docente en su práctica pedagógica, ya que su desempeño exige un alto nivel de sensibilidad a las emociones propias y de sus estudiantes, facilitando así una óptima calidad de las relaciones interpersonales que se den al interior de la escuela. (p.220)

En este sentido, el docente emocionalmente inteligente debe contar con una serie de competencias al respecto, que pasan por desarrollar procesos de comunicación asertiva, empatía, intuición, autonomía emocional, regulación y autorregulación de sus emociones, una postura crítica que le permita visualizar con criterios oportunos sus acciones educativas y, particularmente, emocionales con los estudiantes (Céspedes, 2008). Por tanto, para que un maestro se convierta en un educador emocional, necesariamente debe iniciar con el fortalecimiento de sus propias competencias en este campo.

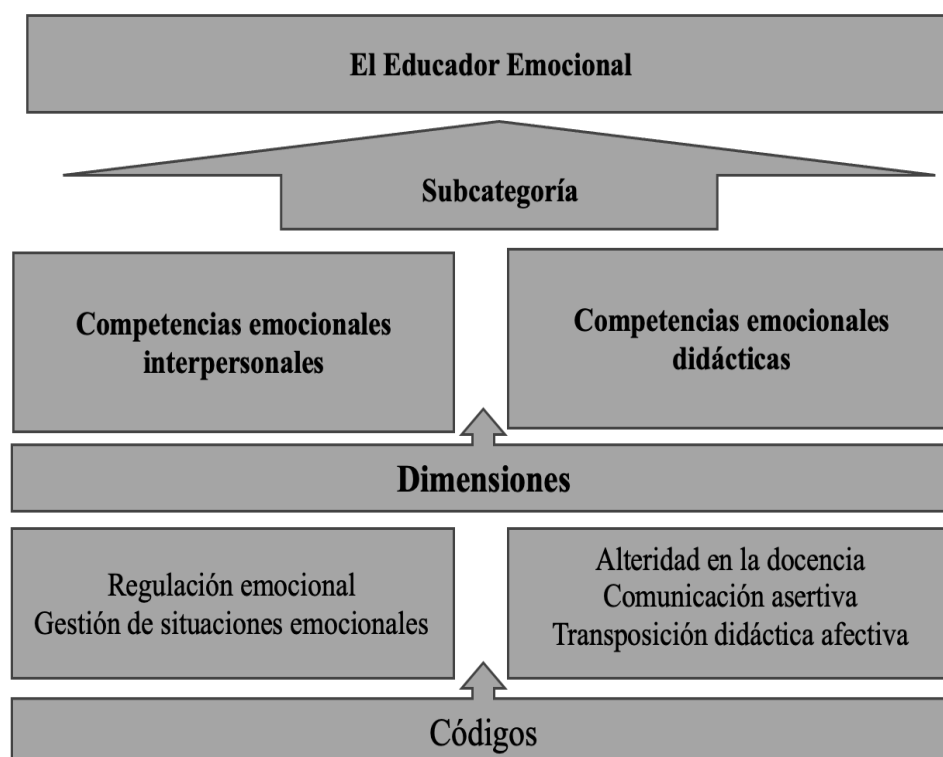
Al respecto, Chica y Sánchez (2023) afirman que: ...“las competencias emocionales facilitan que el docente genere interacciones que favorecen la formación y sobre todo el aprendizaje significativo, al potenciar ambientes e interacciones emocionalmente saludables” (p. 141). De ello resulta necesario decir, que los docentes

desempeñan un papel fundamental en la educación emocional de los estudiantes. Por tanto, su capacidad para reconocer y responder a las necesidades emocionales de los alumnos puede marcar una gran diferencia en el clima del aula y en el desarrollo integral de sus estudiantes.

A partir de esta consideración, desde el grupo de docentes que hicieron parte del estudio, se pudo observar que dentro de su quehacer pedagógico desplegaron una serie de competencias emocionales alrededor de la empatía, regulación emocional, gestión de situaciones emocionales, comunicación asertiva, alteridad y transposición didáctica afectiva. Las cuales se pueden organizar de acuerdo a la taxonomía propuesta por Chica y Sánchez (2023) en competencias emocionales interpersonales y competencias emocionales didácticas. Estos autores, también mencionan las competencias intrapersonales docentes, pero estas competencias se relacionan de maneras tan complejas que muchas veces no es fácil separarlas en el contexto cotidiano de una clase.

Figura 16.

Subcategoría El educador emocional



Lo anterior se resume en la figura 16, donde se evidencia la representación gráfica de la subcategoría “*El educador emocional*” de la cual emergió el concepto: ***Líder que a través de la formación logra un adecuado desarrollo emocional, el cual le permite como modelador, promover el desarrollo de las competencias socioemocionales de sus estudiantes.***

Subcategoría: **El estudiante emocionalmente competente**

Dimensiones: **Competencias emocionales intrapersonales - Competencias emocionales interpersonales.**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Competencias emocionales intrapersonales

La dimensión competencias emocionales intrapersonales está direccionadas a identificar las habilidades que le permiten a los niños y niñas conocer sus emociones y sentimientos, de tal manera que pueden analizarlas y reflexionar sobre ellas. Sobre esta dimensión, Chica y Sánchez (2023) explican que las competencias emocionales intrapersonales implican la habilidad reflexiva de carácter interno que hace que una persona tenga consciencia de sus procesos emocionales y de su vida afectiva interior. El análisis de esta dimensión se realizará desde tres códigos: *Conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional.*

Conciencia emocional es el primer elemento de esta dimensión. Los docentes manifestaron la importancia de que los niños y las niñas identifiquen sus propias emociones, las nombren y reflexionen sobre ellas. En esta misma línea Bisquerra (2012) expresa que ésta es: ...“una capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (p. 87). Es decir, la conciencia emocional permite al individuo conocerse mejor y responder adecuadamente ante los estímulos.

Uno de los desempeños propios de esta competencia es la toma de conciencia de las propias emociones, según Bisquerra y Pérez (2019), se trata de: ...“percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos” (p.70). En las observaciones hechas en esta investigación, se pudo distinguir que **As1** realizó

una actividad de manera intencionada en la clase de Ética y Valores, donde niños y niñas dieron nombre a sus emociones:

As1: Los estudiantes antes de iniciar la clase ubicaron en el emociómetro su nombre dando a conocer cómo se sentían.

Frente a actividades como la realizada por la docente, se pudo inferir lo importante que es, que desde los primeros años los niños y niñas sean capaces de reconocer, nombrar y diferenciar sus emociones. Estos son los primeros pasos para aceptar y utilizar efectivamente esas emociones y sentimientos fomentando la autorregulación y por ende encaminarse al bienestar emocional. Otros desempeños de esta competencia que menciona Bisquerra y Pérez (2007), son el uso del vocabulario emocionalmente adecuado, es decir dar nombre a las emociones y la comprensión de las emociones de los demás. Aspectos que se observaron durante las sesiones de clases acompañadas, como fue el caso de **As1**, donde uno de los estudiantes se encontraba inconforme con el grupo de trabajo y la maestra lo condujo a manejar su frustración, a regularse haciendo ejercicio de respiración, luego el niño pudo expresar sus emociones y sentimientos a sus compañeros de manera asertiva, allí se evidenció como los estudiantes utilizaron términos apropiados para etiquetar las propias emociones.

Otro elemento de interés de esta dimensión evidenciado en las clases, giro en torno a la comprensión de las emociones de los demás. Habilidad que se puede aprender a través de mediaciones en terceras personas, por medio de cuentos, dramatizaciones, canciones, etc. Tal como lo realizó **As3**.

As3: comprensión global sobre los personajes, algunas acciones y las emociones que movieron a los personajes a tener algunas conductas.

Este tipo de ejercicios promueven el reconocimiento de las emociones del otro, a través de la percepción del lenguaje no solo hablado, sino gestual o corporal. En la situación de clase presentada, la maestra llevó a los niños a un proceso de análisis y reflexión, partiendo de la interrogación, como principal herramienta de cuestionamiento, les permitió a los niños generar sus propias conclusiones en torno a las situaciones experimentadas y sentidas. Este mismo proceso de toma de conciencia

emocional, permitió que el estudiante reconociera su emoción y lograra dosificarlas, para de esta manera pasar al siguiente desempeño, la regulación emocional.

Regulación emocional, es el siguiente código de esta dimensión. Definida como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Según Bisquerra y Pérez (2019), ...“implica la toma de conciencia sobre la interrelación entre emoción, cognición y comportamiento, así como la posesión de estrategias efectivas de afrontamiento, y la capacidad para autogenerarse emociones positivas, entre otras” (p. 31). Por tanto, la *regulación emocional* se convierte en un requisito fundamental que hay que fortalecer desde la escuela, ya que este escenario se convierte en el ensayo permanente de lo que experimentará el niño en otros contextos, en los que posiblemente no cuente con el acompañamiento de un adulto emocionalmente competente para lograr procesos asertivos.

De esta manera, un estudiante que aprende a regular sus emociones en la interacción con sus pares, posee mayores posibilidades de lograr este mismo proceso en otros contextos que están más allá del recinto escolar. Este propósito fue trabajado por el **As5**, tras un debate como actividad de contexto generativo que dio lugar a la reflexión de la producción de residuos a nivel personal y en la naturaleza, cuando los diferentes grupos exponían sus argumentos se notó como algunos estudiantes se mostraban incómodos con las opiniones en contra, sin embargo algunos estudiantes regularon sus emociones, tras la guía del líder emocional que para este contexto fue el maestro, pero otros alumnos no lograron regularse, lo que dio muestra de la necesidad de continuar trabajando en la formación emocional.

As5: Los estudiantes mostraron en algunos casos regulación de sus emociones ya que exponían sus ideas de manera serena y coherente y otros se notaban enojados y levantaban la voz a lo que la docente los invitaba a tener calma y modular y entonación para ser asertivos a la hora de dar sus argumentos, algunos niños sé que se levantaron para hablar en voz alta se sentaron, y luego pidieron la palabra y expusieron sus argumentos de manera calmada, otra niña siguió refunfuñado desde su puesto molesta.

En la situación anterior se encontraron elementos propios de la regulación emocional, cuando los estudiantes expresaron sus emociones, ideas o sentimientos de forma apropiada, de tal manera que a través de un llamado a la calma por parte del profesor algunos alumnos suavizaron sus expresiones de rabia, irritabilidad o ira. Otro

elemento de interés fue la falta de habilidades de afrontamiento frente a emociones negativas, como se observó con la niña que siguió molesta a pesar de la intervención modeladora de la maestra; estas actitudes no permitieron a los individuos avanzar en la autorregulación y autogeneración de emociones que contribuyan al bienestar propio. Estos elementos se sustentan en las afirmaciones de Bisquerra (2012), quien establece que la regulación emocional engloba la expresión emocional, habilidades de afrontamiento, autocontrol, autogeneración de emociones positivas; los cuales influyen significativamente en la calidad de vida de cada individuo.

El tercer código de esta dimensión es la *Autonomía emocional*. Según Bisquerra (2012), se puede definir la autonomía emocional como un concepto amplio que abarca un conjunto de características y elementos vinculados a la autogestión personal, entre las que se incluyen la autoestima, una actitud positiva hacia la vida, el sentido de responsabilidad, la habilidad para analizar críticamente las normas sociales, la aptitud para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. En otras palabras, esta competencia hace referencia a la capacidad de ser independiente, de pensar, sentir y actuar por sí mismo asumiendo las consecuencias de sus actos.

En esta competencia juega un papel importante el vínculo afectivo, porque a partir de él se puede crear desde los primeros años de vida dependencia emocional o se puede construir la autonomía emocional. Por tanto, la interacción que se da en la escuela contribuye a fomentar la autonomía emocional en los estudiantes, y aunque en los primeros ejercicios de reflexión o eventos en los que se ve en la necesidad de gestionar emociones, el estudiante requiere la asistencia permanente de su maestro; en la medida en que el niño o la niña, va experimentando eventos similares, estos van adquiriendo autonomía y autoría para determinar las formas pertinentes y asertivas para desarrollar estas competencias.

Ciertamente, en esto consiste la educación desde una perspectiva sociocultural, en lograr que los estudiantes se autoevalúen y logren asumir una postura autónoma y asertiva frente a eso que siente y a sus reacciones frente a las emociones de los demás. Así lo hicieron en clases los estudiantes que trabajaron con los docentes **As1**, **As3** y **As4**, así:

As1: Los estudiantes antes de iniciar la clase ubicaron en el emociómetro su nombre dando a conocer cómo se sentían y al finalizar evaluaron cómo esas emociones fueron cambiando qué las hizo cambiar, o si se mantuvieron constantes.

As3 En algún momento uno de los estudiantes se acerca al maestro y le pide ayuda porque no quiere trabajar en ese grupo porque no escuchan sus ideas, el maestro escucha y dialoga con él.

As5: La profesora les indica a sus estudiantes que es necesario que establezcan cual es la meta que deben alcanzar con su tarea, los niños y niñas la escriben y luego socializan ante sus compañeros.

Sin duda, en los aspectos observados durante las sesiones de clases, los maestros generaron o aprovecharon situaciones para desarrollar micro-competencias de la autonomía emocional. En ese sentido se evidenció como **As1** a través del ejercicio de autoevaluación logró que sus estudiantes se vieran a sí mismos, identificaran cómo se sintieron y cómo se querían sentir, es decir, promovió la auto-eficacia emocional que para Bisquerra y Pérez (2019), es la capacidad que tiene una persona de aceptar su propia experiencia emocional. Por otra parte, se encontró en la clase de **As3**, un elemento interesante como fue la capacidad para buscar ayuda y recursos; ser autónomos emocionalmente no significa que todo lo puedes hacer solo, en esa competencia también se incluye la habilidad de identificar que se necesita ayuda en algunas situaciones y que es posible considerar el uso de recursos disponibles para lograr algún propósito.

Y, por último, se rescató la responsabilidad para involucrarse en situaciones seguras o tomar decisiones propias asumiendo las consecuencias de las mismas, como el ejercicio propuesto por **As5**. En la cual, los estudiantes establecieron propósitos o metas que aportaron a su autoestima, otro elemento de la autonomía emocional. Finalmente, se puede decir que el desarrollo de la autonomía emocional debe ir acompañado del entrenamiento de otras habilidades emocionales, como son: la conciencia emocional, la regulación emocional, autoestima, actitud positiva, responsabilidad sobre las propias decisiones y capacidad para establecer límites. De forma que se desarrollen personas equilibradas y competentes emocionalmente.

Dimensiones: Competencias emocionales interpersonales

La dimensión referida a *las competencias emocionales interpersonales* en los estudiantes es fundamental. En los centros escolares, se generan múltiples situaciones en las que los niños no comprenden cómo gestionar sus emociones y lograr que estas lleguen de forma asertiva en correspondencia con la emoción de las personas con las que a diario interactúan. En la mayor parte de las situaciones de socialización, los niños llevan a la escuela las herramientas que aprendieron tempranamente en el hogar para trabajarlas. Sin embargo, que hayan obtenido herramientas de sus padres y adultos en cómo gestionar emociones, no siempre determina que estas formas sean las más adecuadas.

Ante esto, la escuela cobra un rol importantísimo al respecto, ya que las dinámicas que se gestan entre los maestros, los estudiantes y sus pares se convierten en espacios de formación diaria para lograr fortalecer competencias interpersonales adecuadas, que, desde este estudio, se vieron representadas en algunos códigos que emergieron como: *la competencia social y habilidades de vida y bienestar*. Seguidamente su análisis.

Competencia social, el primer código de esta dimensión. Para Calvo (2003), ...“son aquellas habilidades necesarias para la convivencia en lo social y en lo afectivo y para el ejercicio de la ciudadanía en lo político” (p.73). De esta manera, el ser humano participa en un proceso educativo, institucionalizado, formal, con el propósito de trabajar en el desarrollo de competencias que le permitirán desenvolverse asertivamente en los otros espacios sociales, más amplios y complejos, en los que suele pasar el mayor tiempo de su vida, interactuando con una diversidad de personas, que posiblemente difieren de sus concepciones de vida, pero que debe tolerar y respetar desde una actitud empática. Así, en el ejemplo tomado de la sesión de clase del **As5**, donde el desarrollo de las actividades propuestas permitió evidenciar la forma de cómo los estudiantes se acercaron al proceso de aprendizaje, establecieron de acuerdo, cedieron los derechos de palabra, respetaron opiniones, actitudes, emociones entre sus compañeros, un proceso que respondió a las competencias sociales. A continuación, se registra lo observado:

As5: La docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible, donde se respetan las opiniones y se escuchan los diferentes puntos de vista, de esta manera cuando se presentaron dos situaciones de inconformidad por dos grupos diferentes de estudiantes, la docente promovió el diálogo y orientó sobre la manera de resolver la situación.

Dentro de las competencias sociales, uno de los desempeños a tener en cuenta es el respeto hacia el otro, y dentro del aula de clases apreciar y aceptar las diferentes individualidades de quienes conforman el grupo, es una forma clara de poner en práctica esta habilidad. A través de la situación planteada en la clase de **As5**, se observó que el respeto, la asertividad y el comportamiento prosocial, fueron claves para desarrollar un clima favorable para alcanzar aprendizajes efectivos en el área del conocimiento tratado, al tiempo que se desarrolló la formación emocional de niños y niñas. Esto se alinea con lo planteado por Bisquerra (2007, 2009, 2012), la competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otras micro-competencias.

No obstante, la adquisición de estas habilidades y llevarlas a la práctica en situaciones cotidianas de manera apropiada no se logra en corto tiempo, y muchas veces en el ejercicio encontramos avances y retrocesos, aunque a diario dentro del aula incentivemos el manejo de dichas habilidades para su apropiación. Así se reflejó en otro momento de esa misma clase, los estudiantes mientras unos exponían sus ideas de manera asertiva, otros no dejaron de expresar de manera inapropiada su inconformidad, frustración y rabia a pesar de que la maestra los invitó a tener calma y autorregularse, lo que da cuenta que dominar estas competencias no se logra de la noche a la mañana, es una labor ardua y continua que desde la escuela requiere esfuerzo, intencionalidad y planificación. Tal como se observa en la clase del **As4**.

As4: Al iniciar la clase la maestra realiza un saludo de acogida e invita a cantar una canción “así nos saludamos” que proyecta desde el video bean, donde niños y niñas se saludan por sus nombres. A partir de la canción, la maestra dialoga acerca de la importancia de saludarse, de escucharse y de compartir con sus compañeros y compañeras.

La docente planeó su clase de Lengua Castellana, integrando elementos de educación emocional contribuyendo al desarrollo las competencias sociales, haciendo énfasis en el dominio de habilidades básicas como: escuchar, saludar, actitud dialogante, entre otras. Lo que permitió evidenciar en la práctica que las competencias emocionales se pueden fomentar desde la transversalidad en el aula, y no solo como una cátedra independiente en una hora exclusiva para otra asignatura más en el currículo. Tal como lo propone Bisquerra (2012), cuando indica que: ...“la educación emocional debe considerarse como un eje transversal en torno al cual pueden girar muchos aspectos educativos. Por lo tanto, debería estar presente en todas las áreas académicas y a lo largo de todo el currículo” (p. 139).

Por otra parte, se encontraron en las prácticas realizadas por otros docentes de la investigación la promoción de otros desempeños propios de la competencia social que hacen referencia a la habilidad para expresar los pensamientos y sentimientos propios, además de atender a los demás para recibir los mensajes que estos proporcionan de manera precisa, lo que Bisquerra y Pérez (2019) nombran como comunicación expresiva y comunicación receptiva.

As4: Durante la clase los estudiantes se muestran amables y respetuosos con sus compañeros (...) creando un ambiente seguro donde ellos pueden expresarse desde sus emociones y sentimientos.

As3: Durante la actividad en grupos de trabajo cooperativo los estudiantes interactúan y comparten sus puntos de vistas, allí se observa como algunos niños y niñas trabajan escuchando y poniéndose de acuerdo.

Tal como sucedió dentro de las aulas donde se llevaron a cabo las observaciones de clases, la competencia social cumplió una función que incide en la formación integral de cada estudiante e influye poderosamente en el proceso de aprendizaje escolar y a largo de la vida. En consecuencia, el estudiante se forma emocionalmente para la vida y, por extensión para ser feliz; es decir, los conocimientos y contenidos que se aborden en la escuela tienen el propósito de educar para que los estudiantes adquieran Habilidades de vida y bienestar, que irán fortaleciendo en la medida en que avanza en su edad cronológica.

Las *habilidades de vida y bienestar*, es el otro código emergente que conforma la dimensión competencias emocionales interpersonales. El desarrollo de estas

habilidades es esencial para que el ser humano pueda enfrentar los distintos desafíos que se presenten (Osma y Blanco, 2021). En esa misma línea, Bisquerra (2009) sostiene que estas habilidades facilitan: ...“la adopción de comportamientos apropiados y responsables que permiten lidiar de manera satisfactoria los desafíos con los retos cotidianos de la vida de una forma sana y equilibrada” (p. 151). En otras palabras, esta capacidad permite que una persona organice su vida de forma sana, coherente y equilibrada frente a sus metas o propósitos.

Al respecto, en una de las clases se observó que frente a una situación que generó diferencia entre compañeros, estos tuvieron la capacidad de afrontar el conflicto aportando soluciones y además teniendo en cuenta la posición y sentimientos del otro. Esto es lo que Bisquerra (2012) considera como solución de conflictos y negociación, dos desempeños propios de las competencias para la vida y el bienestar. A continuación, se plantea lo observado con el **As4**.

As4: Los compañeros dan sus opiniones – observándose la importancia de la toma de conciencia frente a la solución de conflicto y el diálogo como mecanismo de conciliación – se llega a un acuerdo y los estudiantes ofrecen disculpas mutuamente; la maestra da cierre a la situación haciendo un comentario de la solución de conflictos a través del diálogo.

Las habilidades para la vida y bienestar son fundamentales para generar consciencia social. A partir de la comprensión del yo, es decir, del reconocimiento de las fortalezas y debilidades como individuo, la toma de decisiones debe contribuir positivamente al bienestar personal y comunitario. Tal como lo demostró el grupo de estudiantes de esta clase, que a través del diálogo como mecanismo de conciliación aportaron a la solución del conflicto. Al respecto de la importancia de esta competencia para el ser humano, Oliveros (2018) plantea:

El bienestar, visto como el conjunto de condiciones que el ser humano necesita para vivir bien, cómodo y con una relativa sensación de felicidad, pasa por desarrollar, practicar y hacer habituales estas competencias o competencias que describe Bisquerra, lo que permitirá a la persona mantener relaciones interpersonales exitosas, así como la posibilidad de haber hallado su lugar en la sociedad, en su mundo. Es importante establecer un proyecto de vida que permita esa autorrealización y la trascendencia que implica el logro de las metas propuestas, lo que también se interpretarán como señales de bienestar espiritual, psicológico y social. (s.p)

En ese orden de ideas y tras la importancia del desarrollo de cada una de las micro-competencias, desempeños o habilidades de esta competencia emocional, este docente en su práctica intencionada demostró como a través de diferentes estrategias pudo dentro de una misma sesión destinada para otros aprendizajes llevar a cabo la promoción emocional desde múltiples desempeños, así ofreció a sus estudiantes la posibilidad de identificar situaciones que requieren una solución; lo que implicó tomar decisiones evaluando riesgos, obstáculos y recursos. De esta manera, fomentó el desarrollo de esta competencia, no solo desde la identificación de problemas como una de las habilidades de vida y bienestar, sino también de la capacidad para fijar objetivos adaptativos importantes para la vida en sociedad.

As4: Además utiliza situaciones cotidianas para que los estudiantes identifiquen situaciones problemas e inicien momentos de reflexión, escucha y comunicación frente a la solución de conflictos, donde juegan un papel importante la autorregulación.

Otro hallazgo que aportó la observación fue la importancia del *fluir* en las habilidades de vida y bienestar. En algún momento uno de los estudiantes se acercó al maestro y le pidió ayuda porque no quería trabajar en el grupo asignado ya que allí no escuchaban sus ideas, el maestro lo escuchó y le dijo: ...“entiendo tu posición, pero debes intentar dialogar con tus compañeros de equipo y llegar a acuerdos de trabajo para que logren hacer la actividad juntos y de manera correcta” . El docente lo acompañó y le expresó a los niños y niñas la importancia de escuchar a los demás y respetar su forma de pensar y como desde la diferencia se puede construir una buena actividad. Ante esta situación los estudiantes aceptaron la sugerencia y decidieron trabajar de manera organizada, presentando de manera óptima la tarea asignada tras un trabajo cooperativo donde cada uno desempeño su rol satisfactoriamente.

As3: Los niños escuchan la sugerencia, expresan sus posiciones y finalmente integran nuevamente al compañero al grupo con algunas consideraciones.

Esa experiencia vivida por estos estudiantes dentro de la clase guiada por **As3**, permitió constatar como de una situación desagradable se pueden generar vivencias óptimas o positivas, esto es lo que se conoce como *fluir* (Bisquerra, 2012), otro desempeño de las competencias para la vida y bienestar. En ese sentido, es importante señalar que la formación emocional se puede lograr desde las acciones

intencionadas hasta usando como recursos las situaciones emergentes. No obstante, se requiere que el maestro este formado para que logre de manera asertiva empoderar a sus estudiantes de las competencias emocionales como un reto para la educación de hoy.

Subcategoría: El estudiante emocionalmente competente

El otro actor educativo en el que se fundamentará este análisis está referido al estudiante, quien representa al sujeto que justifica toda la estructura educativa; por él y para él se educa; por tanto, todas las estrategias didácticas que se diseñen deben estar encaminadas a lograr su formación integral para que logre desenvolverse asertivamente en la vida. En este sentido, un niño logra ser emocionalmente competente a partir de las herramientas que adquiere en los dos espacios socializadores más importantes en sus primeros años de vida, que son la familia y la escuela. Así si este ha sido educado en un contexto educativo emocionalmente inteligente tiene mayores oportunidades de lograr mejores procesos académicos. Por tanto, para Macías (2017):

El estudiante debe ser protagonista de su propio aprendizaje y debe empoderarse y comprometerse con la actividad intelectual necesaria para asumir la construcción del conocimiento. debe ser capaz de trabajar en equipo, aprendiendo a argumentar, a resolver problemas y a respetar las ideas de los otros, pues es la interacción en donde se construye una actitud ante el conocimiento, buscando información y comprometiéndose a la resolución de problemas reales y de un medio más cercano. (p.1)

Desde esta descripción del perfil del estudiante que se espera, Macías (2017) enfatiza en la importancia del estudiante que se dispone para adquirir conocimientos académicos, pero en la interioridad de su discurso recuerda cómo con las emociones, la capacidad de integrarse y reconocer a los pares, la posibilidad de interactuar, opinar asertivamente y con argumentos sólidos como se logrará un proceso de aprendizaje asertivo. Por tanto, es a partir de todos esos elementos sociales y psicoemocionales que el estudiante logra construir los demás procesos propios del componente cognitivo.

Ahora bien, lograr que un estudiante se haga emocionalmente competente no es una pretensión que se consigue de forma automática ni a partir de unos cuantos

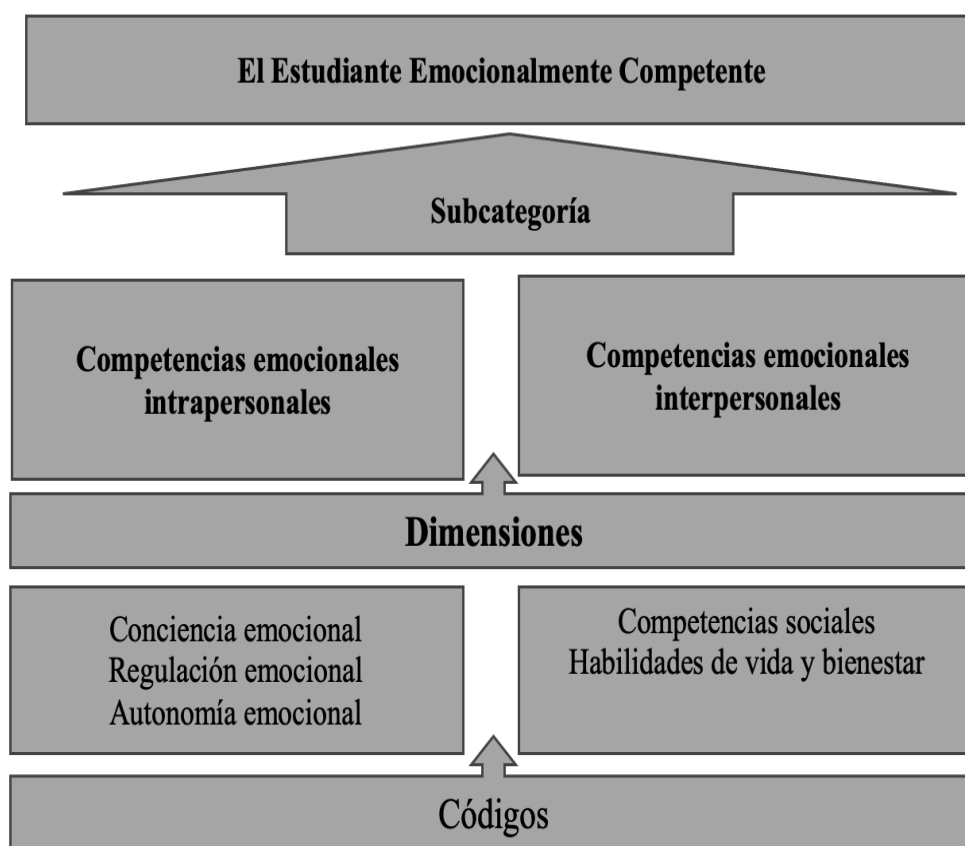
contenidos. Esto es posible desde un programa que se sostenga a lo largo de todo el proceso escolar, en el que se atienden todos los aspectos referidos a la participación y compromiso de los maestros, familias, entorno escolar, ambiente de aula, entre otros aspectos. Asimismo, supone de un trabajo transversal o interdisciplinar en el que todos los maestros, desde todas las asignaturas, grados y años de estudio trabajen para este propósito progresivo de educarse emocionalmente. En la misma perspectiva, Bisquerra (2012) expresa que la educación emocional es un horizonte hacia el cual nos dirigimos y la transversalidad es un camino difícil, por ello la integración curricular puede ser una meta intermedia para el logro del objetivo.

Desde este escenario, la escuela es no solo el escenario de formación intencional sino también de modelación de esas competencias, entendiendo la organización educativa como un escenario de socialización donde no solo se aprende de lo explícito sino también y especialmente de lo cotidiano de todas las dimensiones institucionales (Chica y Sánchez, 2017). Así las cosas, se debe tener en cuenta que a partir de las acciones planeadas y desarrolladas por los docentes que hicieron parte del estudio, se logra promover dos grupos de competencias emocionales en los estudiantes que contienen en si desempeños específicos que de acuerdo con su naturaleza materializan dimensiones de lo inter o intra del mundo emocional.

Por tanto, un estudiante emocionalmente competente es aquel capaz de desenvolverse socialmente a partir del reconocimiento de sí mismo, donde identificar y conocer sus emociones para saber manejarlas y controlarlas contribuye eficazmente al bienestar emocional y a una vida de calidad individual y social. En este sentido, un estudiante que aplica en su cotidianidad competencias intra o interpersonales como respuesta efectiva a los desafíos que a diario se presentan, es el objetivo de una educación emocional. En esta misma línea, Bisquerra (2009) ratifica que: ... “Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida” (p. 147).

Figura 17.

Subcategoría El Estudiante Emocionalmente Competente



La figura 17, presenta los códigos y dimensiones que conforman la subcategoría *El estudiante emocionalmente competente*, y a partir de las observaciones realizadas, emergió el concepto de esta subcategoría: ***Sujeto que se apropia de las competencias emocionales intrapersonales e interpersonales para aplicarlas en su cotidianidad, contribuyendo al bienestar individual y social.***

Categoría Actores del Aula Emocional

Dado que los procesos educativos poseen una naturaleza social, múltiples elementos y actores inciden para que se lleven a cabo con la pertinencia que ameritan. En este sentido, las dinámicas de un aula escolar están determinadas, de forma directa e indirecta, por las autoridades ministeriales, rectorales, las familias, los contextos comunitarios a los que pertenece cada niño y que rodean el recinto escolar, entre otros

factores. En virtud de ello, esta categoría se centró en analizar los elementos que emergieron en torno al rol y las dinámicas que se desarrollaron a partir de dos autores de interés ineludible, representados en los maestros y los estudiantes.

En este sentido, desde la perspectiva de la educación emocional, el maestro será el primer actor analizado. Este representa el sujeto integrador y guía, quien tiene la responsabilidad de observar, con mirada científica y crítica, las dinámicas emocionalmente asertivas que se produzcan en su aula de clases. Al respecto, Buitrón (2008) explica que:

Para que un profesor se encuentre emocionalmente preparado para asumir este reto, es necesario, en primer lugar, que piense en su propio desarrollo emocional: solo entonces estará apto para capacitarse y adquirir herramientas metodológicas que le permitan realizar esta labor. Se sabe que es imposible educar afectiva y moralmente a estudiantes si no se cuenta con una estructura de valores clara, además de un cierto dominio de las propias emociones. (p.3)

De esta forma, un maestro solo podrá educar emocionalmente si desde su propia formación ha fortalecido su dimensión emocional, unido a su propia estructura de valores, que se hará evidente a partir de la actitud que desarrolle en el aula. Desde esa misma perspectiva, Bisquerra (2009), expone que:

El primer destinatario de la educación emocional es el profesorado. En primer lugar, porque necesita las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión. En segundo lugar, para poder contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado. Solamente un profesorado bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva. (p.157)

De hecho, el papel del docente se enfoca en la formación integral de calidad para los niños y niñas, es decir, que promueve el desarrollo de las diversas dimensiones del ser humano, teniendo en cuenta las características de cada persona y respondiendo a las necesidades particulares de cada individuo en proceso de formación. Para lograr este propósito, el maestro debe prepararse física, psicológica y emocionalmente, para evitar cualquier problema que ponga en riesgo su integridad, ya que ésta profesión de permanente interacción, conlleva a un alto desgaste mental y emocional (Chica y Sánchez, 2023).

Sobre este tema Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), también afirman que el rol docente implica una carga emocional, debido a la exigencia que requiere el manejar emociones ajenas y las propias, teniendo en cuenta que él es un modelador emocional. En este sentido, el deseo del docente de encontrar conocimientos integrales y profundos para los estudiantes, sin comprometer su salud mental, requiere de ellos una formación de calidad para comprender el impacto de su papel en la educación emocional de los estudiantes. De igual manera, Chica y Sanchez (2017) reiteran:

El docente como persona es un factor determinante en el aprendizaje, como patrón de comportamientos, como modelo, como referente. A la hora de influir en las actitudes y en los hábitos de los estudiantes, es la personalidad del profesor la que, en últimas, forma a través del ejemplo y de la experiencia cotidiana. (p. 119)

Entonces, se puede percibir que el desarrollo de las habilidades emocionales en los docentes no solo favorece su propio desenvolvimiento y bienestar, sino le permitirá influir de modo positivo en la vida de las personas que hacen parte de su cotidianidad. Así, los miembros de la escuela; estudiantes, padres de familia, compañeros de trabajo, se benefician de la actitud positiva y el buen clima generado por el docente emocionalmente competente, quien es capaz no solo de abordar de modo óptimo las circunstancias que envuelven su práctica educativa, sino las distintas realidades que se presentan en la cotidianidad de su vida.

Un docente emocionalmente competente es capaz de generar ambientes emocionales coherentes a la dinámica de sus grupos y genera climas propicios para el aprendizaje (Chica y Sánchez, 2023). En razón de esto, el docente desarrolla competencias emocionales intrapersonales, referidas a la consciencia de sus procesos emocionales, competencias interpersonales que implica la habilidad del maestro para interactuar con otros actores de la comunidad educativa y las competencias emocionales didácticas que giran alrededor de la capacidad del docente para crear ambientes propicios para el aprendizaje.

Ahora bien, el otro actor principal del aula emocional es el estudiante, el centro del proceso educativo, por quien el docente hace esfuerzos de formarse para ser un modelo válido en muchas de las dimensiones humanas, entre ellas la emocional. El rol de las emociones en las interacciones entre docente y estudiantes, es fundamental en las experiencias escolares diarias. Por consiguiente, que un estudiante adquiera

competencias emocionales favorece a la adaptación social, a establecer una comunicación más efectiva, a desarrollar la motivación y orientación al logro, a resolver problemas y tomar decisiones, habilidades necesarias para mejorar la calidad de vida a nivel individual y colectivo.

En ese orden de ideas, el estudiante emocionalmente competente es aquel capaz de poner en práctica las habilidades, capacidades y competencias emocionales como respuesta a situaciones que experimenta en su día a día. Donde pone en juego la empatía, controla y entiende los sentimientos propios, aumenta la capacidad para resolver problemas; lo que le posibilita avanzar en la vida propendiendo por el cuidado de sí mismo y el del otro. Así, el desarrollo de las competencias emocionales conlleva a que niños y niñas logren su realización, bienestar y felicidad.

Para Sepúlveda-Ruiz et al. (2019), el estudiante es un niño o niña que tiene sentimientos y lo manifiesta a través de la alegría o de la tristeza, pero ellos también pueden llegar a sentirse presionados, tanto por parte de la institución escolar, como por parte de las familias, por tanto, desde los centros educativos se cuida mucho y se está muy pendiente de su bienestar. Por ese motivo, dotarlos de herramientas y recursos para que reconozcan, comprendan y regulen sus emociones, es una de las metas de la educación actual que puede transformar el desarrollo personal de los estudiantes.

Un estudiante competente emocionalmente, como se ha mencionado es aquel que se apropia de las competencias intrapersonales, es decir, las que hacen referencia a la consciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional. Además, adquiere y aplica competencias interpersonales conformadas por las habilidades sociales y habilidades para la vida y bienestar. En otras palabras, es un estudiante que se conoce así mismo y reconoce sus emociones, establece relaciones interpersonales saludables, toma decisiones de manera responsable y enfrenta desafíos diarios de manera asertiva. Bisquerra (2009) sustenta:

Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones

interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (p. 147)

En un contexto en el que numerosos niños presentan deficiencias en habilidades tales como: la gestión de sus problemas, la atención o concentración, el control de impulsos, la responsabilidad hacia su trabajo o la motivación por su aprendizaje; cualquier recurso que posibilite la transformación de patrones desadaptativos será beneficioso para su educación. En este marco, la alfabetización emocional potenciará la capacidad de afrontar los retos y desafíos de un mundo moderno. La educación emocional, por lo tanto, se erige como una herramienta poderosa que puede transformar la experiencia educativa y el desarrollo personal de los discentes.

Figura 18

Categoría Actores del aula emocional



La anterior gráfica (figura 18) presenta la categoría *Actores del aula emocional* conformada por las subcategorías el educador emocional y el estudiante emocionalmente competente. De allí, emergió el concepto de II orden: **Sujetos**

participes del proceso de formación emocional, que buscan bienestar y calidad de vida, a partir de la expresión y gestión efectiva de las emociones.

Proceso de construcción teórica parcial. Hallazgos de la observación

Una vez analizadas las observaciones realizadas a las sesiones de clases guiadas por los docentes que hacen parte de la investigación y presentados los hallazgos, se exponen parcialmente, la ruta del proceso de elaboración del constructo teórico sobre la transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula de la básica primaria.

Tabla 6

Proceso de construcción teórica parcial. Hallazgos de la observación

Subcategorías	Concepto emergente Subcategoría (III orden)	Categorías	Constructo emergente (II orden)	Constructo central (I orden)
Estructura didáctica de la clase emocional	Secuencia didáctica que tiene en cuenta etapas básicas de una clase (inicio, desarrollo y cierre) que incluye momentos que favorecen el desarrollo emocional del estudiante.	Didáctica de la clase emocional	Acciones intencionadas, implementadas por el docente en el aula para promover la formación emocional.	Transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula de la básica primaria
Elementos de la clase emocional	Componentes fundamentales que estructuran una sesión de aprendizaje efectiva, con un enfoque en la formación emocional.			
El educador emocional	Líder que, a través de la formación, logra un adecuado desarrollo emocional, el cual le permite como modelador, promover el desarrollo de competencias socioemocionales en sus estudiantes.	Actores del aula emocional	Sujetos participes del proceso de formación emocional, que buscan bienestar y calidad de vida, a partir de la expresión y gestión efectiva de las emociones.	
El estudiante emocionalmente competente	Sujeto que se apropia de las competencias emocionales intra e interpersonales para aplicarlas en su cotidianidad, contribuyendo al bienestar individual y social.			

Análisis cualitativo del estudio documental

Las decisiones que se toman en torno a qué se debe enseñar y cómo hacerlo pudieran verse influenciadas por diferentes aspectos. Unos están dados de manera implícita, forman parte del currículo oculto y las creencias que abrigan los actores que participan del proceso. Otros, están normados y establecidos como pautas orientadoras oficiales, derivadas de un proyecto que pueda tener una nación para formar a sus ciudadanos. En esta última categoría se encuentran ubicados los documentos de carácter ministerial o institucional, que se producen con la finalidad de establecer una pauta pedagógica estandarizada, del propósito educativo.

En medio de esta categorización, se encuentran los documentos orientadores que surgen del seno del Ministerio de Educación Nacional y organismos afines; así como los que se producen por otras instituciones independientes, que contribuyen al avance científico, psicológico y pedagógico de este campo social en el Estado colombiano. Unido a ello, se ubican los documentos y programas, que se gestan dentro de cada centro educativo y las planeaciones que producen los docentes desde la organización interna de sus asignaturas, según las consideraciones que estos puedan tener para acompañar al grupo de estudiantes del que son responsables.

Por lo tanto, al considerar todas estas fuentes que enriquecen las propuestas curriculares en materia educativa, el análisis del siguiente apartado está centrado en dilucidar si en estos documentos se registra la presencia de algún elemento referido a la educación emocional como contenido explícito o como un tema que pudiera transversalizar la enseñanza integral de la educación de este país.

De forma específica, los documentos considerados para este análisis fueron cinco, estos se codificaron de la siguiente forma para su identificación en el análisis: Documento institucional - Malla curricular primaria IED Liceo del Norte (Da1); Programa Emociones para la vida – MEN (Da2); Programa Pisotón para el Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional de la Universidad del Norte (Da3); Plan de Área Ética y Valores Institución Educativa Alejandro Vélez Barrientos (Envigado, Antioquia) (Da4) y Proyecto de aula – Descubriendo mi mundo emocional Centro Educativo Rural Buguita (San Carlos, Antioquia) (Da5). Luego de su análisis surgió una categoría, que se designó bajo la denominación *Propuestas Curriculares en Educación Emocional*,

conformada por tres subcategorías; siete dimensiones y veintidós códigos. A continuación, su organización en la tabla 7:

Tabla 7

Elementos de educación emocional emergentes del análisis documental

CATEGORÍA EMERGENTE			
Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categoría
Constructivismo	Enfoques teóricos	Fundamentos pedagógicos	Propuestas Curriculares en Educación Emocional
Tendencias humanistas			
Teoría psicodinámica			
Pedagogía tradicional	Modelos pedagógicos		
Pedagogía activa			
Trabajo por asignaturas	Estrategias curriculares		
Trabajo interdisciplinario			
Transversalidad			
Planeación	Didáctica de las emociones	Mediaciones pedagógicas	
Gestión de aula			
Aprendizaje activo	Estrategias de aprendizaje		
Aprendizaje cooperativo			
Aprendizaje por modelación			
Técnicas Lúdico-educativas			
Habilidades sociales	Contenidos		
Competencias emocionales			
Competencias socioemocionales			
Valores			
Autoevaluación	Evaluación formativa	Práctica evaluativa	
Coevaluación			
Monitoreo			
Retroalimentación			

Análisis de la Categoría Propuestas curriculares en educación emocional

Categoría: **Propuestas curriculares educación emocional**

Subcategoría: **Fundamentos pedagógicos**

Dimensiones: **Enfoques teóricos, modelos pedagógicos y estrategias curriculares**

Subcategoría: **mediaciones pedagógicas**

Dimensiones: **Didáctica de las emociones, estrategias de aprendizaje y contenidos**

Subcategoría: **Prácticas evaluativas.**

Dimensiones: **Evaluación formativa**

A partir de siete dimensiones organizadas en tres subcategorías emerge la categoría *Propuestas Curriculares en Educación Emocional*. En este apartado se inicia la interpretación y análisis de cada una de las dimensiones y subcategorías para finalmente exponer la categoría.

Subcategoría: **Fundamentos pedagógicos**

Dimensiones: **Enfoques teóricos, modelos pedagógicos y estrategias curriculares,**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Enfoques teóricos

Los enfoques teóricos representan el marco epistémico sobre el cual se ha organizado la propuesta pedagógica de un país, un centro educativo o un aula de clases. A través de los años han sido estructurados en dos grandes bloques, que atienden a una perspectiva tradicional o a una innovadora y transformadora. De esta manera, en el primer estadio, se ubica una propuesta educativa marcada por la corriente conductista o mecanicista, que centra el conocimiento y la atención en el docente. Mientras que la educación innovadora está direccionada a una perspectiva más democrática, sociocultural y humana del acto de enseñar, en la cual el interés

está fijado en el estudiante y su posibilidad de descubrir el conocimiento y transformarlo a partir del acompañamiento de un docente orientador, que le proporciona las herramientas para este propósito de autonomía.

De forma concreta, en los documentos analizados en cuanto a propuestas curriculares de educación emocional, se pudo entrever cómo se reconoce la importancia de establecer una relación entre el sujeto que aprende y su entorno y las demás personas con las que este pueda interactuar para construir el conocimiento y, concretamente, para desarrollar procesos formativos enmarcados en la educación emocional como contenido determinante de todo el proceso educativo. Específicamente, los tres postulados teóricos que emergieron de los cinco documentos seleccionados apuntan a un proceso formativo marcado por *las teorías constructivistas, humanistas y psicodinámicas*.

El primer código emergente *constructivismo*, es una explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje, influenciada por la teoría del desarrollo humano (Schunk, 2012). Este paradigma resalta la interacción de las personas con su medio, por ello se nutre de las propuestas de Piaget, Vygotsky, Bandura, entre otros teóricos que establecen planteamientos alrededor del aprendizaje centrado en el estudiante. Así, en el **Da5** se evidenció como se le confirió particular importancia a la posibilidad que representa el proceso educativo para que el estudiante desarrolle múltiples habilidades que impliquen mayor complejidad de análisis y metadiscursivas, con el propósito de generar reflexiones de todo el proceso que vive y su relevancia para sí mismo y para los demás. De esta manera, lo sitúa como un sujeto social en el que su vida significa en la medida en que se relaciona con otros individuos.

Da5: Desde un modelo constructivista, se origina espacios de significancia que conllevan a la reflexión del sujeto sobre lo que está bien para él y para los demás.

Desde esta mirada el constructivismo aplicado al aula emocional, es un aporte valioso para el aprendizaje de la gestión de emociones. Este paradigma promueve desde sus postulados la reflexión en el aprendizaje que se puede asociar con lo que en hallazgos anteriores se denominó metafectividad; además facilita el aprendizaje

situado, el aprendizaje mediado socialmente y aprendizaje cooperativo, entre otros que puede facilitar el proceso de adquisición de competencias emocionales.

Por otra parte, se ratificó la importancia que tiene en la educación emocional apoyarse en perspectivas como la constructivista que permite reconocer en el estudiante su componente individual y humano, y de forma explícita hace alusión a la importancia de considerarlos como elementos imprescindibles para garantizar el éxito educativo. Para tales afirmaciones y soporte se presentó otro programa que se vale de la experiencia y los alcances que otros estudios o proyectos han evidenciado a nivel internacional; sin embargo, no se registró con precisión a cuáles se refiere. Así de forma concreta en el **Da2** se dejó saber que:

Da2: El programa está inspirado en muchas propuestas que a nivel mundial han sido exitosas para la enseñanza de las emociones. Su enfoque metodológico se conoce como FASE, que traduce: Focalizado, Activo, Secuenciado y Explícito.

Por su parte, el **Da3** estableció una perspectiva más detallada del por qué es importante considerar dentro del ámbito escolar, el componente emocional. Así de forma explícita enfatizó en cómo este incide en la integralidad del estudiante, que va desde sus componentes físicos hasta la relación que existe entre sus elementos psicológicos y su esencia ambiental y antropológica. Además, le confirió un carácter de elemento integrador en el proceso de aprender, el cual tiene como propósito más importante la comprensión de la integridad compleja que caracteriza al ser humano. De esta manera se leyó en el **Da3**:

Da3: El programa asume el desarrollo psicoafectivo y emocional como estrategia integradora desde diferentes teorías del desarrollo infantil, que reconoce componentes biológicos y psicológicos, ambientales, psicosociales y antropológicos que permiten la comprensión del ser humano.

Por su parte, en el análisis del **Da4**, se estableció una descripción detallada de la orientación pedagógica que debe constituir el proceso educativo. De forma explícita registró que el interés en el acto de educar debe orientarse hacia un *Modelo Pedagógico Humanista Desarrollista*, que tenga como pretensión máxima un trabajo integral, que presente especial interés por los elementos emocionales y los valores éticos de los estudiantes. Esto permitirá configurar un sentido identitario consigo

mismo y con las personas con las que a diario se relaciona en sus diferentes entornos sociales, lo cual amerita la interacción y el trabajo colaborativo con sus pares. Esta actitud, además, fortalecerá la autoestima del niño o la niña y aportará a una personalidad resiliente frente a los cambios y adaptaciones que estos contextos le exijan emocionalmente. Así, el documento registra que:

Da4: Modelo Pedagógico Humanista Desarrollista, en donde se privilegie la dignidad del individuo, se valore el Ser, se genere calidad de vida, y se fomente una cultura innovadora, creativa, de investigación del conocimiento, donde haya realce de la autoestima, y el estudiante tenga sentido de pertenencia por el lugar donde le toque estar, que sus estandartes sean la responsabilidad, respeto a la diferencia y el compromiso, consigo, su contorno familiar y social, potenciando de esta manera la adquisición de competencias que los hagan resilientes, capaces de afrontar los nuevos retos y avatares que se les presenten en su cotidianidad.

Da4: Las estrategias utilizadas para que los estudiantes alcancen los desempeños establecidos son el aprendizaje basado en el pensamiento, donde a través de la contextualización el estudiante desarrolla habilidades del pensamiento, la gamificación y el aprendizaje cooperativo. En ese sentido, desde una metodología activa que permita el desarrollo de las competencias proyectadas.

Finalmente, en los documentos analizados, se encontraron indicios de que en estos se confiere especial importancia a todo el proceso cognitivo y mental que ocurre en la interioridad de cada estudiante, el cual se va gestando de forma evolutiva y el sujeto lo experimenta inconscientemente. Por tanto, cada persona va desarrollando sus características identitarias de forma progresiva a lo largo de su desarrollo de vida y guiada por motivaciones e impulsos que median sus emociones. En este sentido, en el **Da3** se expresó de forma clara que la motivación teórica para abordar la enseñanza de las emociones está determinada por la *teoría psicodinámica*. Por tanto:

Da3: En ese sentido, el programa sienta sus bases teóricas en la teoría psicodinámica, describiendo el proceso de desarrollo como un proceso evolutivo; la teoría de Erikson sobre el ciclo vital y los dominios que debe desarrollar para crear su identidad del yo.

Dimensión: Modelos pedagógicos

Asimismo, los modelos pedagógicos están referidos al marco sobre el cual se estructura el propósito que persigue el acto de enseñar; tal pretensión debe ser

explícita para las personas responsables del proceso. Estos documentos se rigen por dimensiones, que se incluirán según los alcances que intenta lograr el centro de estudio. Así, se pueden encontrar modelos constituidos por dos dimensiones y otros más complejos que pudieran estar integrados por cinco o más; estas pueden ser epistemológicas, filosóficas, curriculares, sociológicas, psicológicas, socioculturales, comunicativas, evaluativas, tecnológicas, axiológicas, entre otras (Flores, 1994; Talavera, 2011).

Además, según Flores (1994) y Talavera (2011) se puede considerar que: ...“los modelos pedagógicos están relacionados con las dimensiones: cognitiva, psicomotriz, socio-emocional y responden a las preguntas: ¿para qué?, ¿cuándo? y ¿con qué enseñar?” (p.17). En este sentido, el modelo pedagógico permite que todos los actores educativos puedan tener un documento orientador, que les ayudará a trabajar en función de un propósito definido de enseñanza y que, además, les permitirá alcanzar niveles óptimos de calidad, que apunten hacia la formación integral de los educandos (Flores, 1994; Talavera, 2011). Dentro de la dimensión *modelos pedagógicos* se encuentran elementos como la *pedagogía tradicional* y la *pedagogía activa*.

En cuanto a la *pedagogía tradicional*, está centrada con el propósito explícito de que el docente sea quien proporcione un conocimiento normado y establecido, que el estudiante debe recibir de forma pasiva. Asimismo, desde la perspectiva evaluativa, se privilegia la memoria para recordar y repetir los contenidos ofrecidos y transmitidos por el maestro (Freire, 2016). Esta perspectiva para educar, al pasar de los años, ha perdido cabida en el discurso documental educativo. La razón obedece a que trabajar orientado desde ella, da cuenta de un docente que se quedó anclado en un modelo que en la actualidad se queda corto para lograr la formación integral de los individuos. En consecuencia, puede ser considerado como un enfoque obsoleto y limitante, que ya ha sido reemplazado por otros que direccionaron su interés hacia el estudiante, su interioridad, individualidad y contexto.

Esta explicación última, justificaría, entonces, por qué en los documentos seleccionados para el análisis de esta tesis doctoral, las alusiones a la pedagogía tradicional son escasas. De hecho, solo se hicieron de forma inferencial en el **Da1**, en el que se dejó saber que desde el punto institucional no se ha considerado una

estrategia pedagógica que le confiera la posibilidad de abordar el componente emocional en la educación de los niños que acompañan, lo cual deriva que en las prácticas de los maestros se evidencie el uso de pedagogías tradicionales y conductistas. No obstante, al cierre, se abre la posibilidad de que también los profesionales de este campo se inclinen por otras estrategias pedagógicas más innovadoras como las constructivistas. Así se registró en el **Da1** que:

Da1: La institución no ha definido una estrategia pedagógica institucional alrededor de la educación emocional, a nivel general del programa curricular algunos docentes utilizan modelos tradicionales, conductista y otros más constructivistas.

Unido a ello, se encontraron indicios que sugieren la consideración de un enfoque pedagógico que emergió del análisis, referido a la *pedagogía activa*, el cual pone énfasis en la gestión de procesos de enseñanza en los que las inclinaciones y motivaciones de los estudiantes son fundamentales. Esto implica que los alumnos deben experimentar un sentido de interés ante las propuestas del docente o del ámbito educativo, dado que por lo general, el proceso se origina del estudiante, mientras que el docente se encarga de adaptar y contextualizar los contenidos a la realidad y a las necesidades de los estudiantes; quienes aprenden desde la interrelación con todo el equipo humano que forma parte del proceso educativo. Así, el trabajo colaborativo se erige como una estrategia clave para lograr aprendizajes significativos. Al respecto, De León (2013), sostiene que: ...“en esta metodología los alumnos investigan demostrando sus actitudes y aptitudes en un ambiente de curiosidad y estímulo para sus propios intereses y para su vida” (p.25).

De forma concreta, la pretensión educativa de hacer uso de la pedagógica activa se hizo presente en los cinco documentos analizados; además, la alusión de esta fue bastante prolija y alusiva a la importancia de considerar estrategias de enseñanza en las que se hiciera presente la participación activa de cada estudiante, centrándose en sus vivencias, experiencia y enfatizando en la necesidad de atender su emocionalidad, a través del reconocimiento y consolidación de una interacción real y fortalecida con los estudiantes. Así, en el **Da1** se leyó:

Da1: Los docentes que desarrollan actividades para promover competencias emocionales hacen intentos de priorizar la escucha y no en el discurso, buscan

centrarse en la experiencia del estudiante y no en la propia, y avanzan hacia la construcción de vínculos genuinos con los estudiantes.

Otro aspecto de interés encontrado en estos documentos fue el reconocimiento del trabajo procesual y progresivo que trae consigo el acto de enseñar, enfoque metodológico que, necesariamente, debe adecuarse a los requerimientos de los estudiantes según su edad. Además, dejó entrever la importancia de atender a estas estrategias de forma organizada, con la intención de que sean pertinentes, coherentes y estén centradas no en el abordaje de un contenido descontextualizado, sino que estas deben asegurarse de proporcionarle al estudiante verdaderas herramientas que le resulten útiles en su interacción de vida. Estas consideraciones se encontraron en el análisis del **Da2**, el cual estableció que:

Da2: El programa pretende desarrollar competencias socioemocionales paso a paso, desde unas sesiones estructuradas acorde a la edad de los estudiantes que, a través del aprendizaje activo, es decir, basado en la experiencia y la práctica se logren potenciar competencias para la vida.

Asimismo, en el **Da3** se le confirió un rol importante a las técnicas pedagógicas referidas al juego, ya que a partir de ellas se permite realizar una pedagogía de interacción, y movimiento, una pedagogía activa, que invita a establecer relaciones entre estas y sus intereses y experiencias de vida. En este documento se explicó que el énfasis educativo está orientado en lograr el bienestar de los educandos, constituido por la atención de tres dimensiones: recreativa, educativa e integral. De forma concreta, el documento aludió a:

Da3: La aplicación de técnicas lúdico-educativas que propenden la reorganización, reencuentro y reinterpretación de experiencias vividas por los niños para generar un estado base “un piso” que les permita a los niños, avanzar en su desarrollo integral.

Da3: El programa busca promocionar el bienestar de niños y niñas de manera recreativa, educativa y formativa.

Unido a ello, el **Da4** ofreció alternativas de las técnicas, estrategias y actividades que los centros educativos y los maestros pudieran emplear para abordar la educación desde una *pedagogía activa*. Entre estas les confirió especial importancia a las actividades colaborativas, estrategias grupales de la oralidad y a la posibilidad de establecer juegos de roles, que les permitan a los estudiantes aprender a reconocer

sus emociones y gestionarlas para lograr proceso de vida óptimos consigo mismos y con las otras personas con las que a diario interactúa. En este documento se explicó que.

Da4: Algunas actividades explícitas para el desarrollo de competencias emocionales son dinámicas de grupo, talleres, cine foro, diálogos, juego de roles, debates, dramatizaciones, estudios de casos, juegos interactivos, entre otras actividades que despierten el interés de los estudiantes por el aprendizaje de sus emociones y gestión de las mismas.

Finalmente, en el **Da5**, se hizo alusión a un punto de partida importantísimo en la planeación educativa referido al paso inicial del diagnóstico, ya que a partir de la información que emerja de este será como el docente podrá diseñar su propuesta de enseñanza. De esta manera, es precisamente, este apartado el que le indicará en qué modelo pedagógico debería enfatizarse desde su propuesta educativa. Por ende, la lectura de la realidad sociohistórica en la que viven los estudiantes es determinante y permitirá que las actividades que se diseñen puedan ser tan diversas como los intereses, habilidades y dificultades que pudiera presentar cada estudiante. Así en el **Da5** se explicó que:

Da5: La orientación esta asignatura está proyectada hacia el análisis del contexto realizando diagnostico motivado por la sensibilización de acuerdo a la problemática social que se vive, charlas continuas, exposiciones, carteleras, dramatizados etc. Además, análisis, síntesis inferencias, interpretaciones, deducciones conclusiones, propuestas de alternativas de solución, ensayos, libretos, etc. También se propone al alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje para el desarrollo de la autonomía. Otras actividades que se llevan a cabo son: charlas informarles, reflexión sobre videos y cortometrajes, dramatizaciones, títeres, juegos y dinámicas de grupo, canciones, debates colectivos, relatos, narraciones, confrontaciones en grupo.

Al cierre de este apartado quedó de manifiesto que, desde los cinco documentos analizados emergieron diferentes modelos pedagógicos, aun y cuando poseen de marco el mismo contexto sociohistórico y país. Toda cuenta, de estos existe mayor inclinación por orientar la práctica de enseñanza hacia aquellos de naturaleza innovadora, que intentan considerar el carácter integral de una persona. En menor medida existe inclinación por los modelos tradicionales. Asimismo, las estrategias contextualizadas, dinámicas, centradas en las emocionalidades e intereses de los estudiantes, así como el establecimiento de juego de roles están considerados como

alternativas oportunas para acompañar al estudiante en su formación emocional a lo largo de la vida.

Dimensión: Estrategias curriculares

Continuando con los elementos emergentes, a lo largo del análisis de esta categoría se insistió en la importancia que posee el currículo en el quehacer educativo, ya que este marca la pauta teórica y metodológica de las pretensiones de enseñanza que estén abrigadas por el centro educativo y concretamente por el docente desde cada asignatura o año de estudio. En todo este proceso se hace imperante la coherencia pedagógica; los maestros y todos los actores educativos deben tener claridad en cuál es la pretensión que los congrega con sus estudiantes. De esta forma, un proceso pedagógico debe estar en correspondencia no solo teórica, sino además en conexión real con el contexto de sus estudiantes y la oferta escolar que les presentan.

En medio de las diferentes teorías y modelos pedagógicos, se van configurando pautas teórico - metodológicas más específicas, que dan cuenta de las *estrategias curriculares*. El concepto acuñado por Salgado y Céspedes (2017), está referido a la noción de estrategia curricular, que el docente diseña desde una disciplina, centrada en la formación de estudiantes para una profesión. No obstante, desde este se pueden considerar aspectos que son aplicables a cualquier nivel educativo, ya que su propósito está centrado en ofrecerle a los estudiantes conocimiento que pueda ser significativo para su vida, con el propósito de que se desenvuelva en esta de forma motivada y responsable. Así, los autores anteriormente mencionados explican que:

Las estrategias curriculares de una carrera constituyen una forma particular de desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje, con una direccionalidad altamente coordinada que responda al perfil de salida de la profesión, en la que se imbrican de manera creciente los contenidos y los diversos métodos teóricos del plan de estudio que intervengan en ella. Las estrategias curriculares trascienden los objetivos de las disciplinas y van hacia la formación de un profesional que sepa transformar la realidad en la que vive, a partir de dominar y actuar en consecuencia con una profunda motivación y responsabilidad desde el contenido de su profesión. (p.71)

No obstante, con la revisión los documentos seleccionados para esta tesis, se evidenció que, en algunos de estos, no existe claridad entre las estrategias curriculares

y el propósito pedagógico planteado por el centro educativo o el maestro. Así, por ejemplo, en los aspectos que emergieron del **Da1**, se evidenció que no hay una línea establecida entre las intenciones de enseñanza que abriga el centro educativo y las estrategias curriculares que los docentes seleccionan, las cuales además están presentadas de forma dispersa y desarticulada entre los diversos años de estudio. Por consiguiente, pudo inferirse que este *trabajo por asignaturas* presentado de forma parcelada, tal vez desde cada maestro podría tener las mejores intenciones para enseñar a los estudiantes, pero su discontinuidad e interrelacionalidad en los años, no logran consolidar sus propósitos con la profundidad que estos ameritan. Así se encontró en el **Da1** que:

Da1: Las acciones pedagógicas emprendidas por los docentes se caracterizan por el uso de estrategias pedagógicas dispersas que no están vinculadas a la Misión, la Visión y los Principios institucionales y son aplicadas de manera desarticulada en los diferentes grados.

Da1: La IED Liceo del Norte, cuenta en materia académica con un plan de estudios desarrollado en forma empírica por los docentes de los diferentes niveles y áreas, por tal razón estos no responden a lineamientos institucionales.

En este mismo orden de ideas y en referente concreto a la educación emocional, en el **Da1** emergió que el acercamiento en estrategias curriculares que existen respecto a este tema responde más a iniciativas particularizadas de algunos docentes, quienes les confieren interés a algunos temas referidos a este campo. Así, las actividades que surgen desde estas asignaturas, generalmente, son del conocimiento de los implicados directos, más no son compartidas, valoradas e implementadas por el resto del centro escolar. En este sentido, en el **Da1** se pudo leer que:

Da1: La dimensión emocional no responden a un planeamiento estratégico o intencionalidad en particular, sino más bien a iniciativas individuales de algunos docentes en relación a temas que son de su interés; por esto se desarrollan a nivel de grados como acciones inconexas, razón por la cual dichos proyectos aún no son de carácter institucional, ni conocidos por toda la comunidad educativa.

Así, de forma concreta, en los documentos analizados, se ratificó que la sugerencia y acción de planificar se realiza de forma individualizada, por asignaturas. No obstante, esto pudo evidenciarse solo en algunas asignaturas que conforman el pensum de estudio, ya que solo se pudieron analizar las planificaciones

correspondientes a tres asignaturas, de las restantes no hubo consignación en el documento. Por su parte, de forma concreta, lo referente a educación emocional, se pudo constatar que este contenido se trabaja, exclusivamente, desde el área de Ética. Esta consideración resultó importante al analizar, ya que pudo inferirse que se le atribuye a las emociones un carácter de valor, que se puede estudiar de forma fraccionada en una asignatura, y no se concibe como una herramienta que está presente en todas las interacciones de la vida de los actores del proceso educativo. Así se registró en el **Da1** que:

Da1: Los planes de aula se encuentran fragmentados por asignaturas, en algunos grados solo se encuentra evidencia de cuatro áreas como son: Lengua Castellana, Sociales, Naturales y Matemáticas.

Da1: Los docentes de cuarto llevan a cabo a través de la clase de ética actividades que propenden por el desarrollo de competencias socioemocionales.

Por su parte, en el **Da2** se mantuvo el propósito de abordar las emociones desde la asignatura de Ética; sin embargo, en este documento se introdujo una variante, referida a abordarlas a partir de las necesidades y requerimientos que los niños puedan tener según su edad y su realidad. En consecuencia, este documento ofreció una visión de la enseñanza de las emociones más contextualizada, que atiende a los requerimientos emocionales reales de cada estudiante. De esta forma, en el **Da2** se encontró que:

Da2: Las actividades propuestas se sugieren desarrollar en la clase de ética y valores o direcciones de grupo, organizadas por grados acordes a las necesidades y características de los estudiantes.

Da4: El plan de área de la Básica Primaria para Ética y Valores. se enfoca en elementos que integran la Conciencia, confianza y valoración de sí mismo; en ese componente están comprometidos dos aspectos: uno de carácter cognitivo, relacionado con los avances en el conocimiento de sí mismo y otro, referido a la valoración o enjuiciamiento que se hace de ese autoconocimiento.

En lo referente al *trabajo interdisciplinar*, se encontró que en el **Da1** existen contenidos con puntos de coincidencia en dos años diferentes, pero contiguos, lo que pudiera representar un indicio del posible trabajo interdisciplinar que se realiza desde este centro. No obstante, no se pudo certificar si esta similitud responde a una

coincidencia o a un trabajo intencionado entre estos dos años de estudio. De forma concreta en estos documentos se registró que:

Da1: Algunos contenidos que se observan en dos proyectos uno que desarrolla la docente de grado quinto los cuales se encuentran plasmados en un documento, y los docentes de cuarto.

Da1: Así encontramos el proyecto “siempre amigos” desarrollado en grado quinto que busca desarrollar habilidades y competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar.

Al respecto, el **Da4** expresó, de forma explícita, que lograr la interdisciplinariedad se hace posible en la medida en el que el docente logra un trabajo de integración relacional con asignaturas de diferente naturaleza y de forma simultánea. Así, dejó saber que:

Da4: La principal estrategia es la interdisciplinariedad, es decir, la integración de áreas como Ética, Castellano, Sociales, Naturales y Educación Religiosa.

En el mismo **Da4** se explicó cómo la noción de *transversalidad* está determinada por la posibilidad de que un saber específico pueda estar presente en las diferentes aristas que constituyen la vida humana, referidas a los procesos de comunicación, bienestar social, físico, comunicativo e incluso ideológico, a través de las inclinaciones políticas que pudieran incidir en la visión de enseñar. Así se registró que:

Da4: Implícita es la transversalidad del área del saber ético- axiológico, que en sí contiene una pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad ya que están referidas a relaciones interpersonales, la comunicación, la política, la salud, la seguridad social, el entorno y la cultura.

Al cierre de este apartado, se pudo constatar que aun y cuando la educación emocional representa un componente fundamental para educar desde la integración, el trabajo colaborativo y los modelos innovadores a los que afirman apostar los documentos oficiales analizados, la manera como estructuran sus pensum de estudio sigue enmarcada en la visión tradicional, en la cual los saberes se estudian de forma aislada por cada maestro, especialista de cada materia. Por tanto, la congruencia entre el modelo que se afirma seguir y la forma como se aplica el contenido programático van en sentidos contrapuestos.

Subcategoría: Fundamentos pedagógicos

Los procesos educativos están contruidos sobre unas bases, que representan el componente fundacional, inspirador y guía, para los elementos que caracterizan la acción de enseñar y aprender. En algunos casos, estos fundamentos pedagógicos se producen de una manera más enfática y determinante, como por ejemplo la corriente mecanicista. No obstante, en las últimas propuestas pedagógicas, las bases sobre las cuales estas se erigen vienen a responder a una propuesta heterogénea, en la que existe preponderancia de un enfoque o un modelo teórico; sin embargo, siempre suelen hallarse indicios e influencia de alguna otra corriente, que emerge con menor fuerza y que complementa la dominante del proceso. Ante ello Díaz (2010), indica que: ...“los docentes, elaboran y sistematizan saberes como actores del proceso pedagógico el cual se concreta, en gran parte, en la práctica pedagógica” (p 113).

En este apartado resultó importante señalar que la presencia de alguna teoría o modelo educativo no siempre se da o emerge como un proceso consciente del docente que la desarrolla o del centro que la propone, y que, en este proceso, podrían aparecer rasgos de alguna de ellas, que son empleados por el docente porque así aprendió o porque desde su realidad de aula representan las estrategias que le han dado resultado en términos de los productos de aprendizaje que desea lograr, tales como disciplina, dominio, poder, entre otros aspectos. Unido a ello Díaz (2010) advierte que es importante considerar que:

Los docentes, desde su práctica y reflexiones, también generan teorías que pueden contribuir con la constitución de una base de conocimientos y este proceso representa un referente importante cuando se elaboran programas de formación y reconocer esta contribución del docente en el conocimiento y mejoras de los asuntos educativos es fundamental, no sólo, por ser constructores de teorías sino porque construyen y reconstruyen su práctica pedagógica. (p. 288)

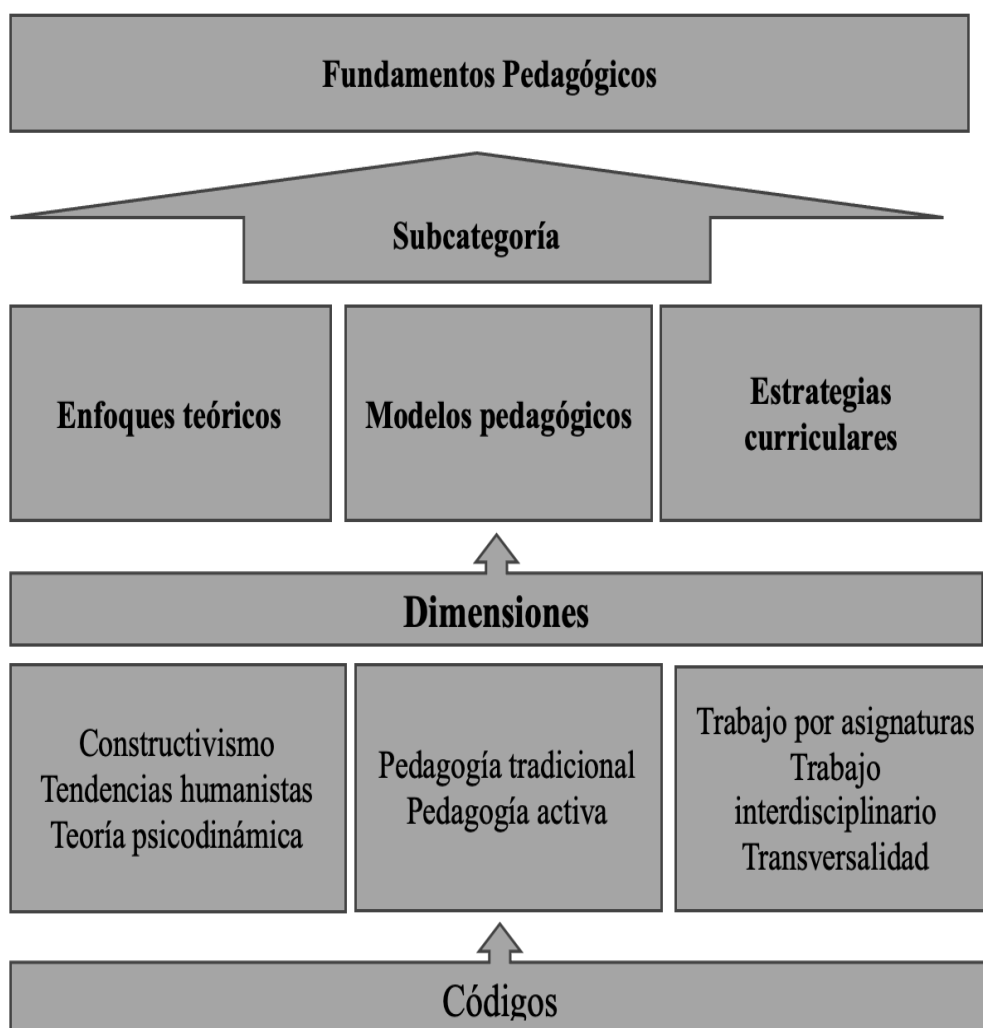
De esta manera, los fundamentos pedagógicos dentro de una propuesta curricular pueden definirse como un conjunto de principios, enfoques, modelos y estrategias, que sustentan y se hacen presentes en el acto educativo y permiten mediar entre el maestro, el estudiante y todo el contexto pedagógico de esos elementos del qué, cómo y para qué enseñar . Dichos fundamentos incluyen: las concepciones del aprendizaje, el rol del docente, el rol del estudiante, los principios

metodológicos, evaluación y la relación con el contexto. No obstante, las prácticas pedagógicas siempre deberían estar orientadas por la premisa necesaria de que estos fundamentos tengan la pretensión máxima de lograr cambios significativamente positivos en la vida e integralidad de los sujetos que se educan.

Lo anterior resume lo expuesto teóricamente en los códigos y dimensiones que conforman la subcategoría *fundamentos pedagógicos*. De la cual, emergió el siguiente concepto de III orden: ***Las propuestas pedagógicas para educación emocional deben orientarse por enfoques humanistas, que privilegian la pedagogía activa aplicables en las prácticas aula.***

Figura 19.

Subcategoría: Fundamentos pedagógicos



Subcategoría: **Mediaciones pedagógicas**

Dimensiones: **Didáctica de las emociones, estrategias de aprendizaje y contenidos**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Didáctica de las emociones

La dimensión *didáctica de las emociones* está orientada a establecer el cómo el docente logrará que el componente emocional forme parte del entramado que constituye el proceso educativo desde todas sus instancias. De esta forma, la didáctica encontrada en los documentos analizados, se nutrió de elementos orientados a la planeación y la gestión de aula. Es decir, que atendieron todo lo referente a los aspectos estructurales que determinan el devenir pedagógico en todas sus fases y, además se ocuparon de esos aspectos que forman parte implícita del acto de educar, orientados a la emocionalidad que emerge desde la interacción permanente del docente con sus estudiantes y de estos con sus pares.

De esta forma, en lo referente a las *Implicaciones de la planeación*, algunos documentos enfatizaron en la importancia que tiene el conocer los documentos oficiales al momento de realizar una planeación. Asimismo, la preponderancia que supone las particularidades contextuales que determinan la naturaleza de cada grupo para el cual se planifica y las implicaciones que estos puedan generar en cuanto a los aspectos a considerar para cada sesión, los materiales y el cómo atender las particularidades que pudieran emerger de situaciones específicas. De esta forma, en el **Da2** se recordó que:

Da2: Es importante para desarrollar bien la propuesta metodológica, leer y comprender las guías para cada sesión, organizar los materiales necesarios, conocer con claridad procedimiento ante situaciones especiales.

Por otra parte, en el **Da1** no se evidenció la planeación relacionada con la educación emocional, en algunos casos, no se pudo registrar de forma explícita ni tácita aspectos referidos a la educación emocional. No obstante, emergió que los maestros más allá de las orientaciones formales que pudieran encontrar en algunos documentos particulares reconocen la educación emocional como un eje primordial en la formación integral de los alumnos, por tanto, se disponen a desarrollar y aplicar

estrategias didácticas que las fortalezcan. De forma específica se encontró que en el **Da1**:

Da1: No se evidencia de manera explícita o implícita un hilo conductor relacionado con educación emocional. Sin embargo, las docentes desarrollan temáticas y actividades referentes a valores y en algunos casos a manejo de emociones a través de proyectos de aula que llevan a cabo de manera independiente para trabajar en sus salones de clases como un iniciativa propia y no institucional.

No obstante, otros documentos, si expresaron en sus propósitos, la intencionalidad de abordar y promover la inteligencia emocional, concretamente, desde las competencias sociales, y que reconocen que estas son fundamentales para lograr procesos asertivos en las múltiples relaciones interpersonales que el estudiante pueda generar, no solo dentro del ámbito escolar, sino también en contextos externos. De esta forma, en el **Da2** se encontró que:

Da2: El objetivo general del proyecto es promover el desarrollo de la inteligencia emocional a partir del uso consciente de las habilidades sociales en los estudiantes de grado quinto de básica primaria, con miras a desplegar mejores relaciones interpersonales que contribuyan a una sana convivencia escolar.

Asimismo, esta atención de la emocionalidad como un elemento inherente a todo el proceso formativo, permite la consolidación de un clima favorable entre todos los sujetos que participan. De esta forma, se convierte en código de actuación, referido a la *Gestión de aula*, la cual, necesariamente, debe constituirse desde los aspectos considerados en la planeación, en las secuencias didácticas y, por extensión, debe conformarse de procesos bien estructurados, con intencionalidades teóricas y metodológicas direccionadas a cada uno de los momentos que constituyen la estructura de una sesión de clases. Esto se alinea a la propuesta de Montes y Ramos (2020), quienes afirman que:

La gestión de aula se centra en generar oportunidades efectivas en la sala de clases, programando unidades didácticas coherentes, tomando decisiones asertivas, contextualizadas y secuenciadas, organizando y planificando acorde con el sujeto que aprende, los contenidos, la opción metodológica, la evaluación, el contexto y los recursos didácticos; sin olvidar, por cierto, las presiones y problemas que lo afectan. (p. 664)

De esta forma, se entiende que la gestión de aula es un conjunto de acciones y estrategias que permiten crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Dentro de este aspecto entran en juego algunos componentes como: espacio físico, gestión del tiempo, normas y convivencia, manejo de grupo, clima de aula y estrategias organizativas de la clase; tal como se evidenció en el **Da2** que hizo alusión a este requerimiento organizativo y se encuentra que:

Da2: Metodológicamente cada sesión tiene un inicio, desarrollo y cierre.

Pero la gestión de aula va más allá de la organización de rutinas, como se observó en el documento, es un aspecto complejo que requiere del diseño de un ambiente de aprendizaje que favorezca el aprendizaje basado en la sana convivencia y las relaciones interpersonales; por ello es tan relevante en la educación emocional. Acorde a la propuesta de Pardo (2018), que propende por una gestión de aula que este al servicio de los aprendizajes académicos, socioemocionales y relacionales.

Dimensión: Estrategias de aprendizaje

En lo referente a las estrategias de aprendizaje, estas responden a la influencia teórica que el docente siga de forma consciente o inconsciente, incluso están marcadas por sus concepciones y por las herramientas que este haya obtenido desde su experiencia educativa. De forma concreta, luego de realizar el análisis de los cuatro documentos seleccionados, en la dimensión correspondiente a las estrategias de aprendizaje, surgieron aspectos referidos a los estilos de *aprendizaje cooperativo*, *aprendizaje activo*, *aprendizaje por modelación* y *técnicas lúdico educativas*.

De forma específica, el *aprendizaje cooperativo* que representa una estrategia de aprendizaje muy significativa para lograr procesos en los que deja de manifiesto la educación emocional, ya que la interacción con el otro, el compartir, el ofrecer las diferentes posturas, caracteres y emociones durante el proceso de interacción, permite que los estudiantes aprendan a gestionar sus emociones y a comprender y respetar las de las demás personas.

En este sentido, el valor de esta forma de aprendizaje se ve reflejado únicamente en el **Da1** que reflejó cómo la estrategia del trabajo cooperativo se valora para el logro de un trabajo sistemático y procesual en el abordaje educativo de las

emociones. Además, se aclaró que este proceso debe darse de forma organizada y guiada por el docente; por ello, se registran teóricamente las emociones que el maestro debería considerar en su planeación y, además, le ofrece metodológicamente las formas de cómo hacerlo. Así, en este documento se encontró que:

Da1: Dichas temáticas se trabajan para estos grados desde un aprendizaje activo, que involucra el trabajo cooperativo donde se pueden desarrollar las competencias emocionales paso a paso a través de sesiones estructuradas y de manera explícita, es decir que se nombras las emociones o habilidades a desarrollar y como se pone en práctica.

Asimismo, se evidenció la presencia de otra estrategia para el aprendizaje de las emociones que está en estrecha correspondencia con la anterior, referida al *aprendizaje activo* en la cual se le confiere especial interés al proceso que permite que el estudiante pueda autodescubrirse, es por ello que la experiencia de aprender se nutre de un trabajo interactivo y práctico, que se esmera en proporcionarle herramientas para que pueda desenvolverse con asertividad en todos sus espacios de vida. De esta forma, el **Da2** explicó que su propósito está direccionado a:

Da2: Desarrollar competencias socioemocionales paso a paso, desde unas sesiones estructuradas acorde a la edad de los estudiantes que, a través del aprendizaje activo, es decir, basado en la experiencia y la práctica se logren potenciar competencias para la vida.

Por su parte, los **Da3** y **Da5** establecieron la combinación de diferentes estrategias de aprendizaje. Este dato resultó importante por cuanto la orientación registrada se tornó valiosa para abordar la educación emocional a partir de diferentes alternativas didácticas. Esto puede incidir positivamente y alcanzar a más estudiantes desde sus particularidades y estilos de aprendizaje. En consecuencia, lo que varía y se diversifica es la estrategia, más no el propósito, el cual sigue siendo el mismo. De forma concreta, en estos documentos se registró que:

Da3: Las estrategias utilizadas para que los estudiantes alcancen los desempeños establecidos son el aprendizaje basado en el pensamiento, donde a través de la contextualización el estudiante desarrolla habilidades del pensamiento, la gamificación y el aprendizaje cooperativo. En ese sentido, desde una metodología activa que permita el desarrollo de las competencias proyectadas.

Da5: La orientación esta asignatura está proyectada hacia el análisis del contexto realizando diagnostico motivado por la sensibilización de acuerdo a la problemática social que se vive, charlas continuas, exposiciones, carteleras, dramatizados etc. Además, análisis, síntesis inferencias, interpretaciones, deducciones conclusiones, propuestas de alternativas de solución, ensayos, libretos, etc. También se propone al alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje para el desarrollo de la autonomía. Otras actividades que se llevan a cabo son: charlas informarles, reflexión sobre videos y cortometrajes, dramatizaciones, títeres, juegos y dinámicas de grupo, canciones, debates colectivos, relatos, narraciones, confrontaciones en grupo, entre otros.

En este mismo orden de ideas, se encontró que la estrategia didáctica para abordar la educación emocional, tanto en los estudiantes como en los docentes que participaron a través del aprendizaje, fue la *modelación*. En este se establece una relación estrecha entre el aprendizaje y la posibilidad de replicar conductas, la manera de conducirse el docente puede generar cambios en los comportamientos dirigido por emociones de los estudiantes. Así, si un docente se muestra atinado para gestionar sus emociones y su forma de interactuar con los estudiantes, estos últimos harán lo mismo y replicarán la actitud por modelación. De esta forma, se encontró en el **Da2** que:

Da2: De igual forma es necesario que el docente modele la escucha respetuosa y respetar las diferencias.

El aprendizaje por imitación es considerado una de las formas milenarias de transmisión de comportamientos o habilidades. Dentro de la educación emocional, el proceso de observación que requiere este tipo de aprendizaje es una de las principales estrategias que los estudiantes para manifestar nuevos patrones de conducta basados en las competencias adquiridas. En ese sentido, el docente puede hacer uso de diferentes estrategias que contribuyen a este tipo de aprendizajes, una de ellas puede ser llevar al aula acciones modeladas que sirven como incitadores sociales para que los observadores se comporten a consecuencia (Schunk, 2012).

Finalmente, dentro de las estrategias para el aprendizaje de las emociones encontradas en los documentos analizados se encontró técnicas lúdico-educativas. En este contexto, Candela y Benavides (2020), plantean que: ...“la lúdica es una manera de vivir la cotidianidad, es decir, sentir placer y valorar lo que acontece percibiéndolo como acto de satisfacción física, espiritual o mental” (p. 78).

En este sentido, diseñar actividades educativas que propicien un clima escolar en el cual los estudiantes se sientan motivados y valorados se convierte en el escenario educativo diseñado para formar emocionalmente, ya que, a través del juego, cuento, psicodrama y el relato vivencial, se logra fortalecer valores, emociones, actitudes, así como elementos propios de la cognición. Así Candela y Benavides (ob. cit.) siguen explicando que:

La lúdica en sus diferentes expresiones enriquece manifestaciones positivas como la admiración, el entusiasmo, curiosidad, alegría, sociabilidad, atención, seguridad en su autoestima alta, dinamismo, diálogo, disponibilidad a participar, aportan y construyen ideas y soluciones, se esmeran en competir y pasarla bien, características del estado inherente e ideal en el niño. En tanto que si únicamente se insiste en las áreas intelectuales del niño, también los docentes deben tener en cuenta que estimulando el área corporal, cognitiva, lingüística, social, emocional y moral está ayudando al fortalecimiento y la apropiación del coeficiente intelectual de una manera asimilando y acomodación atractiva facilitando la transmisión, asimilación y acomodación del aprendizaje de carácter significativo para que este sea repetido, comprendido y practicado de manera natural y espontánea. (p.80)

En este orden de ideas, *las técnicas lúdico-educativas* dentro del proceso de aprendizaje propician un clima escolar que parte de lo emocional, pero que influye en todos los componentes que constituyen la integralidad en la formación del estudiante, ya que le permite conocer y aprender en un clima de solidaridad y espontaneidad en el cual su aporte y participación siempre resultarán significativos. En consonancia con este propósito, en el **Da3** se registraron algunas de las actividades que el maestro consideró para trabajar la educación emocional desde técnicas basadas en el componente lúdico como centro para el acto de aprender. Así, se encontró que:

Da3: Las temáticas se trabajan a partir de cuatro técnicas lúdicas- educativas, las cuales son: el cuento, el psicodrama, el juego en casa y el relato vivencial. Teniendo en cuenta las estrategias lúdico-educativas que se manejan en el programa vinculan el desarrollo de competencia socioemocionales de manera explícita. Es así como, a través de cuentos se ayuda a niños y niñas a comprender y enfrentar sus emociones; con el psicodrama se permite la expresión proyectiva de emociones ayudando a superar y dominar lo traumático; por otra parte, está el juego que propicia comunicación y asociaciones genuinas y el relato vivencial que permite diferenciar la fantasía de la realidad buscando resignificación de las experiencias vividas lo que mejora las relaciones interpersonales.

Da3: El programa a través de estrategias lúdicas, apoya a los estudiantes en la elaboración de sus conflictos intrapsíquicos, a reducir las defensas mal adaptativas y aumentar de esta manera la regulación emocional, facilitando la expresión y gestión de emociones y el manejo de problemas individuales y sociales.

Dimensión: Contenidos

Los contenidos responden a la estructura teórica y conceptual que debe abordarse desde cada área de conocimiento o disciplina. En este campo, existen contenidos que están referidos, de forma precisa, al fundamento epistemológico de la disciplina. Otros, son considerados porque guardan una relación de interdisciplinariedad o representan un complemento para un tema en particular. Es importante señalar que los contenidos dentro un programa deben articularse a partir de niveles de profundidad, que están determinados por el año de estudio al que estén direccionados. De forma específica, en lo correspondiente a la educación emocional existen contenidos relacionados con las habilidades que los estudiantes deben reconocer y desarrollar, como son las habilidades sociales, competencias emocionales y los valores, así como el requerimiento necesario de aprender a gestionarlas.

En este sentido, las *habilidades sociales* estas referidas a la posibilidad que tiene el ser humano de encontrarse con el otro desde su característica de ser que requiere interactuar permanentemente en diversos contextos. A partir de estas podrá establecer lazos comunicativos de forma asertiva y tomar las decisiones pertinentes en las diferentes situaciones comunicativas en las cuales se vea inmerso. A partir de las habilidades sociales, los estudiantes aprender a reconocer a los demás así estos difieran de su concepción para entender el mundo. Por tanto, estas habilidades sociales deben ser reconocidas, validadas, respetadas y fortalecidas, ya que el niño requerirá de ellas más allá del entorno escolar. La importancia y las implicaciones de las habilidades sociales aparecieron registradas en los **Da1, Da2 y Da3**.

Da1: El objetivo general del proyecto es Promover el desarrollo de la inteligencia emocional a partir del uso consciente de las habilidades sociales en los estudiantes de grado quinto de básica primaria, con miras a desplegar mejores relaciones interpersonales que contribuyan a una sana convivencia escolar.

Da2: Las actividades a desarrollar para promover la comunicación asertiva, toma de decisiones y resolución de conflictos, herramientas de mindfulness,

gestión de emociones, autoconocimiento, escucha activa, empatía, entre otras actividades.

Da3: Desde el programa se proponen objetivos para niños y niñas que conlleven al conocimiento y manejo de sus emociones, entender los puntos de vista de los demás y resolver sus conflictos por medios creativos y pacíficos. Con el desarrollo de estas competencias se espera el mejoramiento del comportamiento en el hogar y la escuela además de promover habilidades esenciales para la vida

Por su parte, el **Da4** adicionó un elemento importante que hizo referencia a comprender la educación emocional desde la interacción, es decir, es un trabajo que no solo puede circunscribirse al abordaje teórico, sino que este aprendizaje se hace significativo en los trabajos que supongan interacción colaboración, que generen en los estudiantes retos de cómo reaccionar ante determinadas situaciones, que podrían ser inesperadas, pero que implican asumir una actitud correcta. De esta forma, en el documento se encontró que:

Da4: Desde el hacer o contenidos procedimentales se pretende que los alumnos utilicen sus capacidades y habilidades para el desarrollo de trabajos en equipo, además de identificar las emociones que influyen los comportamientos apropiados para cada situación.

En lo concerniente a las *competencias emocionales*, los documentos analizados hicieron alusión a la necesidad de enseñar a los estudiantes a gestionar sus emociones, ya que esto será determinante para que puedan resolver con éxito las diferentes situaciones y conflictos en los que se pudieran ver implicados, así como la necesidad de reconocer las particularidades y procesos emocionales de las demás personas. Por otro lado, como elemento contrastante se encontró que existe un punto de desencuentro entre el análisis ofrecido párrafos anteriores del **Da3**, con las consideraciones encontradas en el **Da4**, ya que, en este último, se consideró el abordaje de las emociones desde una perspectiva teórica, a partir del abordaje de algunos conceptos.

Da1: Reconocimiento de emociones, manejo de emociones, manejo de estrés, toma de decisiones, empatía, escucha activa, asertividad y manejo de conflictos, entre otros temas.

Da2: Emociones para la vida, es un programa propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional para fortalecer las competencias socioemocionales en básica primaria, con la finalidad de que docentes y orientadores puedan apoyar

el desarrollo emocional de la infancia y la adolescencia, desde procesos cotidianos del aula de clases mediante el uso de un material que contiene una serie de actividades que permitirán la gestión de emociones, la empatía y la resolución de conflicto entre muchas otras habilidades propias de la dimensión emocional.

Da3: el uso de un material que contiene una serie de actividades que permitirán la gestión de emociones, la empatía y la resolución de conflicto entre muchas otras habilidades propias de la dimensión emocional.

Da4: Otro elemento que se tiene en cuenta es la autorregulación, un aspecto importante en la educación emocional; la autorregulación se presenta como una estructura organizativa fundamental tanto del desarrollo cognitivo como del desarrollo social.

Da4: Basados en los estándares nacionales se establecen unos componentes del área enfocados en el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y ciudadanas. Así las cosas, desde el saber se pretende que los estudiantes comprendan la importancia de los valores y de la inteligencia emocional, que reconozcan sus capacidades y habilidades en el desarrollo personal.

Da5: Dentro de los objetivos está el desarrollar una vida sana y equilibrada que llegue a reconocer los sentimientos propios y los de los demás, conocer y aceptar la propia identidad, desarrollo de la capacidad de diálogo y comunicación, entre otros propósitos enfocados en el desarrollo de sí mismo y el cuidado del otro.

Además, el **Da4** estableció una relación explícita con las orientaciones nacionales que existen con relación a la consideración de las competencias que deben atenderse en la educación de un estudiante, en las cuales se contemplan las emociones con el mismo nivel de importancia que otras categorías como las cognitivas o ciudadanas. Por tanto, debería existir un enfoque integrador en el cual se potencien todas estas para lograr verdaderos aprendizajes, que les permitan el desarrollo personal a los estudiantes.

Asimismo, las *competencias socioemocionales* también aparecen contempladas en los documentos analizados y se registran como una línea pedagógica nacional en la educación colombiana, con el propósito de que pueda ser atendida de forma procesual en todos los niveles educativos. Además, es una actividad educativa, que debe trabajarse en la cotidianidad que se genera en la interacción espontánea que se produce en el aula de clases. Así, el documento **Da3** consideró:

Da3: Emociones para la vida, es un programa propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional para fortalecer las competencias socioemocionales en básica primaria, con la finalidad de que docentes y orientadores puedan apoyar

el desarrollo emocional de la infancia y la adolescencia, desde procesos cotidianos del aula de clases.

En este orden de ideas, este documento propone metodológicamente las secuencias didácticas que los maestros deben seguir, según el grado. La orientación está diseñada para que estos reconozcan sus emociones en un primer momento y luego puedan establecer actitudes de empatía para reconocer y respetar las emociones de los demás, sin generar juicios de valor. Así de forma específica, en este documento se encontró que:

Da3: El programa propone tres secuencias didácticas para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de primaria, cada una contiene tres sesiones de clases planeadas. La primera secuencia “Mi mundo emocional” contempla la identificación de emociones, el manejo de emociones y el manejo del estrés, pero los objetivos varían de acuerdo con cada grado. La segunda secuencia “En los zapatos de los demás” promueve competencias como: toma de perspectiva, empatía y comportamiento prosocial Y la tercera secuencia didáctica “Comunicación y resolución de conflictos” fomenta la escucha activa, asertividad y manejo de conflictos como competencias necesarias para la vida.

Da4: Además de estas dimensiones, Pisotón involucra otros elementos conceptuales en relación con la educación emocional: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol y la regulación emocional.

Da4: Y finalmente desde el ser se busca que niños y niñas reconozcan las acciones que se relacionan con las emociones y como pueden aprender a manejar las emociones para no hacer daño a otras personas.

Da5: Dentro de los objetivos está el desarrollar una vida sana y equilibrada que llegue a reconocer los sentimientos propios y los de los demás, conocer y aceptar la propia identidad, desarrollo de la capacidad de diálogo y comunicación, entre otros propósitos enfocados en el desarrollo de sí mismo y el cuidado del otro.

Finalmente, de estos documentos se rescató la importancia que le confieren al diálogo y el proceso comunicativo como herramienta indispensable para gestionar las emociones, de tal manera que logren canalizarlas, siempre con el cuidado necesario de no dañar a los demás. Por ende, se va crear una cultura emocional, entendida como un valor necesario para que puedan desarrollarse asertivamente el resto de competencias que desde la escuela se deben potenciar, para avanzar en ella y para lograr procesos asertivos más allá de este contexto. De esta manera, el documento estableció que:

Da4: El plan de área de la básica primaria para Ética y valores se enfoca en elementos que integran la Conciencia, confianza y valoración de sí mismo; en ese componente están comprometidos dos aspectos: uno de carácter cognitivo, relacionado con los avances en el conocimiento de sí mismo y otro, referido a la valoración o enjuiciamiento que se hace de ese autoconocimiento.

No obstante, resulta importante destacar, tal y como se señaló en el apartado de interdisciplinariedad, que el trabajo en torno a las emociones y los valores fueron considerados desde una asignatura en particular. Por tanto, pareciera como si el fortalecer estos dos aspectos se tratara de un contenido parcelado y exclusivo de un área curricular y no de un componente inherente a toda la esencia que constituye la humanidad y el carácter social de los actores que participan del hecho educativo. De esta manera, se invita a trabajar contenidos que permitan a los niños lograr su autoconocimiento, pero desde una arista al margen de todo el proceso y no desde el proceso en sí mismo y todas sus implicaciones.

Subcategoría: Mediaciones pedagógicas

En el proceso educativo se gesta una relación importante y necesaria entre el estudiante, el docente y los demás contextos extracurriculares, como el familiar (Parra, 2015). Esta interacción se constituye a través de un proceso de mediación en el cual el docente o el adulto responsable se convierte en el sujeto guía que orientará y respetará los procesos que cada estudiante requiera para acercarse al conocimiento. De esta manera, de acuerdo a la propuesta de Álvarez, et al. (2019), la mediación pedagógica surge como: ...“respuesta a la necesidad de hacer una intermediación entre los sujetos inmersos en un conflicto o en situaciones, que de alguna manera afectan la sana convivencia en el ámbito familiar, social o escolar” (p.16). Por su parte, Ortiz (2022) define la mediación pedagógica como un proceso inherente al acto de enseñar y aprender, así explica que este consiste en:

La acción de guiar sistemáticamente al aprendiz, para lo cual la figura docente como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, emplea experiencias previas, competencias cognitivas, competencias pedagógicas, actitudinales, sus dominios, representaciones, concepciones y actitudes profesionales, para la justa y representativa orientación a quien aprende en la organización e interpretación de conocimientos y saberes en sintonía con sus necesidades de formación. (p. 461)

En consonancia con este concepto de mediación pedagógica, resulta imperativo examinar de qué manera estas desempeñan un papel fundamental en la educación emocional, actuando como enlaces que conectan al aprendiz con el saber y el desarrollo de competencias socioemocionales. En este contexto, las mediaciones pedagógicas brindan herramientas y estrategias que permiten a los estudiantes identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera constructiva; además, estas mediaciones funcionan como intermediarias entre el contenido emocional abstracto y la experiencia práctica del estudiante.

Asimismo, las mediaciones pedagógicas que para esta investigación están conformadas por la didáctica de las emociones, las estrategias de aprendizaje y los contenidos; facilitan la creación de entornos seguros para los actores del aula emocional, mediante la adaptación de estrategias de enseñanza a las necesidades emocionales de los estudiantes y a sus estilos de aprendizaje; esta acción debe ser definida desde la planificación, así como del conocimiento didáctico que los maestros implementarán para desarrollar los contenidos y otras herramientas vinculadas a la gestión de aula.

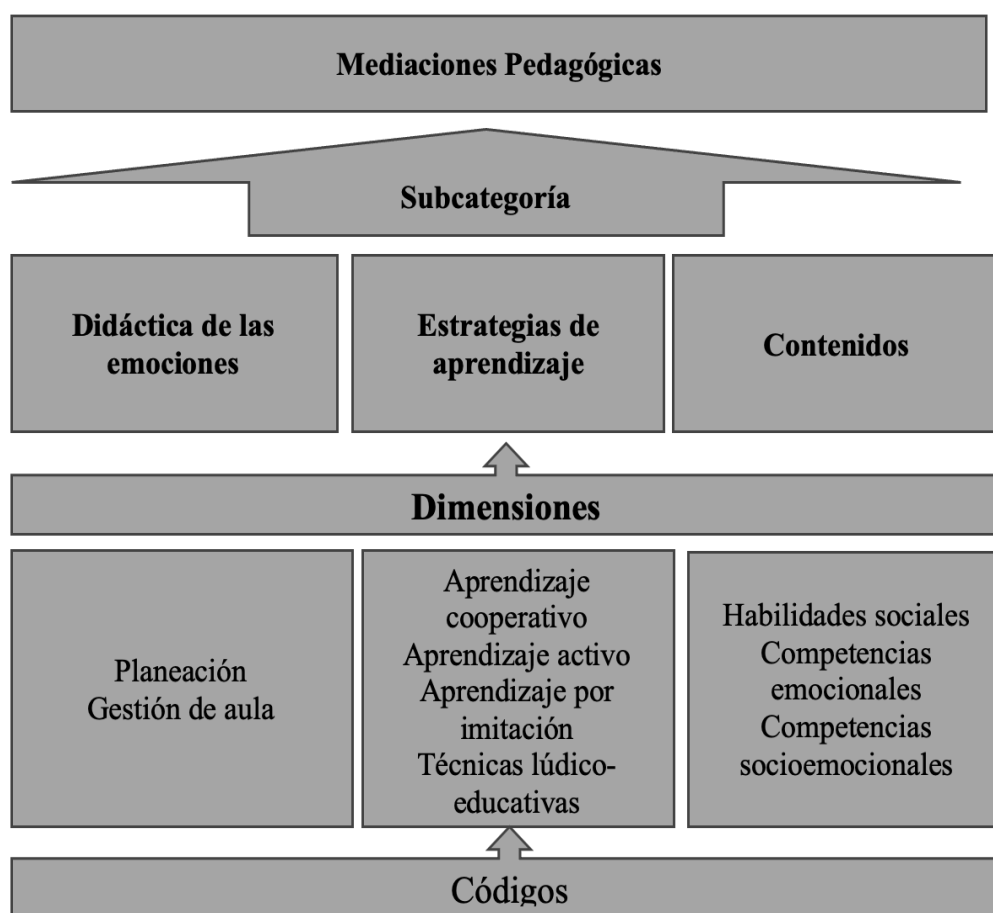
Entre el conocimiento, las habilidades, las competencias y el sujeto que aprende existe un trayecto fundamental y complejo que se debe realizarse. En este proceso son diversos los factores que intervienen. Por lo tanto, la perspectiva del docente debe ser lo suficientemente amplia para seleccionar las estrategias que le permitan acercarse a las necesidades que poseen sus estudiantes. Es por ello que, en el transcurso de la actividad educativa, se generan y emergen mediaciones entre los maestros, los educandos, el contexto y todos aquellos que participan en el proceso de enseñanza. En este sentido, Ferreiro y Vizcoso (2008) explican que el proceso de mediación se caracteriza por:

Ser un proceso intencionado y de reciprocidad entre los miembros de un equipo, al menos entre dos; el que aprende y el que enseña, que también sin duda aprende. Pero se caracteriza además por ser una experiencia significativa que trasciende el aquí y el ahora, lo que exige el cumplimiento de un conjunto de sugerencias metodológicas para que esa interacción, además de hacer posibles aprendizajes puntuales, estimule el crecimiento personal del que aprende (p.80).

Toda cuenta, estas mediaciones pedagógicas resultan determinantes para los propósitos iniciales que se plantee el centro educativo, así como para el proceso y los resultados que se puedan obtener. De esta manera, las mediaciones pedagógicas se convierten en el puente vinculante del aprendiz con el resto de elementos que determinan su aprendizaje. De igual forma, estas mediaciones no solo se circunscriben al ámbito cognitivo, sino que, además, están constituidas de un componente afectivo y emocional, esto se refiere a una dimensión personal que será determinante para que el resto de dimensiones se activen con éxito (Anaya, 2021).

Figura 20.

Subcategoría Mediaciones pedagógicas



En la figura 20, se ponen en manifiesto los códigos que surgieron tras el análisis de los cinco documentos seleccionados para la investigación, los cuales dieron lugar

a las dimensiones: *didáctica de las emociones, estrategias de aprendizaje y contenidos*. A partir de esto se originó el constructo, de esta subcategoría *Mediaciones pedagógicas*, que establece: ***Diferentes estrategias, métodos y acciones que se utilizan para hacer más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje.***

Subcategoría: **Prácticas evaluativas**

Dimensiones: **Evaluación formativa**

Análisis de las dimensiones

Dimensión: Evaluación formativa

Dentro del proceso de educar, la evaluación educativa representa la que debería toma mayor tiempo en el proceso escolar. En esta fase el docente debe valerse de diversas estrategias para lograr que sus estudiantes pasen de los conocimientos previos a la transformación de un nuevo saber, el cual debería caracterizarse por contener mayor profundidad epistémica y proporcionarle mayores herramientas para establecer relaciones pertinentes entre este y sus requerimientos dentro y fuera del recinto escolar. Por tanto, se constituye como el período en el que el docente debe diseñar mayores estrategias que puedan atender no solo lo referente a las competencias cognitivas, sino que también entran en juego los aspectos emocionales y sociales.

Estas consideraciones se vieron reflejadas en el segundo documento analizado **Da2**, en el cual se le confirió especial importancia a la posibilidad que se genera en los actos de enseñar y aprender, de atender el ámbito cognitivo, emocional y actitudinal. Además, se reconoció que lo esperable en estos escenarios está referido a la diferencia. No obstante, se hizo alusión del término error que, si bien es introducido en el documento para reconocer que el interés educativo no está centrado en este, sería pertinente emplear otro termino que precisamente de cuenta del carácter progresivo de la educación formativa. De esta manera, por ejemplo, podría considerarse la diferencia para mejorar como una dificultad, que al ser intervenida eficazmente desde la perspectiva pedagógica de la educación emocional, es posible superarla y mejorarla.

Da2: La evaluación es concebida por el programa como la idea de mejoramiento, donde se aprende del error, por lo que el castigo no es concebido

en este programa, sino más bien la diferencia como un elemento intrínseco de pensar, sentir y actuar.

Asimismo, se reflejaron las otras tipologías evaluativas en las que el centro y la responsabilidad no solo está en el maestro, sino que se traslada la figura a los pares y a los propios estudiantes. De esta forma, aprenden a observar y analizar el trabajo que se produce en el ámbito escolar con una mirada crítica. Además, la posibilidad de revisar el trabajo de sus compañeros les da herramientas para revisar el propio con mayores argumentos. De esta manera, en tres de los documentos analizados, se encontraron las reseñas de una evaluación centrada en el maestro, el compañero de estudio y en el propio estudiante. Como apareció en el **Da1**.

Da1: Según el sistema de evaluación en la institución los docentes deben aplicar estrategias de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Así las cosas, en algunos de ellos, apareció reflejada *la autoevaluación*, el primer código emergente, como una línea explícita del centro educativo, como en el caso del **Da1**. Por su parte, en el **Da3** se registraron algunos de las estrategias e instrumentos que los maestros empleas para tal fin. Finalmente, en el **Da5** se encontró una alusión no solo al ámbito cognitivo, sino también aspectos referidos al componente actitudinal, como son el comportamiento y la forma de conducirse de los estudiantes. Por ende, en estos aspectos, necesariamente, deben estar presentes la educación emocional. De forma específica emergió que:

Da3: Dentro de los instrumentos más populares es el auto reporte, el cual aplica una serie de cuestionarios sobre los individuos a evaluar.

Da5: autoevaluación como un espacio de reflexión individual frente a los propios comportamientos, valoraciones o acciones; el uso de diferentes instrumentos y un carácter prospectivo.

En cuanto a la *coevaluación*, solo en un documento apareció reflejado muy someramente la noción de poder realizar procesos evaluativos entre los estudiantes. Esta orientación logra, a su vez potenciar y gestionar las emociones en la medida en que el estudiante entra en contacto con los compañeros, se genera un ambiente colaborativo, que incide, positivamente, en el clima escolar y por ende mejora los procesos de aprendizaje, ya que el estudiante se siente cómodo y motivado para

aprender y compartir lo aprendido con los demás. Así, se registró que la coevaluación puede concebirse como una acción que:

DP3: La segunda herramienta más utilizada son las evaluaciones conductuales, las cuales realizan una serie de preguntas a un observador.

DP5: La evaluación supone un trabajo cooperativo.

Finalmente, el tipo de evolución que se hizo más presente en los documentos analizados fue la *heteroevaluación*, en los cuales se ratificó el carácter complejo de este proceso, que no solo está circunscrito a las competencias cognitivas, sino que hay algo más de lo que debe ocuparse la escuela. Además, se consideraron tres términos fundamentales a tener en cuenta al momento de evaluar, referidos a la integralidad del proceso, el cual debe realizarse de forma permanente y no solo un aspecto puntual que pudiera generar una calificación. Asimismo, el carácter participativo, permite que no solo esté direccionado desde el maestro, sino que, además, es posible lograrla desde otras figuras como los compañeros o el propio estudiante.

Da3: Desde el programa se aplican instrumentos que evalúan el cambio de las variables psicoafectivas en la autoafirmación del carácter y la personalidad de los niños, de manera que se pueda observar un impacto positivo del programa en el desarrollo psicoafectivo de los menores.

Da4: La segunda herramienta más utilizada son las evaluaciones conductuales, las cuales realizan una serie de preguntas a un observador.

Da5: La evaluación se percibe como un proceso complejo, ya que va más allá de los contenidos y saberes como tal. Sin embargo, en esta área se orienta como: un proceso contextualizado e integral, permanente y participativo.

Asimismo, en el acto de evaluar existe la necesidad de acompañar el proceso. Este acompañamiento debe lograrse de forma sistemática, con el empleo de técnicas e instrumentos que puedan registrar y *monitorear* los elementos que vayan emergiendo. Entre estas herramientas la empleadas por los maestros según lo planteado en los documentos es la observación, ya que a través de esta pueden captar elementos que orientan la elección de las estrategias, los contenidos y la profundidad de los componentes teóricos y prácticos que se consideran en la planeación. De esta manera, la posibilidad de monitorear está reseñada en dos de los documentos analizados, en los cuales se registró que:

Da1: Otro aspecto importante, es la observación como una herramienta fundamental para hacer seguimiento constante y evaluar el desarrollo socioemocional de nuestros estudiantes de sus aprendizajes y la práctica de los mismos hasta que logren ser competentes emocionalmente.

Da1: dar seguimiento a cualquier situación, reforzar aprendizajes en la cotidianidad de la escuela y autoevaluar los procesos.

Da2: Desde el programa se direcciona a valorar la aplicación de competencia emocionales en las relaciones y el trato de los involucrados en el proceso de aprendizaje, por tanto, la observación es una gran herramienta para evaluar el desarrollo socioemocional, además de las estrategias de seguimiento que ya existen en los colegios.

En este orden de ideas, los elementos observados permiten generar pautas pedagógicas para reafirmar las estrategias consideradas, inicialmente, o para redimensionarlas o modificarlas las veces que sea necesario. En consecuencia, lo observado en el proceso de evaluación formativa permite generar *retroalimentación*, necesaria para aprender. Al respecto, Cruzado (2022) plantea: ...“la retroalimentación permite a los educandos hacer una reflexión en función a lo que tuvo que hacer y lo que esperó lograr con lo que en realidad hizo. Hacer retroalimentación significa valorar lo que se ha realizado, y no otorgar elogios o críticas sin sustento” (p. 156). En ese sentido, en el **Da1** se explicó cómo la retroalimentación permite que el maestro identifique las dificultades y fortalezas en sus estudiantes y de esta manera reorientar sus estrategias para promover en los estudiantes las competencias emocionales.

Da1: La evaluación es importante en el proceso pedagógico ya que permite retroalimentar el aprendizaje para potenciarlo, reconociendo fortalezas y aspectos que deben mejorarse. La evaluación propuesta para el desarrollo de competencias emocionales es de carácter formativo, en otras palabras, permite que a través de los errores los estudiantes puedan también aprender.

Da2: La retroalimentación, también es una buena herramienta para la evaluación.

Al cierre de esta subcategoría se evidenció que existen iniciativas personales por atender los procesos evaluativos desde el punto de vista coevaluativo y autoevaluativo. No obstante, el registro que presentó mayor presencia teórica en los cinco documentos analizados fue la heteroevaluación. Pero también se le confiere interés a aspectos propios de la evaluación formativa como son el monitoreo y la retroalimentación. Estas dos herramientas permiten al maestro considerar la

pertinencia de los contenidos, estrategias, secuencias didácticas que ha diseñado o si por el contrario debe redimensionarlas.

Subcategoría: Prácticas evaluativas

Las prácticas evaluativas desarrolladas por un docente están determinadas por las teorías que subyacen en su dinámica pedagógica y del rol que le confieren al maestro y sus alumnos y su relación con sus pares. Así, desde estas han surgido tipologías para evaluar, todas necesarias para lograr la integralidad y el aprendizaje significativo en los estudiantes. En consecuencia, a lo largo del análisis documental de los textos pedagógicos seleccionados se ha insistido en el carácter procesual que supone la enseñanza de las emociones.

En este sentido, la evaluación formativa es un proceso que se alinea a los propósitos de la educación emocional, ya que acompaña y promueve mejoras en la adquisición de competencias en los estudiantes. Además, en la evaluación formativa no se compara los logros alcanzados entre un estudiante y otro, se respeta la diversidad; característica imprescindible en la formación emocional. Para Cruzado (2022), la evaluación formativa: ...“tiene como objetivo desarrollar un aprendizaje responsable y consciente en los estudiantes a través del acompañamiento de los docentes quienes pueden estructurar sistemáticamente el aprendizaje” (p. 152). Desde esa perspectiva la evaluación formativa, proporcionará al estudiante herramientas reales para trabajar el fomentar habilidades emocionales tanto en el ámbito escolar como fuera de este.

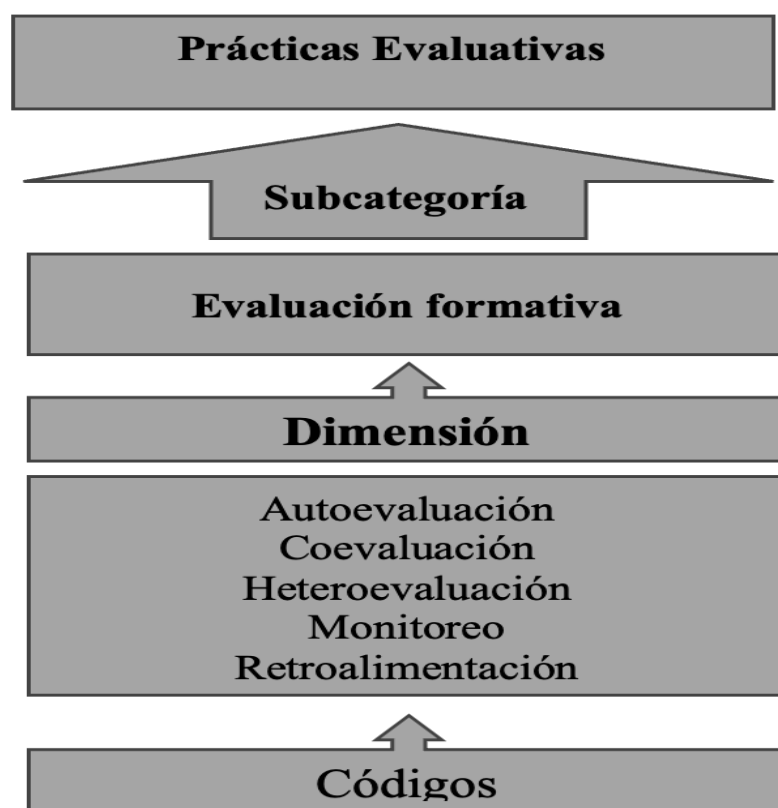
En este contexto, también se presenta una teoría socioformativa, que se enfoca en el desarrollo y la mejora del talento humano, permitiendo así que este pueda afrontar los diversos desafíos que se le presentan en su entorno. Asimismo, se describe un proceso que diagnóstica, retroalimenta y apoya a los individuos para que aprendan a solucionar problemas cotidianos y optimicen su comportamiento a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Por otro lado, Buitrago et al. (2018), sugieren la evaluación auténtica como una alternativa a la evaluación tradicional, con el objetivo de facilitar aprendizajes más profundos y eficaces en los estudiantes, mediante la implementación de actividades en las que se generen y

apliquen conocimientos, y utilicen la coevaluación y autoevaluación para fortalecer su autonomía e identifiquen a la evaluación como oportunidad para aprender.

A partir de los códigos y la dimensión que conforman esta subcategoría *Prácticas evaluativas* emergió el constructo, de III orden: ***La evaluación es formativa y varía de acuerdo a la persona que la realiza, por lo cual el acompañamiento para monitorear y retroalimentar el proceso, es fundamental.*** A continuación, se presenta su representación esquemática:

Figura 21

Subcategorías prácticas evaluativas



Categoría Propuestas curriculares en educación emocional

La base estructural que rige el proceso educativo de un país está dada a partir de las orientaciones curriculares que este pueda establecer a gran escala para dar respuestas al ciudadano que persigue formar, no solo para responder a los

requerimientos económicos, culturales, sino también para que esté en correspondencia con el patrimonio cívico y moral sobre el cual desea erigirse como nación; pretensión que, sin lugar a dudas, pasa por la forma como sus individuos aprenden a relacionarse y a gestionar sus emociones consigo mismos y con las demás personas con las que interactúan diariamente. Esto en razón de que la educación es un derecho del que deben ocuparse todos los países, que tiene como interés educar a un individuo para la sociedad y con esto “se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 16).

Ante ello, es importante que los currículos se conviertan en documentos orientadores del hecho educativo, a los cuales, cada centro y cada maestro va estudiando y adecuando según sean los requerimientos del recinto escolar y de los estudiantes que acompaña en sus aulas de clase; es decir, son documentos oficiales que se van operacionalizando, según las realidades y los intereses de los centros escolares y los estudiantes. Por tanto, el currículo se hace tangible, realizable según la estructuración que tenga cada escuela y su contexto (Gimeno Sacristán, 1995).

De esta forma, las propuestas curriculares o el currículo como tal, puede definirse como el documento que establecerá las pautas y criterios sobre los cuales se perfilan los contenidos y las metodologías que marcarán la ruta sobre la propuesta educativa de un país, de un centro escolar o de un aula de clases. De forma específica, la noción de currículo aparece establecida en la Ley 115 (1994), documento oficial colombiano, que establece que esta herramienta pedagógica está referida a:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p.17)

Desde las consideraciones de esta Ley, se desprenden aspectos de interés a atender en torno a las implicaciones que trae consigo la noción curricular. En primera instancia, su propósito está orientado a la formación integral del ciudadano; por ende, no solo debería ocuparse de qué contenidos son importantes, además debería orientar al maestro cómo abordarlos metodológicamente. Unido a ello, enfatiza en la necesidad

de lograr un proceso integral, es decir, que ciertamente atiende el componente cognitivo y, también, deja entre líneas que el proceso educativo debería ocuparse de aspectos como el campo del ser y la emocionalidad. Por ende, el currículo no solo se ocupa de la infraestructura y los requerimientos materiales y cognitivos, sino que a ello adiciona el componente humano en el mismo grado de importancia pedagógica. Al respecto, Stabback (2016) explica que el currículo se refiere a:

Una selección consciente y sistemática de conocimiento, capacidades y valores; una selección que incide sobre la manera en que se organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para abordar cuestiones como qué, por qué, cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes. (p.6)

Unido a ello resulta importante clarificar que el currículo no es un documento inacabado, único y aplicable de manera estandarizada a todos los escenarios educativos. Este, por el contrario, se estructura como un documento orientador que está marcado por diferentes componentes, como la intencionalidad que tenga el Estado para educar, las teorías y corrientes en las que se base, las ideologías y creencias de quien lo escribe y lo aplica, las condiciones geográficas, económicas, entre otros elementos. Esta diversidad de componentes, se hacen presentes en las fases de su diseño, desarrollo y gestión (Maldonado, 2003); además, son los que permiten que el currículo pueda concebirse en un contexto en el cual la realidad escolar influye desde diferentes situaciones y perspectivas, lo cual deja cabida para la complejidad que implica el acto de enseñar (Bolívar, 2008).

Asimismo, otro aspecto importante a considerar dentro de los diseños curriculares está referido a la consideración de asignaturas o materias, que deben abordarse, ya que estas contribuyen a cimentar las bases que el estudiante requiere para avanzar a niveles educativos o profesionales, así como en su interacción personal. No obstante, esta consideración de disciplinas, tradicionalmente, se ha realizado desde sus particularidades, ubicándolas de forma independiente y parcelada entre ellas y con relación a otros aspectos como la vida y la realidad del contexto educativo. Así, Aguilar (2002), desde su consideración del acto de educar, explica que este documento está nutrido de algo que está más allá del ámbito cognitivo y refiere que:

Uno se educa a sí mismo porque, sobre todo uno o, el aprendizaje depende de cada cual; se educa junto con otros porque somos seres- en-conversación; en relación con otros nos constituimos en la comunicación, el juego, las experiencias que intercambiamos con los otros. uno se educa al educa, no tanto por lo que logra en los otros, sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos. (p.3)

De forma específica, las propuestas curriculares parten de un trabajo intencionado de planificar alternativas pedagógicas con el propósito de buscar respuestas favorables a una situación problemática dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Bueno (2018) indica que: ... “se entiende por propuesta curricular aquella planeación que toma su punto de partida en la identificación, observación y diagnóstico de una o varias problemáticas del aula, las cuales deben ser analizadas por el maestro en el marco de las teorías” (p.55).

No obstante, el proceso educativo, durante mucho tiempo, ha estado influenciado por una corriente tradicionalista. Curiosamente, en menor grado, se han ocupado de esos elementos que parecieran estar en un campo alterno a la razón y que se circunscriben a las emociones que cada individuo experimenta, una vez entra en contacto con su entorno escolar y más allá de este y que, necesariamente, le permitirán desenvolverse con calidad y eficacia (Bisquerra, 2009). Este argumento justificaría, entonces, por qué las emociones deberían ser consideradas en las planeaciones como contenidos y áreas explícitas, que acompañan el trabajo interdisciplinar desarrollado desde las diferentes áreas del conocimiento. Así Herrera y Buitrago (2019) explican que es importante tener presente que:

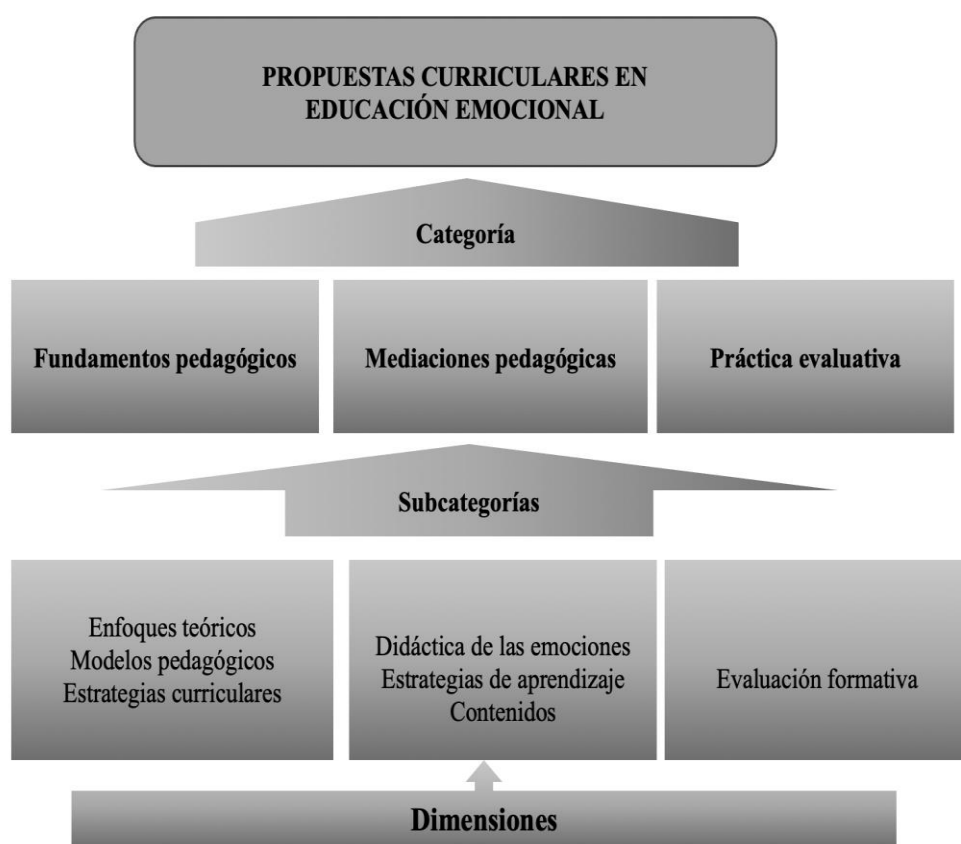
Es importante explicitar el protagonismo de las emociones para el aprendizaje, el conocimiento y el pensamiento, ya que ellas entorpecen, los dificultan, facilitan o potencian, es decir, se puede enfatizar en que la configuración emocional y el estado interior de las personas operan como moduladores y reguladores de los pensamientos, aspecto que incide en el aprendizaje, el rendimiento académico y la felicidad. (p.15)

Por tanto, hay un camino importante de transitar en lo relativo a educar emocionalmente, ya que los contenidos de una asignatura se hacen significativos en la medida en que estos entran en interacción con el ser del sujeto, en su relación con los maestros, los pares y con todo el componente situacional en el que son abordados. De esta manera, el currículo se convierte en un elemento pedagógico orientador que,

indiscutiblemente, debe encontrarse con su contexto. Por ende, la propuesta curricular cobra pertinencia y matices diferentes en la medida en que es estudiada y aplicada de forma particular en cada región y en cada centro educativo, incluso, en cada aula y estudiante.

Figura 22

Categoría Propuestas curriculares en educación emocional



El anterior esquema presentó los elementos que emergieron de la categoría *Propuestas curriculares en educación emocional* (figura 22). En razón de esto, se derivó el concepto emergente (II orden): **Programas, proyectos o planes de estudios, que establecen estrategias didácticas y de aprendizaje para el abordaje de la educación emocional en el macro, meso y micro contexto educativo**

Proceso de Construcción teórica parcial. Hallazgos del análisis documental

Una vez analizados los documentos y presentado los hallazgos, se expone en la tabla 9, a continuación, la ruta del proceso de elaboración parcial del constructo teórico sobre la transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula de la básica primaria.

Tabla 8

Proceso de construcción teórica parcial. Hallazgos del análisis documental

Subcategorías	Concepto emergente Subcategoría (III orden)	Categorías	Constructo emergente (II orden)	Constructo central (I orden)
Fundamentos pedagógicos	Las propuestas pedagógicas para educación emocional deben orientarse por enfoques humanistas, que privilegian la pedagogía activa aplicables en las prácticas aula.	Propuestas Curriculares en Educación Emocional	Programas, proyectos o planes de estudios, que establecen estrategias didácticas y de aprendizaje para el abordaje de la educación emocional en los macros, meso y micro contextos educativos.	Transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula de la básica primaria.
Mediaciones pedagógicas	Diferentes estrategias, métodos y acciones que se utilizan para hacer más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje.			
Prácticas evaluativas	La evaluación es procesual y varía de acuerdo a la persona que la realiza, por lo cual, el acompañamiento para monitorear y retroalimentar el proceso es fundamental.			

Triangulación de los resultados

La construcción de una tesis doctoral orientada por el enfoque cualitativo supone la necesidad de acercarse al fenómeno desde diferentes aristas, valiéndose de técnicas e instrumentos diversos. Esta consideración asegura que las conclusiones finales que se presenten, así como las categorías que emergieron para construir nuevas teorías, estarán cimentadas en información científicamente validada a partir de una metodología de análisis y contraste que permite certificarla, como es la estrategia de la triangulación.

De forma concreta, la triangulación representa una estrategia cualitativa que facilita analizar los datos que emergieron, luego de la aplicación de diferentes técnicas, métodos, teorías, entre otros elementos. Básicamente, consiste en contrastar la información; así los elementos que surgieron entran en dialogo y permiten establecer los puntos de encuentro y diferencia, para dar paso a una posible teoría emergente del fenómeno educativo estudiado. Al respecto, Charres et al. (2018) aseguran que la triangulación, se establece como la combinación y articulación de dos o más métodos para la obtención y recolección de datos. Como consecuencia, la información obtenida se analiza separadamente, y luego se compara, sustentada por los fundamentos teóricos, como una manera de validar los hallazgos.

En este sentido, a partir del propósito general que orientó la presente investigación doctoral, direccionado a generar una aproximación teórica sobre la educación emocional, como eje transversal de las prácticas de aula en educación básica primaria, se procede a triangular los hallazgos a través del cruce de las tres fuentes entrevista semiestructurada, la observación y el análisis documental y se establecen las concurrencias y las divergencias, lo que consolida el subsiguiente proceso de teorización. De esta manera se organiza la información de cada categoría en la matriz de integración de resultados (ver tabla 9).

Vale señalar que en el proceso de codificación de las entrevistas, observaciones y del análisis documental emergieron, cinco categorías en conjunto, referidas a: educación emocional; procesos educativos de las competencias emocionales; didáctica de la clase emocional, propuestas curriculares en educación emocional y actores del aula emocional que surgió de dos fuentes por lo que se presenta una sola

vez para una mejor organización. Igualmente surgieron de las entrevistas, observaciones y revisión documental las subcategorías: Educador emocional, Mediaciones pedagógicas y Practicas evaluativas, que se articularon en una sola categoría para no hacer repeticiones innecesarias.

Tabla 9

Triangulación de resultados

Constructo central Transversalización de la Educación Emocional en las Prácticas de Aula de la Básica Primaria			
Subcategorías	Categoría		
	Educación Emocional		
Diseño curricular	Entrevistas a docentes	Observación de clases	Análisis documental
	Propuestas Ministeriales o institucionales, que direccionan el diseño, implementación y evaluación de acciones pedagógicas para la promoción de competencias emocionales o socioemocionales en el contexto escolar. Necesidad de un currículo que integre la educación emocional en sus planes de estudio, a través de proyectos o programas transversales que permeen la malla curricular, como elemento fundamental sobre el cual se edificará toda la propuesta institucional, que estará plasmada en el PEI.	Las prácticas implementadas permitieron evidenciar competencias emocionales que se pueden fomentar desde la participación activa del estudiante como centro del proceso educativo, que se pueden promover explícitamente desde una asignatura, la integración con otras áreas o la transversalidad en el aula.	En la revisión de los programas o propuestas curriculares la mayoría reflejó la importancia de establecer una relación entre: el sujeto que aprende, las personas con las que interactúa y el entorno; para construir conocimiento y desarrollar procesos formativos enmarcados en la educación emocional como contenido esencial de todo el proceso educativo. Educación las competencias emocionales requiere diseño de programas en el que se enseñe y aprenda sobre las emociones, y desde las emociones; de manera secuencial y organizada, con la intención de que sean pertinentes, coherentes que le proporcionen al estudiante herramientas que le resulten útiles en su interacción de vida, que no se evidenciaron en la mayoría de documentos analizados.

Concepciones del docente

Señalan que educar las emociones supone un proceso profundo, en el que no es suficiente conocerlas o abordarlas de forma teórica, sino que se hace necesario que el estudiante se apropie, es decir, las interiorice y las haga parte de su actividad cotidiana

Indican la importancia de las competencias emocionales en la formación integral del individuo, como proceso fundamental en el desarrollo del ser y que inciden en todos los ámbitos de la vida. Además, es concebida como un proceso que permite comprender e interactuar con las emociones propias y las del otro. Por tanto, educar emocionalmente a un niño o niña supone educar el devenir de toda una sociedad.

Advierten de la importancia de la educación emocional en la escuela. Pero recalcan, que en la institución no se cuenta con la solidez pedagógica necesaria para abordar las competencias emocionales a través de proyectos y propuestas claras.

Subcategorías	Categoría		
	Procesos Educativos de las Competencias Emocionales		
	Entrevistas a docentes	Observación de clases	Análisis documental

La educación emocional es posible lograrla a partir de enfoques significativos para los estudiantes, propiciando situaciones experienciales, que se parezcan a sus vidas cotidianas y que les permitan reconocer sus emociones en eso que experimentan, pero que, además, les faciliten asumir grados de empatía frente a los otros.

Entre las estrategias para la enseñanza de las competencias emocionales se destacan las actividades de participación directa, actividades en tercera persona y actividades de sensibilización; que se caracterizan por la construcción o reflexión individual o colectiva, promotora de la comprensión, regulación y expresión saludable de emociones.

El aprendizaje de competencias emocionales puede resultar muy efectivo a través de estrategias como: imitación, cooperación y metafectividad.

Las sesiones de clases reflejaron el impacto que tiene la formación emocional en el entorno educativo, y cómo las mediaciones implementadas aunque son fundamentales no lograr ser suficientes para garantizar que las diferentes interacciones que se dan al interior de la escuela den lugar al aprendizaje.

Las mediaciones pedagógicas responden a la influencia teórica que el maestro siga de forma consciente o inconsciente, incluso están marcadas por sus concepciones y por las herramientas que este haya obtenido desde su experiencia educativa.

Se hace necesario el diseño actividades educativas que propicien un clima escolar en el cual los estudiantes se sientan motivados y valorados, de tal manera que se genere un escenario propicio para fortalecer valores, emociones, actitudes, así como elementos propios de la cognición.

Práctica evaluativa

La evaluación formativa, está relacionada con el conjunto de acciones continuas, rigurosas, constantes e integradoras que permiten la identificación de diferentes aspectos que conforman al ser humano, entro los cuales se pueden mencionar los cognitivos, sociales y emocionales.

Aluden a que la evaluación formativa, es la mejor opción para reconocer los progresos y retrocesos que presentan los estudiantes en el aprendizaje de competencias emocionales, porque este tipo de evaluación permite conocer a los niños y niñas a partir de la observación, la escucha y el análisis de sus respuestas emocionales frente a situaciones cotidianas.

La contextualización de la evaluación es un pilar fundamental en la educación emocional, ya que la dinámica escolar se convierte en una réplica de la vida misma y ofrece al estudiante la posibilidad de que los aprendizajes puedan ser transferibles y aplicables a las diferentes situaciones que pudiera experimentar el niño en diversos contextos.

Se presentan dentro de la evaluación mecanismos de seguimiento para los procesos que se desarrollan en el aula garantizando un aprendizaje efectivo.

El monitoreo y la retroalimentación se apoyan en la pregunta como herramienta que genera reflexión metafectiva, elemento determinante en la educación emocional.

Se implementaron procesos de autoevaluación y coevaluación, aunque se hace necesario el uso de herramientas o instrumentos que permitan al maestro tener una perspectiva clara sobre los avances de sus estudiantes frente al aprendizaje.

A lo largo del análisis documental se observó el carácter procesual que supone la evaluación de las emociones.

Se identificó la presencia de iniciativas particulares por atender los procesos evaluativos desde el punto de vista coevaluativo y autoevaluativo, así como retroalimentación.

Subcategoría	Categoría		
	Actores del Aula Emocional		
Educador emocional	Entrevistas a docentes	Observación de clases	Análisis documental
	Señalan la necesidad de una formación docente que les permita desarrollar competencias emocionales que les posibilite el reconocerse a sí mismos, conectar con sus estudiantes, ser modeladores de habilidades y competencias socioemocionales cruciales	Los maestros demuestran que la expresión adecuada de sus emociones, la regulación emocional, gestión de situaciones emocionales y poner en práctica la alteridad en su quehacer pedagógico, les permite desempeñar de manera asertiva su rol de modeladores emocionales.	

para el bienestar individual y colectivo.

Las competencias emocionales en el docente favorecen ambientes de aula propicios para relaciones saludables y aprendizajes significativos.

El educador emocional debe generar vínculos afectivos, gestionar situaciones emocionales de los estudiantes, además de tener conocimiento e interés genuino por ellos.

Sujeto capaz de llevar a cabo procesos de abstracción sobre su propia vida afectiva, trascendencia y accionar consciente desde el ser, pensar y sentir; lo que deriva en el autoconocimiento, el entender cómo las emociones influyen en la toma de decisiones, conllevando a un crecimiento personal donde se evidencie un bienestar general caracterizado por la regulación de las emociones.

En las clases observadas se evidenció como los maestros no solo se circunscriben al contenido académico, sino que se esfuerzan por establecer vínculos afectivos y asumen actitudes positivas en el encuentro con el otro, fortaleciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de una formación emocional.

Desde los primeros años de vida es importante que los niños y niñas sean capaces de reconocer, nombrar y diferenciar sus emociones, como iniciación para aceptar y utilizar efectivamente su sentir, fomentando la autorregulación y por ende encaminarse al bienestar emocional.

Los estudiantes demuestran como a través de la adquisición de competencias como autonomía emocional, conciencia emocional y regulación emocional; se pueden desarrollar como personas equilibradas y emocionalmente competentes.

El estudiante se forma emocionalmente para la vida; por lo que, los conocimientos que se abordan en la escuela tienen el propósito de promover competencias sociales y de bienestar.

Núcleo familiar

Los padres o cuidadores son los primeros modeladores emocionales de los niños y niñas. Por los que sus acciones o actitudes inciden considerablemente de manera positiva o negativa en las conductas que el niño evidencia y en su manera de comprender las emociones.

El analfabetismo parental conlleva a ambientes que inciden negativamente en el desarrollo y bienestar emocional de los demás miembros de la familia, por ello es necesario la reeducación emocional.

Subcategoría	Categoría		
	Didáctica de la clase emocional		
	Entrevistas a docentes	Observación de clases	Análisis documental
Estructura didáctica de la clase emocional		En la clase emocional se evidencian los momentos de la secuencia didáctica: inicio, desarrollo y cierre; con elementos particulares como: las actividades de sensibilización, reflexión metafectiva y armonización.	La didáctica encontrada en los documentos analizados, se nutre de elementos orientados a la planeación y la gestión de aula; que atiende todo lo referente a los aspectos estructurales que determinarán el devenir pedagógico en todas sus fases y, además se ocupa de esos aspectos que forman parte implícita del acto de educar, orientados a atender la emocionalidad que emerge desde la interacción permanente del maestro con sus estudiantes y de estos con sus pares.
		Se observó como los docentes desde la apertura hasta el cierre de la clase, generan un ambiente de acogida y vínculo que facilita la articulación de los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, sin dejar de lado la reflexión propia de la formación emocional.	
		El impacto que genera una clase emocional es significativo, ya que trabajar con frecuencia o si es posible a diario las emociones en el aula permite que los niños y niñas aprendan a autorregularse.	

Elementos de la clase emocional

Desde las prácticas de aula se fomentan las competencias relacionadas con la dimensión emocional, promoviendo de esta manera la autonomía entre los estudiantes, el pensamiento crítico, de tal manera que puedan ser capaces de expresar y comprender diferentes lenguajes y diferentes emociones dentro de diferentes contextos.

En el aula emocional se observó la importancia de promover un clima positivo, dinamizar que promueve motivación, interés, curiosidad y atención de los niños y niñas en el aprendizaje.

Se observaron los siguientes elementos de la clase emocional:

- La gestión de aula importante para crear un ambiente de aprendizaje seguro y accesible.
- Los contenidos que pueden ser explícitos o implícitos en otras áreas de estudios.
- Los recursos en general responden al requerimiento humano que se considera necesario para llevar a cabo la secuencia didáctica.

Los docentes juegan un papel crucial en el ambiente de la clase, rompiendo rutinas y creando espacios estimulantes que inciden positivamente no solo el clima del aula sino también la motivación y el trabajo entre pares.

Para la educación emocional los contenidos están relacionados con las habilidades sociales, competencias emocionales y los valores, así como el requerimiento necesario de aprender a gestionarlas.

En consonancia con la información previamente expuesta, se observó que las tres técnicas aplicadas para la recolección de la información permitieron delinear un panorama considerablemente amplio respecto a los elementos que pueden surgir en un proceso destinado a educar en las emociones. En este sentido, se hizo referencia a los componentes teóricos que explican qué es y en qué consiste la educación emocional, quiénes son los actores o sujetos implicados en dicho proceso, y qué aspectos deben ser considerados pedagógicamente para alcanzar el objetivo de educar desde la emocionalidad. Por lo tanto, resultó imperativo escudriñar en las secuencias didácticas que el maestro diseñó para este fin, así como las formas en que este se planificó su evaluación. Adicionalmente, todos los elementos mencionados deberían estar orientados por las propuestas curriculares que el Estado establece para

garantizar este contenido, considerándolo como una herramienta necesaria a lo largo de todo el proceso educativo.

Así, al llevar a cabo un análisis comparativo de la información que surgió de estas tres técnicas, se pudo corroborar que existió concordancia en la importancia que se le confieren a la educación emocional para alcanzar procesos educativos integrales, que además, de complementar el ámbito cognitivo del estudiante, se convierte en una herramienta esencial para la interacción más allá del entorno escolar, la cual es crucial no solo para los educandos, sino también para todos los actores que participan en el proceso de formación. Unido a ello, fue importante resaltar de acuerdo con información comparativa, el rol de la didáctica en el proceso de formación emocional desde el aula; de modo que las mediaciones pedagógicas, los contenidos, recursos y las prácticas evaluativas, deberían ser abordados de manera organizada, con la intención de que sean pertinentes, coherentes y orientadas a proporcionar al estudiante herramientas efectivas que sean útiles en su vida cotidiana.

No obstante, al contrastarse las consideraciones que los maestros ofrecieron desde sus entrevistas, con las orientaciones analizadas en los documentos curriculares o de planeación de cada institución o asignatura, así como en las acciones que estos profesionales implementaron en sus sesiones de clase, no siempre se encontraron puntos de coincidencia. Las causas de esta discordancia son múltiples y están relacionadas con la formación y concepciones de los educadores, la intencionalidad educativa implícita en cada documento, la realidad contextual de cada estudiante dentro y fuera del aula, la influencia de los diversos modelos y corrientes teóricas, las secuencias didácticas, el modelo evaluativo, entre otros factores.

Finalmente, se evidenció que todavía es necesario que el proceso de integración de la educación emocional en las prácticas de aula adquiera un mayor reconocimiento, y una práctica que puede enriquecer este proceso es la sistematización, la cual facilitaría el monitoreo de su implementación con la misma rigurosidad que se aplica a los aspectos cognitivos. Por tanto, debe realizarse una transición de la mera suposición de su aplicación a una acción sistematizada que contemple su abordaje de manera continua, procesual y sostenida, sin importar las circunstancias imprevistas.

MOMENTO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA

TRANSVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LA BÁSICA PRIMARIA

Por mucho tiempo, en la educación formal se descuidó la dimensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, enfocándose únicamente en el aspecto cognitivo de los alumnos. Esto llevó a que los estudiantes respondieran de manera automática y convencional a largo plazo, lo que restringió la expresión genuina de sus emociones y sentimientos, dificultando así su capacidad de relacionarse de manera adecuada con los demás. En los últimos años, el sector educativo ha estado enfocándose en ofrecer igual importancia a la dimensión afectiva, promoviendo el desarrollo de competencias emocionales o socioemocionales con el objetivo de brindar una educación integral que considere el bienestar del individuo como prioritario.

La formación emocional desde la escuela, como parte del desarrollo integral de la persona, juega un papel fundamental en la creación de un ambiente escolar positivo que influye de manera positiva en el rendimiento académico y en la convivencia de los alumnos. Sin embargo, es importante para la escuela considerar las particularidades de cada persona y brindarles recursos, experiencias y oportunidades que les permitan desarrollar habilidades para la vida. Para lograr esto, es fundamental contar con propuestas o programas sólidos que incluyan estrategias y actividades pensadas de manera consciente y deliberada para impactar positivamente en el bienestar individual y colectivo de los miembros de la comunidad educativa.

Según los profesores entrevistados, la Educación Emocional implica revisar los objetivos institucionales en busca de una educación más centrada en el bienestar de todos los integrantes de la comunidad educativa, promoviendo la interacción y el cuidado emocional y psicológico de cada uno de ellos. Los docentes que forman parte de este estudio entienden que desarrollar habilidades para expresar, comprender y gestionar emociones es clave para adaptarse de manera efectiva al entorno social. Además, se señala que el desarrollo de habilidades emocionales ayuda a las personas a combinar de manera efectiva la lógica con los sentimientos, donde la empatía

desempeña un papel crucial. Al comprender y regular las propias emociones, se mejora la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones, lo que facilita el progreso personal y el cuidado de los demás.

Estos conceptos iniciales se respaldan en las conclusiones de la investigación, ofreciendo una visión integral sobre los aspectos que pueden estar presentes en el proceso de educar las emociones. Así, se mencionan los elementos teóricos que explican qué es la educación emocional, quiénes participan en este proceso, qué aspectos pedagógicos son importantes para educar desde las emociones y cómo se reflejan en las estrategias didácticas creadas por los docentes, para finalmente configurar una aproximación teórica sobre la transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula, la cual se define como:

La transversalización de la Educación Emocional en las prácticas de aula se describe como un proceso didáctico complejo que implica una integración sistemática y consciente de las competencias emocionales en las dimensiones del proceso educativo. Esta estrategia que incorpora dichas competencias en el currículo, tiene en cuenta las mediaciones pedagógicas, los contenidos y los recursos que son coherentes y significativos para el desarrollo emocional y social de los actores que interactúan en el aula, al mismo tiempo que fortalece otros elementos importantes para la formación integral del ser.

Ahora, la presentación de esta aproximación teórica requiere una descripción clara y bien fundamentada de lo que ha sido desarrollado a partir de los descubrimientos, mediante una explicación de los elementos emergentes que forman parte del constructo. De la misma manera, estos elementos que han surgido de la investigación, están conectados con la trayectoria académica de la investigadora, quien reflexiona sobre la formación integral del ser humano como un todo conectado a la en práctica docente, basándose en la normativa legal emanada por Ministerio de Educación Nacional, con el fin de transformar la educación desde el nivel de Básica Primaria.

En este contexto, la educación emocional, vista desde la transversalidad, se convierte en un pilar esencial en la pedagogía contemporánea. Este enfoque busca incluir el desarrollo de las competencias emocionales en todas las asignaturas, grados

y niveles del currículo; que ha diferencia del enfoque disciplinario, caracterizado por la fragmentación del aprendizaje en asignaturas individuales, la perspectiva transversal integra los saberes. Los docentes entrevistados explicaron al respecto que gran parte de sus prácticas provienen de lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación en el pasado para fomentar competencias socioemocionales desde el área de Ética y Valores. En la actualidad, el Ministerio de Educación, a través de la Ley 2383 de 2024, recomienda integrar la educación socioemocional como un eje transversal dentro del desarrollo integral del alumno. Este enfoque pretende estimular procesos creativos que generen nuevas competencias, habilidades y desempeños, al mismo tiempo que se impulsa el bienestar personal.

En cuanto a incorporar la educación emocional en las prácticas de aula de la educación primaria, los docentes entrevistados reconocen que desarrollar habilidades y competencias emocionales es esencial para la formación para la vida. Señalan la importancia de enseñar a los niños y niñas a motivarse, manejar la frustración, controlar la ira y las conductas impulsivas, desarrollar el sentido del humor, generar y autogenerar emociones positivas, fomentar la empatía y demorar la gratificación. Dominar estas competencias emocionales ayuda a estar mejor preparados para la vida. El desarrollo de estas habilidades beneficia el aprendizaje, las relaciones interpersonales saludables, la resolución de problemas y enfrentar los desafíos cotidianos.

Según los docentes, la formación emocional debe ser un eje transversal de interés primario en el currículo escolar, ya que la práctica de competencias emocionales en el momento adecuado tiene una complejidad mayor que el aprendizaje de conceptos o procedimientos, con efectos positivos en el crecimiento personal y colectivo. Es importante ofrecer múltiples oportunidades en la escuela para que los estudiantes usen herramientas y situaciones reales donde puedan practicar las habilidades necesarias para convertirse en sujetos emocionalmente competentes. Por esta razón, es esencial que las competencias emocionales se enseñen constantemente, y no solo se traten como simples contenidos. Deben integrarse dentro de una dinámica curricular que busque responder a las necesidades del contexto.

Los docentes creen que es necesario realizar un trabajo más exhaustivo en cuanto al seguimiento continuo del componente emocional en el currículo educativo. Ya que existen barreras para lograr la integración de las competencias emocionales en los planes de estudio, tales como: el desconocimiento sobre las iniciativas individuales de algunos maestros que no están alineadas con las políticas institucionales, el escaso entendimiento de las normativas oficiales emanadas del Ministerio relacionado con este ámbito, el analfabetismo emocional de algunos docentes, entre otros factores que afectan la forma en que los centros educativos y los docentes abordan este aspecto en sus prácticas en el aula.

A pesar de que los maestros incluyen de manera implícita el desarrollo de la empatía hacia sus alumnos en su trabajo educativo, es importante considerar cómo enseñan a resolver conflictos y fomentan habilidades socioemocionales a través de actividades institucionales y prácticas pedagógicas individuales. Aún es necesario establecer de manera intencionada y articulada los procesos que se llevan a cabo de forma oculta e inconexa con la propuesta institucional existente. Se observa que no hay correspondencia entre la educación emocional como una herramienta efectiva para la formación integral del individuo y cómo se gestionará la actuación docente, cómo se desplegarán las estrategias para aprender las competencias emocionales y cómo se evaluarán.

La educación es vista como un proceso continuo y esencial que moldea la vida de las personas, ya que sus acciones y decisiones estarán fuertemente influenciadas por lo que adquieren durante su paso por la institución educativa. La educación emocional, en línea con este objetivo, se suma a la educación enfocada en lo cognitivo, ya que gracias a las habilidades emocionales el individuo puede experimentar motivación, felicidad y empatía consigo mismo, lo que le facilita conectar con el contenido académico ofrecido por la escuela formal. Asimismo, ayuda a estar abiertos a formar parte de ese entorno, relacionarse con sus miembros y utilizar esas destrezas en la rutina diaria.

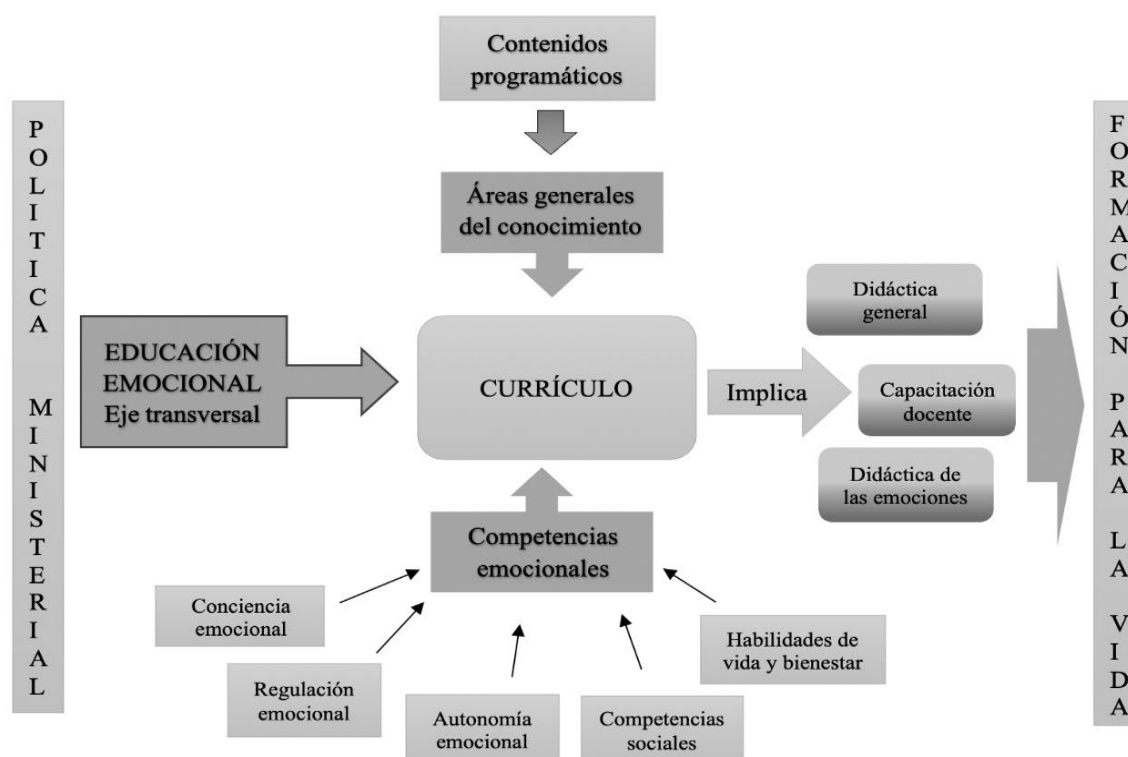
Este reconocimiento del esfuerzo continuo y gradual involucrado en la enseñanza emocional fue destacado en las entrevistas, observaciones y documentos revisados, que resaltaron la importancia de adaptarse a las necesidades de los

estudiantes de acuerdo a su edad. Junto con esto, es importante trabajar de manera organizada en el desarrollo de estrategias emocionales que sean pertinentes, coherentes y que brinden al estudiante herramientas efectivas para su vida diaria. Los maestros reconocen la importancia de promover competencias emocionales en todas las áreas del conocimiento, integradas en todas las asignaturas y adaptadas de manera global para conectar la escuela, la familia y la sociedad.

En resumen, la figura 23 muestra los elementos del componente de Transversalidad de la Educación Emocional en el currículo de la Educación Primaria, para identificar las necesidades de cambio sugeridas por los docentes.

Figura 23

Elementos de la educación emocional como eje transversal en el currículo



Desde esta perspectiva, es fundamental que la formación en competencias emocionales o socioemocionales se integre en todas las disciplinas académicas, convirtiéndose en núcleo que dinamiza la realidad de la escuela, la cual, al ser

sistemática, se ve influenciada por las competencias que facilitan la expresión, comprensión y gestión de emociones. Esto contribuye a formar actores educativos competentes en relación con su experiencia vital.

Para asegurar la integración transversal de la educación emocional en el aula es esencial considerar la realidad curricular de la institución educativa. Dentro de esta realidad, coexisten múltiples rasgos que son dialécticamente complementarios: los contenidos o áreas curriculares, los objetivos axiológicos que guían la acción y la búsqueda de sentido en la educación, y las estrategias que conducen a un aprendizaje significativo. A continuación, se presenta un proceso didáctico completo, elaborado con el fin de alcanzar tanto la meta como el objetivo, utilizando para ello diversos instrumentos.

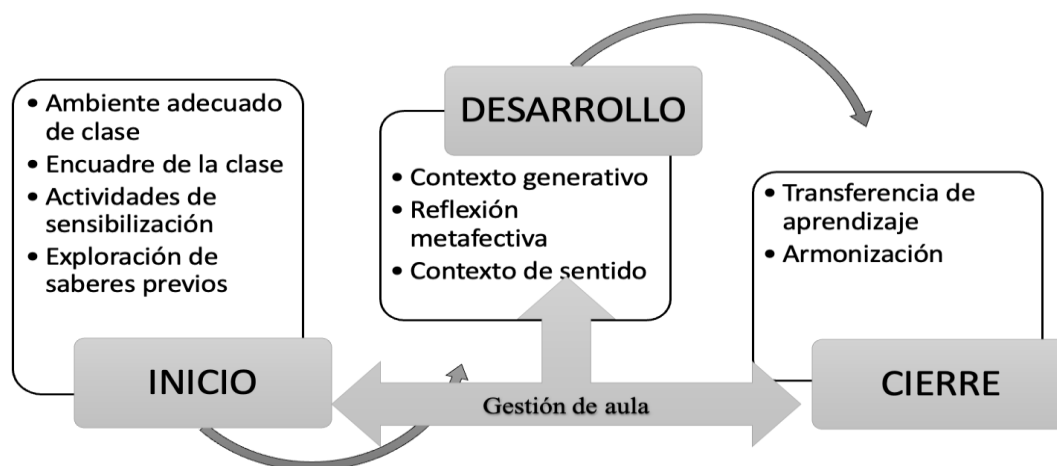
Didáctica de la clase emocional

La didáctica de las emociones se enfoca en la forma en que el profesor integra el componente emocional en todas las etapas del proceso educativo. De este modo, la enseñanza en las actividades de clase para el desarrollo emocional de los estudiantes se basa en la planificación, que incluye la organización de la clase, el manejo del tiempo y los recursos, es decir, todo lo relacionado con la gestión del aula, así como las mediaciones pedagógicas que son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, la didáctica de la educación emocional abarca todos los aspectos estructurales que determinan la forma en que se enseñan habilidades emocionales en la escuela. También se consideran aspectos que surgen de la interacción constante entre el maestro y los estudiantes, así como entre los propios alumnos en el proceso de educar las emociones.

Por tanto, al desarrollar una clase emocional en cualquier materia, se sigue la estructura tradicional de inicio, desarrollo y cierre de la clase, complementada con momentos específicos en cada sesión que promueven el desarrollo de habilidades emocionales (Ver figura 24). De esta manera, el aula se convierte en un lugar donde los alumnos se sienten seguros y cómodos al expresar sus sentimientos y opiniones, siendo valorados y respetados tanto por sus compañeros como por los profesores.

Figura 24

Fases que constituyen la secuencia didáctica de la clase emocional



En esta misma línea, la etapa inicial de una clase que incorpora la educación emocional como un aspecto central busca generar interés en los estudiantes hacia el aprendizaje, mediante actividades motivadoras en las cuales las emociones de los participantes en el aula son fundamentales para el desarrollo educativo. Para lograrlo, se incorporan situaciones intencionadas que motivan, donde las emociones de quienes participan en el aula desempeñan un papel fundamental en el proceso educativo.

Este momento inicial se compone de cuatro fases: la primera se relaciona con el ambiente apropiado en el aula. Una clase emocional debe distinguirse por la actitud afectuosa, la cercanía y el interés genuino del maestro hacia el alumno, lo cual prepara al estudiante en el aspecto emocional, mental y físico para lograr el aprendizaje. La segunda etapa comienza de inmediato, que es el encuadre de la clase; allí se definen claramente los objetivos del aprendizaje y también se presentan orientaciones y normas claras respecto al trabajo a realizar, tanto de forma general como específica, en el área de conocimiento que se abordará.

En la tercera etapa de la fase de inicio, se llevan a cabo las actividades de sensibilización. Durante este proceso, se validan los sentimientos de cada participante mediante herramientas diseñadas para fomentar vínculos afectivos. Esto permite reconocer, expresar y regular emociones con el objetivo de reeducar el sentir. Así, se suscita en los niños y niñas un interés por conocerse mejor y satisfacer sus deseos o necesidades internas, lo cual favorece la apertura hacia sus propias emociones y las

de los demás, llenando de motivación la clase y provocando curiosidad y atención hacia el aprendizaje.

La exploración de los saberes previos constituye la última etapa de esta fase. Esta forma parte de la estructura didáctica general, lo que significa que se encuentra en cualquier sesión de clase, sin importar la asignatura que se esté desarrollando. El profesor, en este contexto, facilita el enlace entre los conocimientos ya adquiridos y los nuevos aprendizajes, lo que lleva a la creación de aprendizajes efectivos.

La fase que sigue es la de desarrollo de la clase. Su objetivo principal es implementar estrategias para que el estudiante pueda entender y asimilar el contenido del área de estudio que está en curso. Esto se logra sin descuidar el crecimiento o refuerzo de la competencia emocional deseada durante la sesión de clases. Así se consigue un aprendizaje significativo, que el estudiante aplicará posteriormente en sus actividades diarias dentro y fuera del entorno escolar. Durante esta fase, se desarrollan tres etapas esenciales que abarcan el aspecto emocional y cognitivo del ser: contexto de sentido, reflexión metafectiva y contexto generativo.

El propósito del Contexto generativo es crear un diálogo constante entre la teoría y su aplicación en la realidad. El empleo de situaciones diarias como excusa para obtener aprendizajes constituye un excelente punto de referencia para desarrollar conocimientos tanto académicos como emocionales, tanto de manera individual como colectiva. En esta fase del desarrollo de la clase, no solo se enfoca en el componente cognitivo; también debe atender a un estado del ser inclinado hacia una actitud propositiva. En esta actitud, el maestro otorga especial importancia a que su aula se convierta en un espacio para el encuentro armonioso con el conocimiento. Este conocimiento se construye compartidamente a partir de la diversidad y la divergencia.

Así, se originan una serie de diálogos en la clase emocional, conocida como reflexión metafectiva, que representa la segunda etapa en el desarrollo de la secuencia didáctica. Esta etapa es intencionada y planificada; sin embargo, debe ser espontánea con el acompañamiento del docente, conduciendo a un proceso reflexivo profundo en torno a lo nuevo que se aprende. Este aprendizaje complementa, asimila y transforma el conocimiento previo, y también favorece el desarrollo de habilidades emocionales, contribuyendo a la formación integral de los niños y niñas en edad escolar. Elementos

como el uso de preguntas, contrapreguntas, mediación y aceptación de la diversidad de argumentos y perspectivas se vuelven cruciales en estos diálogos. Esto es debido a que los estudiantes se involucran tanto cognoscitiva como activamente en actividades planificadas y orientadas hacia el aprendizaje, gestionando sus emociones de manera asertiva.

Finalmente, se introduce la fase de desarrollo conocida como la etapa de contexto de sentido, donde se valoran las aportaciones de los estudiantes, sean definiciones o procesos, que no solo contribuyen a la estructuración conceptual y teórica, sino también fortalecen las competencias emocionales. Durante ese proceso de desarrollo teórico y praxeológico, se subraya la creación de portafolios o recursos como organizadores gráficos que demuestran la adquisición de los aprendizajes.

Hacia el final de una clase se realiza la fase de cierre, en esta etapa se formulan conclusiones que abarcan todos los elementos tratados durante la clase. Además, se llevan a cabo procesos de evaluación que pueden ser realizados tanto por el maestro como por los estudiantes, lo que permite evaluar la pertinencia del trabajo pedagógico realizado. Desde la didáctica general, esta fase se diseña para sistematizar lo aprendido, institucionalizar saberes y transferir conocimientos, mientras que, desde la perspectiva de la educación emocional, el objetivo es generar un proceso que armonice los estados emocionales.

En resumen, al finalizar la clase el maestro debe ayudar a los estudiantes a gestionar sus emociones para que puedan alcanzar un equilibrio entre las experiencias vividas y el proceso de aprendizaje, fomentado así el bienestar tanto individual como el colectivo. Es importante destacar que el momento de cierre es tan crucial como el inicio. Esto es especialmente cierto en sesiones donde se integra la formación emocional, ya que se busca fomentar una disposición afectiva y cognitiva hacia el aprendizaje en los niños y niñas. En una clase, pueden surgir muchas emociones después de tratar un tema; entre ellas están la compasión, la culpa, la alegría, la tristeza y otras emociones de diversa índole. Sin embargo, el docente tiene la responsabilidad de asegurarse de equilibrar el estado emocional de los estudiantes y demostrarles cómo gestionarlas adecuadamente.

Por otra parte, un elemento significativo en la enseñanza de las emociones es la gestión del aula. El tiempo, los recursos y la asignación de roles, al ser gestionados adecuadamente, apoyan la atención a la emocionalidad, que es una parte integral del proceso formativo. De esta manera, se logra consolidar un clima positivo entre todos los participantes del encuentro pedagógico. La gestión del aula se transforma, de esta manera, en un elemento crucial dentro de los procesos de planificación de las secuencias didácticas y, por lo tanto, debe estar compuesto por componentes bien organizados, con intenciones teóricas y metodológicas enfocadas en cada fase que conforma la estructura de una clase.

Por otra parte, desde la perspectiva de la didáctica de la educación emocional, realizar "algunas actividades" de manera ocasional no es adecuado. Un esfuerzo metódico, planificado y eficiente es necesario, demandando un conjunto de actividades organizadas, coherentes e integradas que se coordinen entre sí con un mismo objetivo. Por esta razón, es crucial convertirlo en un tema transversal en todas las áreas del currículo. Esto, sin embargo, implica que los docentes deben formarse en la enseñanza de las emociones para que puedan utilizar metodologías efectivas para desarrollar y fortalecer las competencias emocionales en los niños y niñas bajo su responsabilidad.

La educación emocional debe practicarse fundamentalmente a través de metodologías vivenciales y participativas que incluyan diversas actividades, promoviendo la introspección y el autoanálisis. Estas actividades pueden ser, entre otras, el role-playing, los grupos de discusión, las dramatizaciones, las reflexiones individuales, las actividades lúdicas o el mindfulness, las cuales permiten al adulto legitimar las emociones de sus estudiantes, fomentar su expresión y crear un ambiente de confianza en el que se puedan gestionar adecuadamente las emociones negativas y potenciar las emociones positivas. Es crucial utilizar las situaciones que suelen surgir de manera natural y espontánea durante la clase, en el recreo, o en cualquier instante de la vida diaria, para analizarlas y promover la comprensión de las emociones y el aprendizaje práctico de la educación emocional.

En la didáctica de las emociones, un principio fundamental es siempre respetar la libertad del estudiante para expresar sus emociones, opiniones o experiencias

personales, así como su derecho a reservarse. El estudiante no debe sentirse nunca forzado, por lo tanto, al proponer los ejercicios, el facilitador tratará con especial cuidado y sensibilidad. Se pueden incluir mediaciones didácticas de diversas maneras; presentarlas en primera persona, es decir situaciones experimentadas por los estudiantes o que traten casos de terceros, incluso si se considera apropiado, el educador puede compartir experiencias personales. Todo esto tiene el objetivo de crear un clima de confianza mutua, impulsando a los alumnos a compartir sus propias vivencias de manera generosa y voluntaria.

Otra estrategia útil para enseñar competencias emocionales son las actividades de sensibilización, que ayudan a los estudiantes a identificar y reconocer sus propias emociones y las de los demás. Con esto en mente, las estrategias de este tipo se transforman en una herramienta flexible y útil para la enseñanza de habilidades socioemocionales. Dentro de las estrategias se encuentran actividades como cerrar los ojos y escuchar música tranquila, practicar ejercicios de visualización o relajación, realizar mindfulness, establecer contacto visual, o moverse al ritmo de música suave, entre muchas otras. Es importante destacar que estos momentos de sensibilización, tanto individual como grupal, brindan al docente la oportunidad de entender y observar los estados emocionales de sus estudiantes. Esto contribuye a fortalecer la cohesión del grupo y mejorar el ambiente en el aula, facilitando no solo el progreso en competencias emocionales, sino también en procesos de pensamiento y aprendizaje.

Respecto al aprendizaje de competencias emocionales, los docentes que participan señalan que, según su experiencia, los niños aprenden a resolver conflictos, tomar decisiones, gestionar sus sentimientos y controlar sus emociones imitando a sus principales modelos, que suelen ser su familia y maestros. La modelación puede ser muy eficiente en el desarrollo de competencias socioemocionales, dado que permite influir en los estudiantes para que emulen o repliquen las conductas de sus guías, lo cual incrementa sus oportunidades de acción. En ese contexto, la práctica supervisada se convierte en una técnica que ayuda al estudiante a adquirir de manera efectiva habilidades o desempeños que contribuyen a su formación integral, y, combinada con la modelación, ofrece una solución efectiva para desarrollar competencias emocionales y sociales.

Por último, es importante mencionar otras estrategias como el trabajo en equipo y la metafectividad, las cuales contribuyen al fortalecimiento de las habilidades necesarias para manejar las emociones. En relación con la primera cuestión, es importante destacar que promover la cooperación en el aula impactará en la dinámica social y facilitará la implementación de procesos pedagógicos más efectivos y apropiados en términos de resultados y objetivos alcanzados. Por lo tanto, el uso de estrategias de cooperación favorece la interacción entre los estudiantes, promoviendo una actitud empática que implica valorar a sus compañeros, respetando la diversidad de personalidades y fomentando un ambiente de apoyo mutuo que facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales.

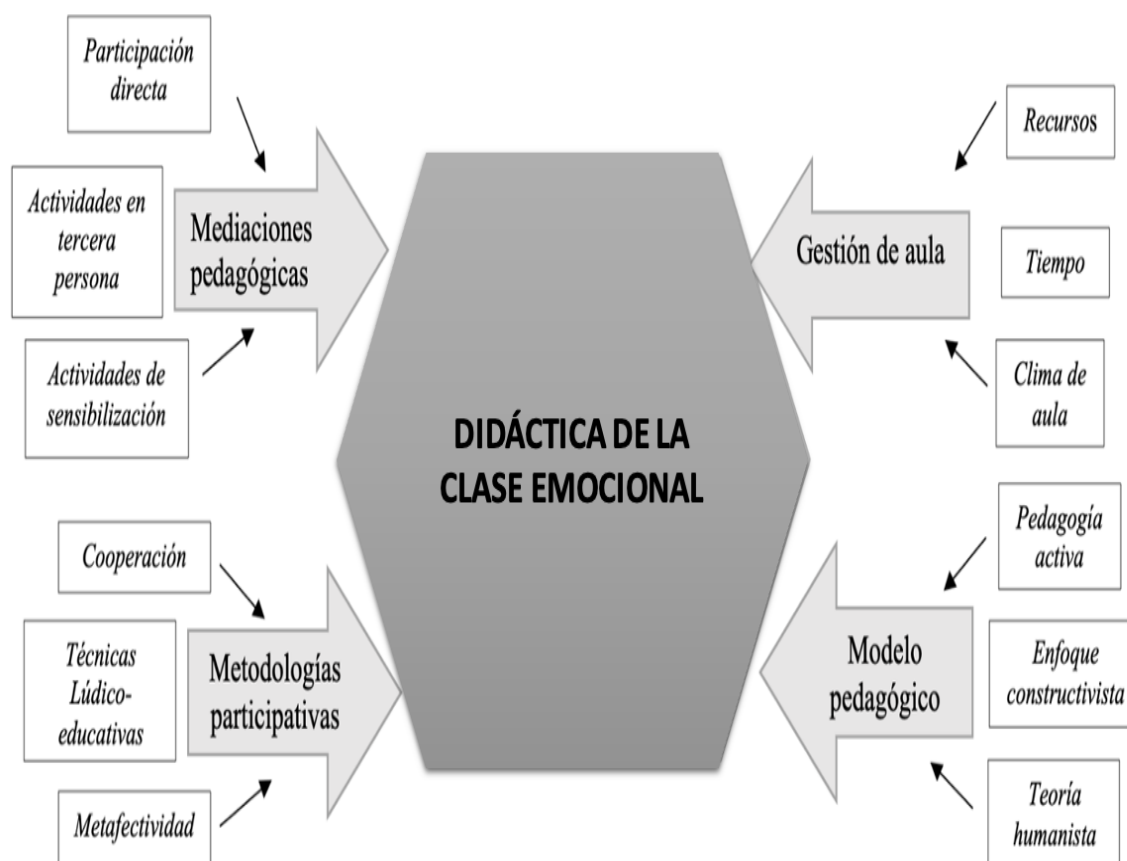
En cuanto a la metafectividad, que implica reflexionar sobre la vida emocional propia, la trascendencia y la toma de decisiones conscientes desde el ser, el pensar y el sentir, conduce al autoconocimiento y a comprender cómo las emociones influyen en nuestras elecciones, lo que resulta en un crecimiento personal que se refleja en un bienestar general caracterizado por la regulación emocional.

La metafectividad se puede aplicar en cualquier materia, utilizando situaciones reales o hipotéticas que fomenten la reflexión sobre las emociones y su propósito. Para lograrlo, es importante ejemplificar con situaciones cotidianas o genéricas. Por lo tanto, la enseñanza de las emociones no debe limitarse a actividades aisladas y descontextualizadas, sino debe tener un enfoque pedagógico que permita a los estudiantes internalizar y aplicar de manera pertinente los contenidos emocionales en su vida diaria. Por ello, el docente debe combinar una variedad de conocimientos, objetivos y enfoques metodológicos con el fin de facilitar el logro de aprendizajes significativos en sus alumnos.

En la figura 25 se presenta a manera de resumen los elementos que integran la didáctica de la clase emocional.

Figura 25

Didáctica de la clase emocional



Actores del aula emocional

El aula es el espacio tradicionalmente destinado para llevar a cabo procesos de enseñanza sea capaz de identificar, comprender y manejar tanto sus propias emociones como las de los demás. Se requiere que los maestros y los adultos que participan en este proceso sean capacitados en esta área para poder desarrollar propuestas pedagógicas pertinentes y efectivas para los estudiantes, tanto en el aula como fuera de ella, aplicando lo aprendido. De esta manera, las actividades en clase se relacionan constantemente con otros entornos que influyen en los niños y niñas de forma beneficiosa o perjudicial. Así que, es necesario que los estudiantes, maestros y

familias reconozcan las particularidades de su cultura emocional y su preparación para brindar un apoyo efectivo a los menores en su desarrollo.

Bajo esta mirada entonces encontramos que los actores del aula emocional, no solo se limita al maestro y a los estudiantes, para los docentes entrevistados la familia también es protagonista de la educación emocional esencial para el bienestar de niños y niñas en procesos de formación (Ver figura 26). Así las cosas, a continuación, se describe desde la visión de los docentes participantes de esta investigación, el rol que juega cada uno de estos actores – docentes, estudiantes y familia - en la educación de las emociones.

Figura 26

Actores del aula emocional



La figura del maestro es esencial en la educación emocional, ya que es responsable de enseñar al estudiante a identificar sus emociones, controlarse a sí mismo, expresar sus sentimientos de forma adecuada y gestionar sus emociones. Según los maestros entrevistados, es fundamental que cada docente se concentre en su desarrollo emocional individual para poder enfrentar este desafío. Posteriormente,

deberían recibir formación para adquirir las habilidades metodológicas necesarias que les permitan influir de manera positiva en las emociones de los estudiantes.

A partir de las conclusiones obtenidas en la investigación, se pudo observar la preocupación que los docentes tienen en relación a su capacitación. En algunas ocasiones, los maestros han tomado la responsabilidad de mejorar en cuanto al control y regulación de sus emociones, ya que las entidades pertinentes no están cumpliendo con las demandas de formación de los educadores actuales, las cuales se están limitando únicamente a temas disciplinarios, pedagógicos y didáctica general. Muchos maestros que utilizan herramientas emocionales en el salón de clases, las han desarrollado de manera intuitiva en sus interacciones sociales, mientras que otros se han capacitado por motivación propia a través de la autoformación o la participación en seminarios, cursos o talleres que financian con sus propios recursos. Hay varias formas en las que un maestro puede llegar a ser competente emocionalmente, lo fundamental es que esté consciente de ello ya que, más allá de cualquier método utilizado para enseñar habilidades emocionales, el ejemplo que brinde será lo más impactante para los estudiantes.

Por lo tanto, el educador emocional debe asegurar una interacción emocional positiva en todos los ámbitos educativos, teniendo en cuenta aspectos conceptuales, prácticos, actitudinales y valóricos, con el propósito de favorecer a todos los integrantes de la comunidad educativa. El profesor emocionalmente competente debe ser capaz de desarrollar habilidades reflexivas internas, conocidas como competencias intrapersonales, y también debe saber manejar sus emociones de manera asertiva en sus interacciones con los demás, lo que se conoce como competencias interpersonales. Además, debe crear un ambiente emocional adecuado para que el aprendizaje sea efectivo, competencias didácticas.

En relación con las competencias intrapersonales, la mayoría de los profesores de primaria del Liceo del Norte mostraron autonomía emocional. Ellos pudieron manejar sus emociones de forma abierta y positiva, disfrutando de la enseñanza y siendo resilientes frente a los desafíos educativos. Sin embargo, aún deben desarrollar la metaefectividad docente, que implica ser conscientes y experimentar emociones, es decir, el docente debe reflexionar para reconectar consigo mismo, su trabajo y sus

emociones, con el objetivo de mejorar su bienestar, siendo así un modelo emocional importante. Finalmente, otra de las habilidades emocionales personales de los profesores es el bienestar emocional, esto implica reconocer la importancia de autocuidarse para poder desempeñar su trabajo de manera placentera y comprometida con la sociedad.

En cuanto a las competencias interpersonales, se observa que aplican la regulación emocional y la gestión de situaciones emocionales en el aula. Promover un entorno pacífico en clase es clave, el docente debe gestionar sus emociones, impactando así su enseñanza, o moderar sus expresiones emocionales intuitivas en intensidad y duración. Además, el maestro debe mediar eficientemente frente a los conflictos, para ello debe identificar las emociones de los estudiantes, participar en la prevención y resolución de conflictos, impulsar o reorientar el liderazgo estudiantil y promover comportamientos positivos.

El tercer grupo de competencias son las didácticas, que permiten al maestro usar habilidades emocionales para facilitar el aprendizaje efectivo. En las clases observadas para este estudio se identificaron ciertas competencias, tales como la comunicación asertiva, la transposición didáctica y la alteridad docente. La primera, implica que el docente comparta sus emociones y fomente el uso de expresiones positivas para crear entornos educativos emocionalmente saludables. La segunda se refiere a la capacidad de entender las perspectivas de otros, integrando la empatía, igualdad de género e inclusión en experiencias positivas del aula. Finalmente, la transposición didáctica combina la habilidad de liderar con autoridad de manera resonante, utilizando el humor para fomentar un ambiente emocional positivo, creando entornos motivadores para el aprendizaje y equilibrando emoción y cognición.

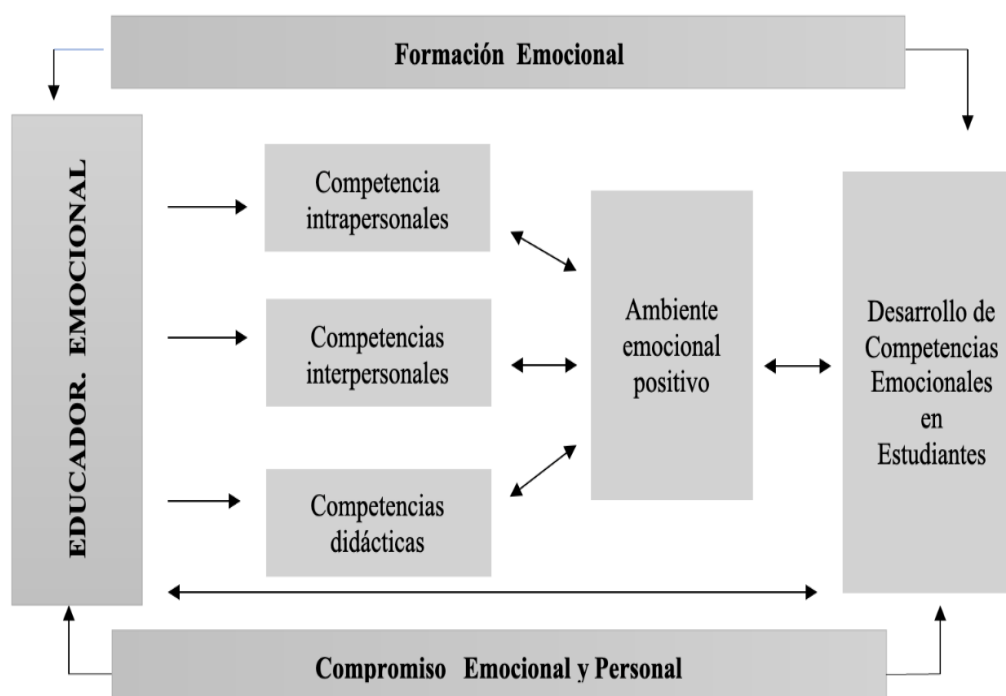
Un educador emocional debe ser estimulante, capaz de resolver conflictos y tener un buen sentido del humor, lo que le ayudará a influir de manera positiva en los alumnos. Sin embargo, este desafío no solo requiere dedicar tiempo y espacio para la formación, sino que también implica un compromiso genuino en lo emocional y personal. El docente juega un rol crucial en el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales que fomentan el aprendizaje independiente de los estudiantes; estas

habilidades pueden ser aplicadas para resolver situaciones y conflictos en diversas áreas de la vida, no solo en el ámbito escolar.

A continuación, en la figura 27 se presenta a manera de resumen de las características del educador emocional.

Figura 27

El educador emocional

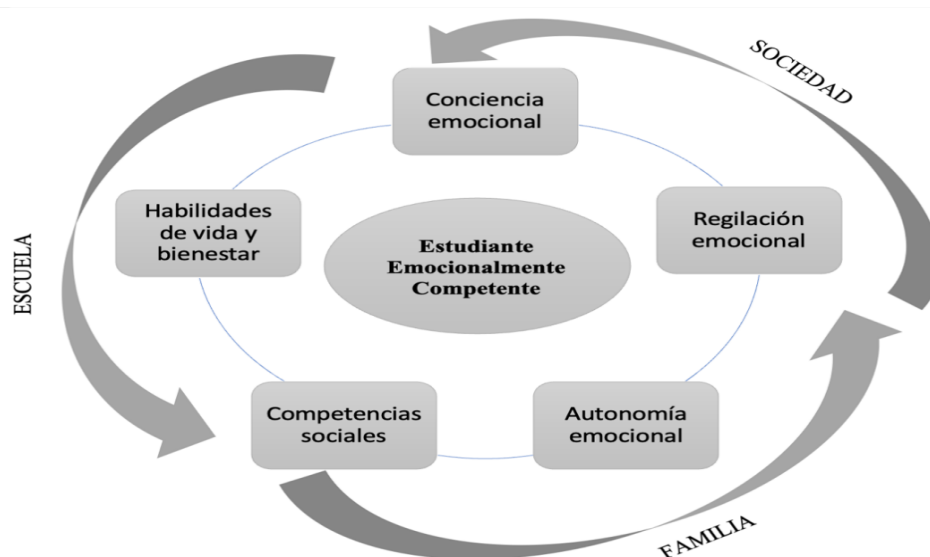


El siguiente actor es el estudiante, protagonista principal del proceso educativo, foco de la educación emocional. Fomentar las competencias emocionales en los estudiantes ayuda a alcanzar la felicidad, mejora su adaptación social, comunicación, motivación, orientación al logro, resolución de problemas y toma de decisiones, esenciales para una mejor calidad de vida individual y colectiva. Desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes desde edades tempranas es fundamental para su crecimiento personal; siendo la familia y la escuela entornos claves para proveer experiencias y herramientas que fortalezcan el manejo equilibrado de razón y emoción.

Desde la argumentación conceptual de los docentes participantes y los hallazgos empíricos que se establecieron a partir de la observación y la revisión documental sobre el desarrollo de las competencias emocionales en niños y niñas en edad escolar, se identificaron el manejo de habilidades como: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y habilidades de vida y bienestar (Ver figura 28).

Figura 28

El estudiante emocionalmente competente



Bajo estas competencias un estudiante emocionalmente competente es capaz de: reconocer y nombrar emociones, ser consciente de las emociones de los demás, mostrar empatía, expresar emociones de forma adecuada, regularlas, utilizar técnicas de meditación, afrontar conflictos, motivarse, tener actitudes positivas, ser resiliente, dominar habilidades sociales, comunicarse de manera asertiva, trabajar en equipo, prevenir y resolver conflictos, tener comportamientos prosociales, crear un ambiente emocional positivo y promover el bienestar, todo dentro de un marco ético y moral.

En este sentido, el objeto de la educación emocional es que los estudiantes apliquen competencias intra e interpersonales en su día a día para enfrentar de manera efectiva los retos diarios que se les presentan. En la actualidad, muchos niños

y niñas presentan dificultades para gestionar sus emociones, mantener la concentración, controlar sus impulsos, asumir responsabilidades o mostrar interés por su aprendizaje. Por esto, cualquier estrategia que promueva el desarrollo de estas habilidades será beneficiosa para su educación. La alfabetización emocional potenciará la habilidad para enfrentar los desafíos de la actualidad, siendo una herramienta poderosa que puede modificar la experiencia educativa y el crecimiento personal de los alumnos.

Finalmente, según lo expresado por los profesores participantes, la familia es considerada el tercer elemento clave en el aula emocional, siendo el contexto en el cual los niños y niñas aprenden a socializar imitando las acciones de los padres, las cuales tienen un gran impacto en cómo los menores comprenden y manejan sus emociones. Por lo tanto, durante los primeros años de vida se sientan las bases de las habilidades emocionales de las personas, y esto depende del compromiso de los adultos que los rodean.

Desde esta perspectiva, es innegable la relevancia de la familia en el desarrollo completo de los menores, ya que son quienes influyen de manera primaria en la regulación de las emociones y en el bienestar emocional de los más pequeños. La forma en que los padres interactúan con sus hijos influirá en cómo éstos se comporten en diferentes ámbitos sociales. Por lo tanto, la actitud de los padres y de las familias en general puede tener un impacto positivo o negativo en el comportamiento y la comprensión emocional de los niños, lo que a su vez puede resultar en adaptación o éxito en la sociedad.

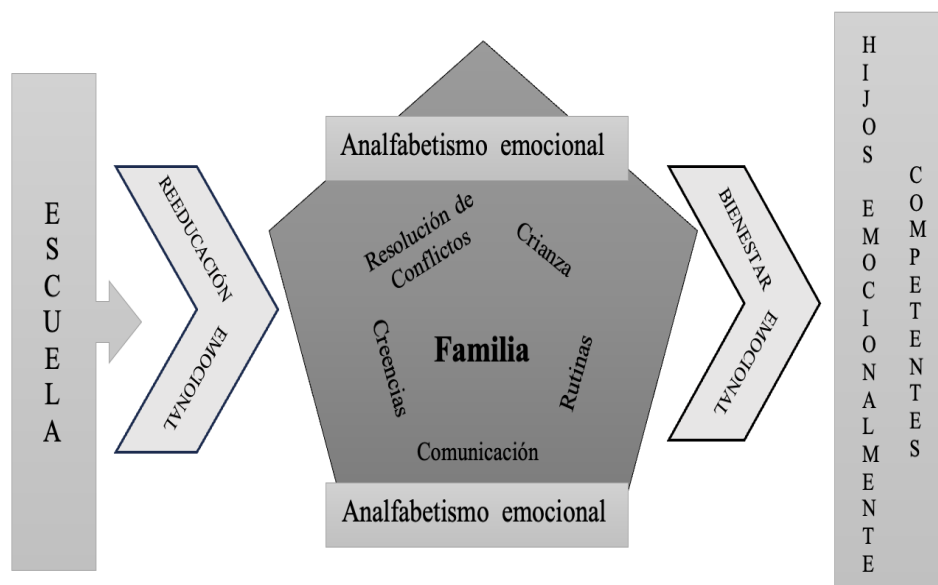
Por esta razón, el hogar debe ser el espacio perfecto para que los niños y las niñas aprendan a manejar sus emociones, a través de la enseñanza de normas, pautas y rutinas establecidas por los adultos, así como del comportamiento apropiado que éstos muestren como modelos a seguir en todas las situaciones del día a día. No obstante, la realidad es muy diferente, ya que los muchos de estos pequeños viven en familias con relaciones desequilibradas y desbordadas; lo que conlleva a desarrollar baja autoestima e inseguridades, y en algunos casos a adoptar comportamientos negativos.

Según los participantes en este estudio, una de las barreras más notable en las familias es el analfabetismo emocional, esa incapacidad de los padres o adultos cuidadores de reconocer, comprender y gestionar adecuadamente sus emociones y la de los demás, llevando a niños y niñas a imitar esos comportamientos y es la escuela es el lugar donde muchas de estas expresiones desbordadas e incluso agresivas salen a la luz. El analfabetismo emocional puede provocar diversos problemas como ansiedad, estrés, depresión, pensamientos suicidas, violencia y consumo de drogas, entre otros, que afectan el bienestar de las personas (Ver figura 29).

Sin embargo, los docentes consideran que se puede combatir esta situación a través de la reeducación emocional, la cual se puede implementar en las escuelas a través de programas continuos a lo largo del año escolar. Estos programas incluyen las escuelas familiares, que fomentan la interacción entre padres y maestros, proporcionando herramientas para gestionar las emociones que las familias pueden aplicar y reforzar en el hogar.

Figura 29

Familia y educación emocional



La influencia de la familia en el desarrollo emocional de sus miembros radica en sus acciones, rutinas, creencias, formas de crianza, comunicación y resolución de

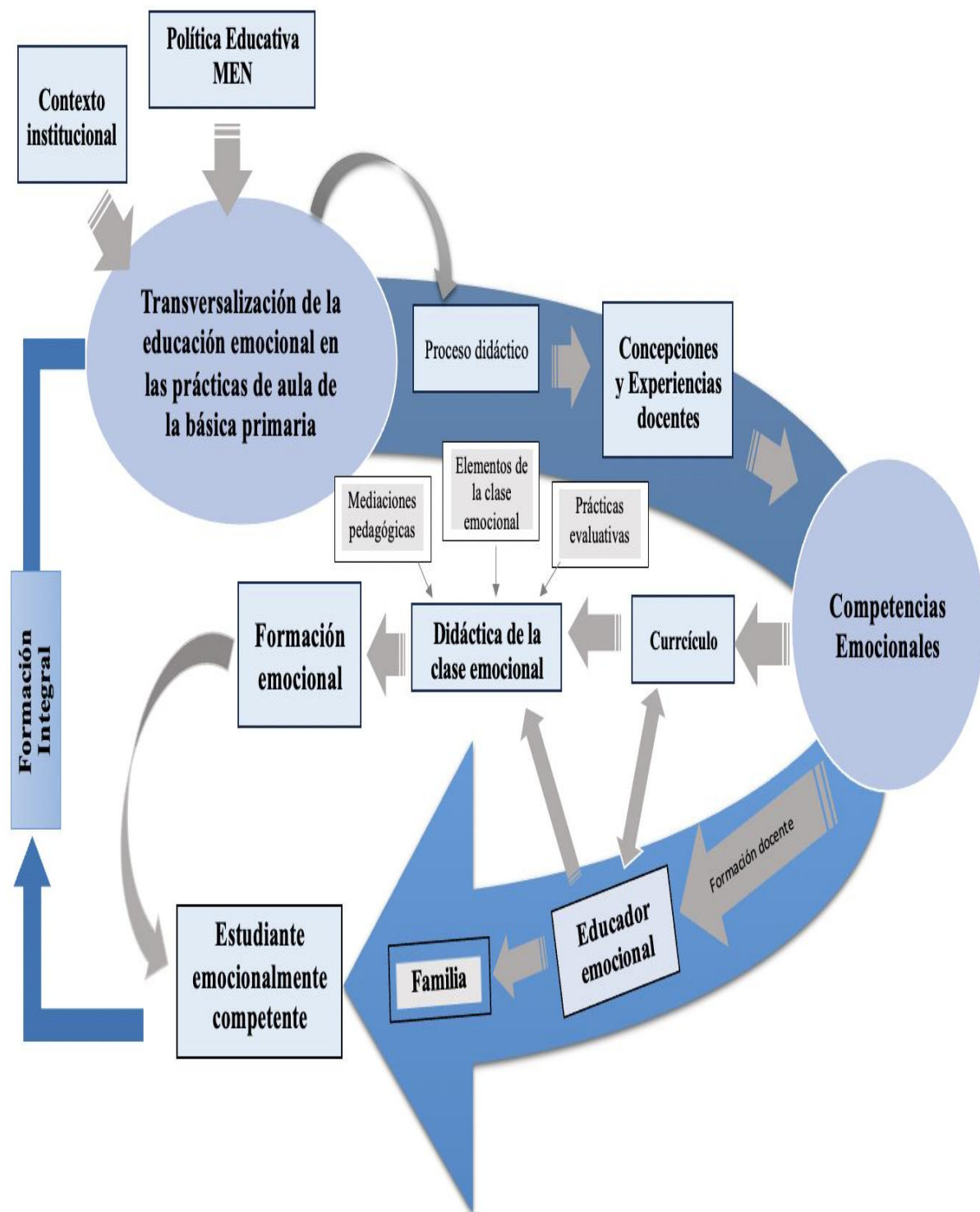
conflictos, lo que incide en la forma en que los niños expresan y reconocen sus emociones, aprenden a relacionarse y convivir con los demás. Por tanto, resulta fundamental que los padres, madres o cuidadores reconozcan el funcionamiento de su familia, fomenten competencias emocionales y se relacionen de manera asertiva con los niños y niñas; esta actitud propiciará que los pequeños obtengan un mayor autoconocimiento y comprendan mejor a quienes les rodean; ya que la forma cómo la familia gestione sus emociones, guiará la conducta y acciones tanto en el presente como en el futuro de sus descendientes.

En la información presentada en esta aproximación teórica se destaca que la conjugación efectiva entre los compromisos y responsabilidades de los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje permitirá generar una educación emocional adaptada a las necesidades de la institución educativa; de esta manera se fomentarán de manera deliberada las competencias emocionales a lo largo de todo el currículo. Desde una perspectiva amplia, la alfabetización emocional implica la interacción de diferentes conocimientos, discursos académicos, discursos institucionales, métodos de enseñanza y desempeño de los estudiantes.

La figura 30, sintetiza la estructura global de la aproximación teórica e ilustra de manera completa las conexiones entre los elementos que facilitan la transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula de la educación primaria desde las concepciones y experiencias docentes.

Figura 30

Transversalización de la educación emocional en las prácticas de aula de la básica primaria



CAPÍTULO VI

CONSIDERACIONES FINALES

En el devenir interpretativo de la información analizada, quedó de manifiesto la presencia determinante de las emociones en los procesos educativos. Este componente no solo influye en las dinámicas de los estudiantes, quienes representan el centro de este proceso, sino que además incide en las acciones que asumen los adultos que les acompañan, en este caso padres y maestros. Por tanto, la asertividad y la congruencia con la que estos últimos actúen al momento de gestionar sus emociones será indudablemente determinante en la dinámica y decisiones que los niños asuman para aprender a desarrollar una educación emocional que les permita vivir en un ambiente armónico consigo mismos y con su entorno. En consecuencia, educar emocionalmente resulta tan imperativo en los centros escolares como puede serlo la necesidad de fortalecer otras competencias como las derivadas del ámbito cognitivo, lingüístico, lógico, entre otras.

A partir de esta premisa, esta investigación con carácter doctoral pretendió *Generar aproximaciones teóricas sobre la educación emocional, como eje transversal de las prácticas de aula en educación básica primaria de la Institución Educativa Distrital Liceo del Norte ubicado del Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta, Colombia*. En este sentido, luego de analizar la información que emergió de las tres técnicas aplicadas, referidas a las entrevistas, la observación de las sesiones de clase y los documentos pedagógicos, se concluye con sostenido énfasis que la educación emocional representa un componente esencial a considerar en las prácticas de aula establecidas en los niveles educativos y años escolares, ya que esta determinará el éxito de todas las dinámicas que se generen en este espacio y, posteriormente, repercutirán en la vida personal y profesional de cada estudiante.

De esta forma, más allá de un contenido específico, que se aborda en una determinada área, como por ejemplo las asignaturas de ética y valores en las que pareciera ser evidente y explícito considerar contenidos referidos a las emociones; la realidad es que la presencia de esta herramienta determina el desarrollo en el resto de competencias que permiten lograr la formación integral de los estudiantes. Además,

esta pretensión debe considerarse desde los primeros años de la escolaridad, ya que la gestión de las emociones representa un proceso que se logra a lo largo de la vida. Por ende, mientras más temprano se les proporcionen a los niños las herramientas para reconocerlas y trabajarlas, mejor será su relación consigo mismos y con el resto de situaciones de socialización en los que deban interactuar.

Ahora bien, en lo relativo a los objetivos específicos, esta investigación consideró cuatro estamentos a dilucidar. De manera concreta, el primero de estos pretendió *Analizar las propuestas curriculares y programas que se desarrollan en las instituciones educativas de básica primaria de Colombia que contemplen la educación emocional como elemento transversal al currículo oficial*. Para lograr esta caracterización, referida a la presencia de la educación emocional desde los documentos institucionalizados en el contexto colombiano, se analizaron cinco documentos, que fueron:

Documento institucional - Malla curricular primaria IED Liceo del Norte (Da1); Programa emociones para la vida – MEN (Da2); Programa Pisotón para el Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional de la Universidad del Norte (DA3) ; Plan de Área Ética y Valores Institución Educativa Alejandro Vélez Barrientos (Envigado, Antioquia) (Da4) y Proyecto de aula – Descubriendo mi mundo emocional Centro Educativo Rural Buguita (San Carlos, Antioquia) (DA5). Específicamente, de su interpretación, se concluyó que:

En estos textos oficiales, emitidos de forma nacional o generados de manera particular por el centro o por los maestros en sus planeaciones, existe una marcada tendencia por orientar la educación desde una perspectiva constructivista, humanista e integradora. Asimismo, se hizo presente la pedagogía activa como teoría orientadora, entendida en la posibilidad de gestionar procesos de enseñanza en los cuales los intereses y las motivaciones de los estudiantes cobran una importancia fundamental. Desde estas perspectivas, los documentos apuestan a propiciar procesos de aprendizajes que privilegien estrategias diversas, orientadas por el establecimiento de roles, el trabajo cooperativo y la acción lúdica. Esta visión teórica está considerada, ya que enfatiza a que, a través de ella, los estudiantes pueden fortalecer sus dinámicas socioemocionales, académicas, así como en el clima escolar.

Por ende, los niños se conciben como un sujeto social en el que su vida significa en la medida en que se relaciona con otros individuos. No obstante, a esta orientación documental, aún existe notoria presencia de rasgos tradicionales y conductistas en la aplicabilidad de las orientaciones que se siguen en los centros educativos y por los maestros. Tal vez esta resistencia podría deberse a que muchos maestros aún desconocen cómo aproximarse a este campo tan pedagógicamente incierto.

Asimismo, desde estos documentos se enfatiza en la necesidad de considerar la educación emocional desde diferentes perspectivas. Por un lado, se hace pertinente tenerla presente como un componente fundamental en la formación integral, pero además de ello, amerita que su abordaje se explicita en las secuencias pedagógicas que se planifican, en las evaluaciones, así como en la fase de retroalimentación, necesaria para certificar los aprendizajes significativos.

En referencia al segundo objetivo específico centrado en *Caracterizar los elementos pertenecientes a la educación emocional que subyacen en las prácticas educativas de los docentes de básica primaria*; desde las clases observadas se pudo evidenciar que los maestros reconocen su importancia dentro de las dinámicas académicas y el clima de aula requerido para lograr procesos de aprendizaje significativos. De esta forma, algunos de ellos, explicitan este componente en sus planificaciones y otros lo practican de forma empírica, ya que consideran que su aplicabilidad está sobreentendida y no deben registrarlos en sus secuencias didácticas.

En medio de estas particularidades de registro en las planificaciones, todos los docentes participantes confieren espacios de su clase para realizar actividades específicas, desarrollar y reconocer las emociones presentes en el aula. Otros prefieren establecer relaciones entre los temas propios de sus disciplinas o asignaturas y algún aspecto referido a la educación emocional. Adicionalmente, en las aulas de clases observadas siempre estuvo presente la posibilidad de reconocer las emociones y reflexionar sobre estas, sin la pretensión de generar un juicio de valor, sino de gestionarlas de manera asertiva para el estudiante que las experimentó y para el resto de sus compañeros. Además, se evidenció que los docentes ofrecieron a los niños orientaciones claras, en las que se estableció las normas, las pautas de las

actividades y sus propósitos explícitos. Estas orientaciones responden a su edad y están acordes con el tiempo para el que fueron planeados. Por tanto, se pudo concluir que los maestros contextualizan el abordaje de las emociones según los requerimientos de los estudiantes y sus particularidades de aprendizaje.

Unido a ello, los maestros se percataron de considerar estrategias que permitían a los estudiantes sentirse seguros para expresarse y colaborar por mejorar las dinámicas relacionales dentro del aula. De esta manera, el clima del salón se gestionó con acciones concretas referidas a la sensibilización, al reconocimiento de los saberes e intereses que los estudiantes traen consigo, así como a la interacción emocional que aprendieron en su hogar, ya que estas incidirán en el desenvolvimiento del estudiante a lo largo de las sesiones de clase. En este objetivo específico aparecen, nuevamente, los elementos referidos al trabajo cooperativo, el apoyo y reconocimiento por las diferentes maneras de entender y reaccionar de cada estudiante, maestro, lo cual se logra con procesos de armonización, atención y reconocimiento de sus emociones.

En este sentido, los procesos lingüísticos representan una herramienta muy valiosa de complementariedad para atender la educación emocional de los actores presentes en una clase, ya que a partir de esta los estudiantes logran expresar lo que sienten frente a sus emociones y las acciones que los otros generan en la propia emocionalidad. Por ende, la comunicación asertiva es determinante para lograr procesos emocionales, congruentes con el bienestar individual y colectivo de un aula de clases. De esta manera, se ratificó que la educación emocional le permite al estudiante desarrollar una personalidad plena, para desenvolverse, asertivamente en contextos que les son totalmente disímiles y que exigirán una actitud empática de respeto y tolerancia, incluso por situaciones que no comparta.

En lo referente al tercer objetivo específico referido a *Develar las concepciones y experiencias de los maestros sobre educación emocional en las prácticas educativas* emergió que los docentes, al momento de ofrecer su impresión desde las entrevistas, le confieren especial importancia a la educación emocional, incluso manifiestan que esta debería considerarse como una herramienta necesaria en todo el proceso formativo de los estudiantes. Unido ello, manifiestan que este componente requiere

de mayor apoyo y consideración desde las propuestas curriculares y los programas de formación y actualización de los centros escolares.

Además, explican que los aspectos que se derivan desde este componente, se desarrollan gracias a su motivación personal por formarse al respecto, así como por su actitud de cercanía, desarrollada desde la práctica y experiencia adquirida. No obstante, aún falta explicitar y formalizar la educación emocional en sus planificaciones y en las maneras cómo cada maestro debería evaluarla de forma científica; es decir, su consideración evaluativa se realiza a partir de una valoración apreciativa. Sin embargo, se requiere que este componente adquiera el carácter de formalidad en las planificaciones y documentos curriculares, así como lo tienen otras competencias que por tradición gozan de mayor credibilidad como las referidas al componente cognitivo.

De igual forma, los centros escolares también tienen el deber de formalizar su abordaje, ya que manifiestan reconocer su importancia, pero el trabajo pedagógico se realiza de forma aislada, más por la motivación e iniciativa personal de algún maestro que por la orientación establecida con carácter de institucionalidad, que está convencida de su pertinencia.

Finalmente, en lo referente al cuarto objetivo específico orientado a *Configurar la aproximación teórica para la articulación de la educación emocional como eje transversal en las prácticas de aula de la básica primaria de la IED Liceo del Norte*. La aproximación se constituyó en función a los constructos que emergieron de las subcategorías y categorías, lo que llevó a un constructo central y a la aproximación teórica. En ella se pudo concluir que la educación emocional en este centro educativo se aborda de forma verbal y espontánea, por conferirle un rasgo al carácter de naturalidad con la cual se implementa en cada aula de clases, que los maestros de este centro educativo están ganados a desarrollar las prácticas educativas, enmarcadas en una práctica diaria que le permita a los estudiantes adquirir conocimientos académicos; pero más allá de ello, a adquirir herramientas emocionales para desenvolverse con mayor asertividad y por ende gocen de una educación integral para vivir con mayor empatía y respeto en el resto de sus contextos.

Por lo tanto, la educación emocional debería considerarse con un carácter de transferibilidad a la vida de cada niño.

Asimismo, se dejó entrever que desde este centro educativo existen experiencias valiosas de trabajar la educación emocional desde las diferentes disciplinas, solo que esto se está realizando de manera fragmentada. Por lo tanto, urge, establecer encuentros de reflexión y acción, que permitan dejar en común todo este potencial didáctico, con la finalidad de estructurarlo según los requerimientos y el perfil educativo que se plantea este centro educativo consolidar en cada uno de los estudiantes. Además, se debe sistematizar una propuesta de formación y actualización en torno a qué es la educación emocional, entendida desde los documentos legalmente establecidos, así como también desde las propuestas teóricas que existen al respecto. Asimismo, este trabajo debería integrarse colaborativamente con los organismos, instituciones y especialistas que apoyan estos procesos formativos de los maestros.

Unido a ello, la educación emocional debe estar considerada con igual grado de importancia en los maestros, ya que estos tienen la responsabilidad de atender, comprender y enseñar a gestionar las emociones de una veintena de niños, que traen consigo una gran diversidad de creencias y maneras diversas de entender sus emociones. Por lo tanto, la formación y preparación de los maestros de este y de cualquier otro centro educativo deberían pasar, inicialmente, por considerar a sus maestros y cómo estos se sienten e interaccionan con sus estudiantes.

De igual forma, emergió el requerimiento de establecer este trabajo colaborativo más allá del recinto escolar; es decir, los estudiantes pasan un tiempo considerable en sus hogares o con adultos que nada tienen que ver con las dinámicas que se gestan en los centros educativos. Por lo tanto, se requiere que la educación emocional sea un asunto de todos, ya que, al cierre del aula, esta acción se justifica porque le otorga al estudiante herramientas de cómo saber actuar, reaccionar, conversar ante una circunstancia que lo rete emocionalmente, situaciones estas en las que, generalmente no suele estar un adulto para recordárselo e invitarlo a tomar las decisiones más asertivas. Por tanto, el aprendizaje emocional debería ser tan o más significativo luego de las dinámicas de la escuela.

Al cierre de estas consideraciones finales, la articulación educativa en torno a la educación emocional debe lograrse en todos los niveles educativos, en todas las disciplinas, así como también en todos los años de estudio. Esto permitirá egresar estudiantes con competencias emocionales más sólidas y por ende incidirá en las dinámicas sociales y en la construcción de la sociedad que el Estado colombiano demanda para este momento sociohistórico.

REFERENCIAS

- Abreu, O; Gallegos, M; Jácome, J; Martínez, R. (2017). La didáctica: epistemología y definición en la facultad de Ciencias Administrativas y económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. 10 (3), pp. 81 -92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373551306009>.
- Acasor, M. (2014). *Hacer la revolución en la educación*. Paidós. España.
- Acosta, G; y Avilés, B. (2017). Gestión emocional: factor crítico de la competitividad emocional en el profesorado universitario. *INNOVA Research Journal*. 2 (10)., 132 -146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6183858>
- Aguado, L. (2010). Escuela Inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Eeducación*. 53 (6). 1- 11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1710/4505>
- Aguilar, L. (2002). Formar en el dialogo, la comprensión y la solidaridad para habilitar el mundo tecnificado. Contribuciones de Hangs- Georg Gadamer para la formación integral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 4XXXII (3), 45 -63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032303>
- Agulló, R; Badias, a; Cantavella, V; y López, A. (2008). La reeducación un tratamiento psicodinámico de los trastornos de aprendizaje. Fundación Eulàlia Torras de Beà. <https://www.lectio.es/tasts/lareeducacion.pdf>
- Alonso-Tapia, J. y Nieto, C. (2019). Clima emocional de clase: naturaleza, medida, efectos e implicaciones para la educación. *Revista de Psicodidáctica*. 24 (2), pp. 70 – 87. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.002>
- Álvarez, A., Sandoval, O; Saker, J; y Moreno, G. (2019). *Mediciones pedagógicas y didácticas. Una propuesta para la formación en competencias de la educación superior*. Primera edición. Editorial Universitaria de La Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/4b8dfbd0-c214-4660-881d-4312bf2a1746/content>
- Álvarez, M., Torres, B. y Medina, I. (2022). Retroalimentación efectiva con estímulos positivos desde lo emocional. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*. 10 (1), pp. 47 – 62. <https://edulab.es/revEDU/article/view/3171/1858>
- Ambrose, S. Bridges, M. DiPrieto. M. Lovett. M., y Norman, M. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje: siete principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*. tr. Olga Gómez Mendoza. Editorial Universidad del Norte. Barranquilla, Col.
- Anaya, R. (2021). *La mediación pedagógica y el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes de la Facultad de Educación Inicial de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Chosica*. [Tesis de Maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f97f74d0-ba82-448d-a76e-541cc107477f/content>

- Anijovich, R y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor. Argentina. https://www.incasup.edu.ar/anexos/PNFP_secysup_economia2_clase4_anoijovich.pdf
- Angarita, Y. y Peña, Y. (2023). La acción transformadora del trabajo cooperativo para el aprendizaje socioemocional en la Educación Básica. *Revista Científica CIENCIAEDUC*. 11 (1), pp. 1 – 9. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4804310022/4804310022.pdf>
- Antunes, C. (2000). *Estimular las inteligencias múltiples*. Narcea.
- Archiniégas, M. (2022). *Emociones que potencian las competencias ciudadanas: Una experiencia para pensar la educación básica*. [Tesis Doctoral]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/329fe627-c06c-421a-97ee-46092f68b8b1/content>
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE. Revista Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar*. 8 (1), pp. 63 – 78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489005>.
- Balabarca, I. (2018). Contexto y propuesta del radio de acción de la familia. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 8 (2), 1- 8. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467655995002/467655995002.pdf>
- Barraza, A. (2020). *Modelos de secuencias didácticas*. Coord. México: Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Secuencias.pdf>
- Barrios, H., Peña, L. y Cifuentes, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 58, 202 – 222. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194260979012/html/>
- Basile, M; Bejas, M; Castro, S; y Vater, J (2009). *La planificación y sus componentes. Secuencia didáctica*. Escuela Normal Superior N°9-OO2 Normal Tomás Godoy Cruz. Argentina. <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-de-educacion-superior-de-formacion-docente-y-tecnica-no-9-002-tomas-godoy-cruz/practica-residencia-e-investigacion-educativa/planific/59614343>
- Bernal, G. (2021). *Modelo Teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural*. [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493/470>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis. España.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), p.8. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, p. 95- 114. <http://www.redalyc.org/pdf274/27411927006.pdf>.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M., y Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 24 (1), 187 – 203. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97371/93481>
- Bisquerra, R; y Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 1 (10), 61 – 82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. España: Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. *Revista Padres y Maestros* (337): pp 5 -8. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20C>
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Bisquerra, R. Pérez, J. García, E. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. 3ª ed. Editorial Deedee de Brouwer. España.
- Bisquerra, R; y Pérez, N. (2020). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y en adolescentes. *Praxis & Saber*. 10 (24); 23 – 44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Bisquerra, R. y López Cassá (2020). *Educación Emocional, 50 preguntas y respuestas*. Argentina, Edit. El Ateneo.
- Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista internacional de educación emocional y bienestar*, 1 (1), pp. 9 – 29. <https://rieib.iberomx/index.php/rieib/article/view/4/3>
- Bisquerra, R. y López Cassá (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Revista Aula Abierta*. 50 (4), 757 -466. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>.
- Bolívar, A. (2008). *La evaluación de valores y actitudes*. Grupo Anaya. España.
- Borjas, M. (2016). *Ludoevaluación en la educación infantil. Más que un requisito un asunto serio*. Editorial Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Bueno, A. (2018). *Propuesta curricular para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa colegio San Simón*. [Tesis de Maestría]. Colombia: Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/10ea2690-603e-4771-82b8-07dba2bcbf6a/content>

- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*. 4(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573051005>
- Cabrales, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 2 (1), pp 141 – 165. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/715/469>
- Cachay, E. (2021). Estrategias de monitoreo y retroalimentación del proceso de aprendizaje. En J. Luna Nemecio (Coord), Memorias del sexto congreso internacional de investigación en socioformación y sociedad del conocimiento (CISFOR-2021) Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. https://www.researchgate.net/publication/353000105_Estrategias_de_Monitoreo_y_Retroalimentacion_del_proceso_de_Aprendizaje
- Calderón, E., Calvopiña, N., Sánchez, B., Cuenca, C., y Granada, J. (2023). La educación emocional en el aula y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 7 (2), pp. 11443 – 11469. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6261/9522>
- Calvo, G. (2003). La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz. *Educación y educadores*. 6, 69 –90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400606>.
- Campos, A. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Editorial Cerebrum, Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano. <https://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/orimera-infancia-esp.pdf>
- Candela, Y. y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*. 5(3), 78 – 86. <https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171026008.pdf>
- Carpintero, E. (2002). El proceso del transfer: revisión y nuevas perspectivas. *Revista de Psicología y psicopedagogía*. 1 (1), 69- 95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=259839>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo. https://books.google.com.co/books?id=mjd8G_T6M3IC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- Cassola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*. 41 (29). 38 -51 https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-38202020000100038

- Castillo, S; y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Pearson Educación: España.
- Castro, C. y Moraga, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. Instituto Profesional IACC. Universidad de Chile. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Cebria, N. (2017). *Educación Emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela primaria*. [Trabajo presentado como memoria de grado. Universidad de Illes Balears]. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3955/Cebria_Alegre_Noelia.pdf
- Céspedes, A. (2008). *Educación las emociones. Educar para la vida*. Chile: Ediciones B. https://www.catamarca.edu.ar/plataforma_educativa/wp-content/uploads/2021/04/Amanda-Cespedes-Educacion-las-emociones-Educacion-para-la-vida.pdf
- Charres, H., Villalaz, J., y Martínez, J. (2018). Triangulación una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables. *Revista Faeco Sapiens*, 1 (1). <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/221/2211026002/index.html>
- Chaux, E. Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas. De los estándares al aula*. Ediciones Uniandes.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Uruguay: Aiqué. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/8012/10032>
- Chica, O. y Sánchez, J. (2017). *La utopía de la formación emocional en las organizaciones educativas*. 1ª, ed. Editorial Unimagdalena. Santa Marta, Colombia.
- Chica, O. y Sánchez, J. (2023). *Educación emocional y bienestar docente*. 1ª, ed. Editorial Unimagdalena. Santa Marta, Colombia.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. <https://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cifuentes, M. (2017). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa de intervención sicopedagógica de educación emocional*. [Tesis doctoral]. España. Universidad Camilo José Cela. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129781>
- Colombia Aprende (2016). *Autoridad del maestro y su contribución a la paz*. [Documento Digital]. Disponible: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/en/node/93570>
- Comellas, J. (2003). *Criterios Educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos*. <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>

- Constitución Política de Colombia. (1991). <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>.
- Costa, C; Palma, X. y Salgado, Carla. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*. XLVII. I: 219 – 233. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n1/0718-0705-estped-47-01-219.pdf>.
- De Berrío, O., y Briceño, M. (2009). Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to. Nivel. *Revista Visión General*, 47- 54. <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545882009.pdf>
- De Faría, E. (2006). Transposición didáctica: Definición epistemológica, objeto de estudio. *Cuadernos de investigación y formación de educación matemática*. 1 (2), 1 -11. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6884/6570>
- De León, G. (2013). *La metodología activa en el proceso de enseñanza aprendizaje y la fundamentación de los estilos de aprendizaje en las alumnas de magisterio de educación infantil*. [Tesis de maestría]. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0114.pdf
- Denzin, N. (1990). *Triangulation. Educational Research, Methodology, and Measurement*. An International Handbook, Pergamon Press.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa III*. Barcelona. España: Gedisa.
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. 1-15. www.setse.org.mx
- Díaz, V. (2010). Fundamentos Teóricos del saber pedagógico. *Red de Revistas Científicas de América Latina*. 25 (2-3), 2273 – 289. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828402010>.
- Duarte, N; Leppe, C; Marín, N; Miño, C; Miranda, V; y Acosta, P. (2021). Estudio de revisión: Importancia de la imitación en el aprendizaje. *Revista Memoriza*. 17 (1), 1 -11. <https://www.memoriza.com/wp-content/uploads/revista/2021/aprendizaje-imitacion.pdf>
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista ACIMED*. 12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.
- Ensunchó, C; y Aguilar, G. (2023). Concepciones y percepciones docentes relacionadas a la educación emocional en una institución pública de Colombia. *Revista Actualidades Pedagógicas*. 1 (82). <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/3>
- Entrena, M; y Soriano, A. (2003). Escuela de padres. En E. Gervilla (Comp.), *Educación Familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*: 143 – 154. España: Narcea.

- Escorcía, R y Gutiérrez, A. (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Revista educación y educadores*. 12 (1), pp 121 -133. Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411512009>
- Esguerra, E; y Roa, D. (2015). *El afecto como motor de la participación infantil escolar: hacia el diseño de una estrategia pedagógica con niños y niñas de Grado quinto del a institución educativa distrital tesoro de La Cumbre Localidad Diecinueve, Cuidad Bolívar* [Tesis de grado]. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/770>
- Extremera, N., y Fernández- Berrocal, P. (2001). ¿es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *Research Gate*. 114. https://www.academia.edu/30728469/_Esla_inteligencia_emocional_un_adecuado_predictor_del_rendimiento_acad%C3%A9mico_en_estudiantes
- Extremera, N; Fernández, P; y Duran, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*. 1, 260 – 265. https://www.researchgate.net/publication/230887048_Inteligencia_emocional_y_burnout_en_profesores/link/6502b9d8808f9268d573f19f/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnNOUGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Fernández, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana*. 34 (3), 1 - 9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4005/4100>
- Fernández- Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana en Educación*. www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421 -436. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Fernández-Berrocal. P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31 (1), 15-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136003>
- Fernández, A., y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la inteligencia emocional desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 53 – 66. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439002.pdf>
- Ferreiro, R. y Visozo, E. (2008). Una condición necesaria en el empleo de las TICs en el salón de clases: la mediación pedagógica. *Revista Posgrado y Sociedad*. 8 (2): 72 -88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662711>
- Flores, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw -Hill. Colombia.
- Flores, M y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. 5 (25):. 9- 25. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>

- Franco, N; Pérez, M; Dios, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*. 1 (2), 149 – 156. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/6-rpcna_vol.2.pdf
- Freire, P. (2016). *La pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. España.
- Gantiva, C., Jaimes, S., y Villa, M. (2010). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Revista Psicología desde el Caribe*, 26. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2010000200003&script=sci_arttext
- Garcés, C. (2023). *Aproximaciones teóricas sobre competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en la localidad Country de Cartagena Colombia*. [Tesis Doctoral] Universidad Pedagógica Experimental Libertadores. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1022>.
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. Espiral. *Cuadernos del profesorado*: 53 -52. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5634/909-3273-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*. 36 (1): 1-21. <http://redalyc.org/artuculo.oa?id=44023984007>.
- García, E. (2017). *Formación del doctorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación*. [Tesis Universitat de Barcelona]. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454728/EGN_TESIS.pdf?
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gil, J. (2013). Medición Del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362; 298 – 322. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:d1605594-64c0-460c-bcf9-670d143f4448/re36211-pdf.pdf>
- Gimeno Sacristan, J. (1994). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Edt. Morata. España.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia emocional*. Paidós.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. EE. UU: Bantam Books.
- Gondim, D. y Estramiana, J. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*. 13: 31- 47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3252882>
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2020). Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños preescolares. REOP -*Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31 (1), 62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27290>.

- Grichot, V. (2002). Los fines de la educación en el Siglo XXI. Una respuesta desde la pedagogía de John Dewey (1859 – 1952). *Red Académica*. 43. Universidad Pedagógica Nacional. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5456/4483>
- Gross, J; y Thompson, A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. En J Groos (Ed); *Handbook of emotion regulation*, 3- 24. Nueva York. Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/303248970_Emotion_Regulation_Conceptual_Foundations
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación. Colombia: Norma.
- Henao, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 7 (2): 785 -802. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009> .
- Henríquez, C. y Reyes, J. (2008). *La transversalidad: un reto para la educación Primaria y Secundaria*. Editorama.
- Hernández, G. (2019). *Bases conceptuales de un modelo educativo centrado en el aprendizaje*. 19- 32. En Didáctica en acción. García, A.; Hernández, G. Espinosa, M. y Moreno, T. (Coord). México: Universidad Autónoma Metropolitana. <https://casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Didactica-en-accion.pdf>
- Hernández, P. (2014). La didáctica: un acercamiento al quehacer del docente. *Revista papeles*. 6 (11): 98 – 106. <https://core.ac.uk/download/pdf/236383958.pdf>
- Herrera, L., y Buitrago, R. (2019). Emociones en la Educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & saber*. 10 (24), pp 9- 22. www.redalyc.org.
- Herrera, E; Pastrana, L; y Rendón, I. (2024). La autonomía emocional en la primera infancia. Como una habilidad para la vida *emotional autonomy in early childhood as a life skill*. *Sinergia Académica*. 7. Especial, 168 -194. https://www.researchgate.net/publication/378654923_La_autonomia_emocional_en_la_primera_infancia_como_una_habilidad_para_la_vida
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona, España: ediciones Paidós S.A.
file:///C:/Users/Salon%202/Downloads/kupdf.net_husserl-edmund-inviteoacuten-a-la- fenomenologiacutea. Pdf
- Ibarrola, B. (28 de 04 de 2017). Emociones y motivación dirigen la atención y deciden qué se aprende. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/04/28/emociones-y-motivacion-dirigen-la-atencion-y-deciden-que-se-aprende/>
- Johnson, D, y Jonhson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Editorial Aiqué. <https://es.scribd.com/document/551883998/Obra-completa-aprender-juntos-y-solos>

- Johnson, D; Johson, E y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. Argentina.
- Latorre, A.; del Rincón, D.; y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Leal, N. (2003). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. [Documento en línea]. <https://pdfslide.tips/documents/art-el-metodo-fenomenologico-nestor-leal.html>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Ley 2383 de 2024. (2024, 19 de julio. Ley de la Educación socioemocional. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>
- López, P. Salovey, P. Cote, S y Beers M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interation. *Emotion* 5: 113- 118. https://www.researchgate.net/publication/7979585_Emotion_Regulation_Abilities_and_the_Quality_of_Social_Interaction
- López, E; Pulido, M. y Berrios, P. (2014). Modelo de Bar – On (200- 2006). Tabla. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N110-2.pdf>
- López, L. (2012). *Clase para pensar*. 10ª reimpresión. Ed. Universidad del Norte. Barranquilla, Col.
- López Cassá, É. (2012). Inteligencia emocional en el aula. En R. Bisquerra (Ed), *¿cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, 45 -55. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. <https://riieb.com/wp-content/uploads/2019/08/2.1.-Como-educar-las-emociones-d.pdf>
- López, M. y Sporzon, G. (2021). Evaluación de la Inteligencia Emocional y de la conducta prosocial y su correlación en el alumnado de Educación Primaria. *Revista Estudios sobre Educación*, Vol. 40, pp. 51 -73. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/40150/34938>
- Luengo, L. (2008). *Evaluación del curriculum de educación física en bachillerato en el IES “Alfonso X el Sabio” de la comunidad autónoma de la región de Murcia*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/4593/1/LuengoMaimone.pdf>
- Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Revista de educación e investigación*. 4 (6), 35 -47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8287181>
- Madrigal, C; Mujica, A; Tamarín, C; Olav y C; Carrasco, I. (2011). clima social escolar en el aula y vínculo profesor – alumno: Alcances, herramientas de evaluación y

- programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología*. Iztacala. 14 (3), 70.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/27647/2559>
- Maeztu, B. (2006). Colaboración familia – escuela en diversidad. *Revista de Ciencias de la Educación*: 20, 59 – 80.
<https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/9391/9622>
- Maldonado, M. (2003). *Las competencias una opción de vida*. Ecoe ediciones. Colombia.
- Manrique, K., Zinke, L. y Russo, A. (2017). Pisotón: un programa de desarrollo psicoafectivo, como alternativa para construir la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16 (1), pp. 131 – 148.
<https://www.redalyc.org/journal/773/77355376008/html/>
- Márquez-Cervantes, M. y Gaeta-González, M. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4o a 6o año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, núm. 1, pp. 176 - 200.
<https://www.redalyc.org/journal/1941/194154980008/194154980008.pdf>
- Martin, M; y Alonso, S. (2011). *Desarrollo socioafectivo: Ciclo formativo Educación Infantil*. España: Editorial Producción.
- Martín, L; y Roco, M. (2012). El salón de clases como contexto de aprendizaje y como contexto cognitivo. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores el Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.
https://www.aacademica.org/000_072/470.
- Martínez, P. y Calvache, E. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico conceptual, pp 11-32. En Fernando Vásquez (Comp). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en Instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Mera, K. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Revista de Ciencias humanísticas y Sociales*. 4 (1): 99 -108. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- Martínez, M. (1999). *La Psicología Humanista. Un nuevo paradigma psicológico*. 2da. Edición. México: Trillas
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Silogismo*, N° 8.
- Martínez, M. (2013). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Venezuela: Trillas
- Martínez, J. (2013). *Metodología de la enseñanza*. Bragansa. Portugal.

- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado hacia una psicología del ser*. Editorial Kairós
- Matos, Y y Pasek, E. (2008). La observación, discusión, y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus, revista de educación*. 14 (27)., pp. 33 -52. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892003.pdf>
- Maturana, L. (2015). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas*. Medellín: FUNLAM. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/89_Evaluacion_de_aprendizajes_en_el_contexto_de_otras_lenguas.pdf
- Meiselman, H. (2016). *Emotion Measurement*. Ed. Elseiver. https://faculty.sites.iastate.edu/ekkekaki/files/inline-files/Ekkekakis_Zenko_2016_Emotion_Measurement.pdf
- Mera, K. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción de conocimiento. *Rehuso*, 4(1), 99 – 108. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1886>
- Meza, J y Páez, Luz. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano* (Coords). Colombia: Universidad La Salle. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>
- Mínguez, R. (2022). La utopía posible 2022. Identidades en la formación docente. Seminario Horizóntica. México. 1-21. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Ignacio-Rivas/publication/357737353_Construir_identidades_docentes_transformadoras_La_necesidad_de_otra_formacion_del_profesorado/links/61dd632a034dda1b9eed98e9/Construir-identidades-docentes-transformadoras-La-necesidad-de-otra-formacion-del-profesorado.pdf
- Ministerio Educación Nacional. (2010). Estándares de competencias ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2013). Series Guía No. 43 Estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-329722_archivo_pdf_estrategias_grados_0_a_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Decenal de Educación 2016 – 2026. El camino hacia la calidad y la equidad. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>
- Ministerio de Educación Nacional (2017) Emociones para la Vida: Programa de Educación Socioemocional. Colombia. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida
- Murillo, F y Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8 (1), pp 5 -9. <https://revistas.uam.es/rieel/issue/view/391>

- Modos de organizar los aprendizajes: secuencias didácticas (2018). Subsecretaría de Planeación e Innovación. Ministerio de Educación e Innovación Educativa. Argentina. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/12/modos_de_organizar_las_clases.pdf
- Montaño, E. (2020). El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria. *Revista Científica*, vol. 5, núm. 16, pp. 62-81. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.3.62-81>
- Montes, E. y Ramos, C. (2019). Gestión de aula como estrategia orientadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista CIENCIAMATRIA*, 6 (10), 662 -673. [Dialnet-GestionDeAulaComoEstrategiaOrientadoraEnElProcesoE-7389085.pdf](https://dialnet-gestiondeaula.com/estrategiaorientadoraenelprocesoE-7389085.pdf)
- Morales, M. y Salgado, P. (2021). *Educación emocional: una estrategia para dinamizar procesos de enseñanza – aprendizaje*. [Tesis de Magister en Educación. Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/5431/MARÍA%20MORALES%20R..pdf?sequence=8&isAllowed=y>.
- Murillo, J. (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Colombia: Convenio Andrés Bello. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/284/155.%20Investigación%20Iberoamericana%20sobre%20eficacia%20escolar.pdf>
- Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. [Tesis Doctoral]. España. Universitat de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/454728#page=1>
- Navarro, G., Flores-Oyarzo, G. y González, M. (2020). Construcción y estudio psicométrico de un instrumento para evaluar la inteligencia emocional en estudiantes chilenos. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 19, núm. 39, pp. 28 - 44. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243162775002/243162775002.pdf>
- O'leary, Matt. (2023). Prólogo. En Morales, M. (2023). *La observación de aula. Un instrumento para la mejora educativa a través de la mirada y la escucha*. Biblioteca Innovación Educativa, SM. España.
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de investigación*, 42 (93), 94 - 106. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U. Bogotá, Colombia.
- Ortiz, F. (2020). Mediación pedagógica activa: una visión humanista y constructivista en programas de ingeniería. *Revista Dialéctica*. 2 (19). 456- 476. <https://doi.org/10.56219/dialectica.v2i.243>
- Osma, D; y Blanco, H. (2021). Agotamiento emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Universidad y Salud*. 23 (1), 30 – 9. <http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v23n1/2389-7066-reus-23-01-30.pdf>

- Organización Mundial de la Salud – OMS (2004). Promoción de la Salud Mental. Conceptos, evidencia emergente, prácticas. Informe compendiado. Ginebra. http://www.asmi.es/arc/doc/promocion_de_la_salud_mental.pdf
- Pachay, M; Masaquiza, E; Jaya, M; Barcia, M. (2023). El contexto familiar en el estado emocional de los niños de educación emocional. *Pol. Con* 83 (8 -6: 470 -485. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5695>
- Pardo, A. (2018). Desafíos de la gestión de aula. *Revista Valora UC*. <https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/Desafios-de-la-Gestion-de-Aula-2018.pdf>
- Parra, K. (2015). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*: 38 (83), p 155 -180. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>.
- Parra, D. (2003). Manual de Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje. SENA. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/manual-de-estrategias-de-enseñanza-aprendizaje.pdf>
- Pastor, J. (2010). Alteraciones de la autopercepción y proceso de socialización. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, 3. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1698/b1534957.pdf?sequence=1>
- Pedraza, M. (2017). *Competencias emocionales y rendimiento académico en centros de educación primaria de la red extremeña de escuelas de inteligencia emocional*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura. España. https://dehesa.unex.es:8443/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/6034/1/TDUEX_2017_Pedraza_Rodriguez.pdf#page=1
- Pegalajar, M; y López, L. (2015). Competencias Emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. 13 (3), 95 -106. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141402006>
- Pérez – Escoda, J., Alegre, G., y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronix Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1183 -1208. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654012.pdf>
- Pérez, A. (2015). Aprender A pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía. En Gimeno J. (2015). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. (comp). España: Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Gimeno.ContenidosReflexionNecesaria.PR_.pdf
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, Vol. 36, núm. 1, pp. 84 - 91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

- Pulido, M. (2015). Programa "Viaje hacia lo positivo" programa para trabajar la inteligencia emocional dentro del aula. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, Vol. 1, núm. 1, pp. 37 - 46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574661394004>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, Vol. 25, núm. 1, pp. 23 - 30. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/articulo20181226173641.pdf>
- Quezada, A; y Canessa, E. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. *Educación, Curitiba*. 32, p 103 – 119. <https://www.scielo.br/j/er/a/7CZXkgNMQSV83QXkQmJrrrD/?format=pdf&lang=es>
- Rebaque, A; García, R; Blanco, Jana; García, María y Caso, Ana. (2019). Las habilidades sociales en el ámbito escolar como herramienta motivacional en los niños y niñas. *Revista de Psicología*. 3 (1), 85 -98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349860896007>.
- Remigio, Y. (2018). *La inteligencia emocional y a autoestima en estudiantes de V ciclo del nivel de primaria en la I.E Carlos Martínez Uribe Huaral – 2017*. [Tesis para optar al título en maestra en Psicología Educativa]. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/16427/Remigio_VR_Y.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rentería, J. (2020). *Variables para el diseño y actualización curricular para la solución de problemas locales – globales mediados por procesos de innovación educativa para básica secundaria*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1816/te.1816.pdf>
- Rivas, L. (2021). La alteridad en la relación docente – estudiante en la institución educativa Alfonso López Pumarejo de Jamundí del Valle. *Scientiarium*. 3: 261-373. <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/526/697>
- Robledo, C. (2006). *Técnicas y proceso de investigación científica*. Guatemala. Editora Educativa.
- Rodas, J., y Rojas, M. (2015). El rendimiento académico y los niveles de inteligencia emocional. *UCV HACER Revista de investigación y cultura*, vol. 4, núm. 1, pp. 87 - 94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521751973011>
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E., (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Romero, C. (2007). ¿Educar las emociones?: paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*. 18, p 105 -119. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10042/8845>
- Ros, José Carlos. (2021). Innovaciones en el ámbito educativo: TIC y trabajo cooperativo en educación primaria. *ATHLOS Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 22(10), 54-68. <http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/ATHLOS-No-22-1.pdf>

- Sala, J. y Abarca, m. (2001). La educación emocional en el currículo. *Revista Teoría educativa*. 13, 209 – 232. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71918/La_educacion_emocional_en_el_curriculum.pdf?sequence=1
- Salgado, R., Céspedes, F. y Sánchez, N. (2017). Implementación de estrategias curriculares en la formación del profesional en ciencias pedagógicas. *ROCA. Revista Científico - Educacional de La Provincia Granma*, 13(4), 170–181. <https://core.ac.uk/download/pdf/233136185.pdf>
- Salinas, S. (2012). *Evaluación de los temas transversales*. [Tesis de Maestría. Universidad de Almería]. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2095/Evaluacion%20de%20los%20temas%20transversalesMiguel%20Salinas%20Soriano.pdf?sequence=1>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27: 267 -298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Sánchez, B. (2019). *Desarrollo de competencias emocionales. Evidencias empíricas de efectividad en diferentes propuestas metodológicas*. [Tesis doctoral Universidad de Alicante]. España. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/93131#vpreview>
- Sánchez, V. y Maldonado, C. (2023). Motivación y atención en estudiantes de educación general básica. *Revista Latinoamérica de ciencias sociales y humanidades*. 4 (2), pp. 210 -219. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.606>
- Sánchez – Rincón, N. (2020). Alteridad y vocación: una apuesta para mejorar los procesos de enseñanza en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 162 - 180. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565008/134166565008.pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw and Hill Interamericana de España.
- Sandoval, C; y López, O. (2017). Educación, Psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35 (1), 145 – 164. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/286261/209981>
- Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa. Módulo 4, programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Santiago, C. (2018). *Programa transversal de educación emocional por medio de la enseñanza del español para el bienestar adolescente*. [Tesis de maestría. Universidad de Cantabria, Facultad de Educación]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/15385/SantiagoSolaClaudia.pdf?sequence=1>
- Schunk, H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Sexta edición. Editorial Pearson educación. México.

- Segura, J., Cacheiro, M. y Domínguez, M. (2015). Estudio sobre habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Revista Educación y Educadores*. 18(1), 9 – 26. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942015000100001
- Sepúlveda-Ruiz, M., Mayorga-Fernández, M., & Pascual, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 27, núm. 94, pp. 1 - 20. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>
- Serrano, M., y García, D. (2008). Niveles de presencia de la habilidad empatía y su diferenciación entre estudiantes de 16 y 18 años de ambos sexos. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 10 (3): 472 -482. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=993118197009>
- Solano, B. (2014). Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las ciencias sociales. *Escenarios*. 12 (1), p. 34 -49. <http://repositorio.uac.edu.co/bitstream/handle/11619/1421/Auto%20y%20coevaluación%20C%20complementariedad%20significativa.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Sobrado, L; Cauce, A; y Rial, R. (2002). las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de memoria. *Tendencias Pedagógicas*. 7. 155- 156. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1822>
- Sojo, V; y Guarino, L. (2006). Validación Preliminar del IIESS-R una nueva medida de la inteligencia emocional. *Revista de psicología general y aplicada*. 297 – 308. https://www.researchgate.net/publication/220006630_Validacion_Preliminar_del_IIESS-R_Una_Nueva_Medida_de_la_Inteligencia_Emocional
- Solana, R. (1993). *Administración de organizaciones*. Ediciones interoceánicas.
- Soria, E. (2022). *Inclusión emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid. <https://es.scribd.com/document/676885818/TESIS-2074-230605>
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. Reflexiones en progreso N° 2 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/0024>.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. Colombia
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Editorial UOC. España.
- Suárez, P; y Vélez, M. (2018). El Papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación

- parental. *PSICOESPACIOS*. 12 (20), 173 – 198. https://www.unicef.org/ecuador/english/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf.
- Talavera, N. (2011). La formación en línea: perspectiva organizacional, pedagógica, tecnológica y socio- cultural. Cerple. Universidad Politécnica de Cataluña. http://upcommons.upc.edu/e-prints/bitstream/2117/15588/1DTI_La%20formacio%C3%B3gica,%20tecnol%C3%B3gica%20y%20socio-cultural.pdf.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Téllez, M. (2021). *Desarrollo de inteligencia emocional para manejar los conflictos en el aula de clases*. [Tesis Maestría]. Corporación universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/cf9c7dce-2b15-4730-82d6-a37b376f31ae/content>
- Tenorio, G. (2022). Perspectivas teóricas y metodológicas de emociones en aprendizaje en línea: revisión sistémica. *Revista de Investigación Científica y tecnológicas*. 43 -52. <https://journalalphacentauri.com/index.php/revista/article/view/73/68>
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Editorial Pearson. México.
- Tolle, E. (2005). *El poder del ahora. Una guía para la iluminación espiritual*. Ed. Madrid.
- Tortosa, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de apoyo de la inclusión. Logopedia. Sociedad y Multimedia*. 4(4): 158 -165. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13>
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR*. Revista de ciencias administrativas y sociales. 15 (25). 9- 24. <http://www.Redalyc.org/articulo.Oa?id=81802502>.
- UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- Unesco (2016). Sistematización de experiencias educativas innovadoras. Unesco: Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:48>.
- Valdiviezo, M. y Rivera J. (2022). La inteligencia emocional en la educación, una revisión sistemática en América Latina y el Caribe. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*. 2 (2). <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/repiie/article/view/22931/18349>
- Valenzuela-Santoyo, A., y Portillo-Peñuelas, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista electrónica educare*, Vol. 22, núm. 3, pp. 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194157733011/>
- Valle, A. (1998). Educación de las emociones. *Revista Educación*, 2 (14). Dialnet- EducacionDeLasEmociones-5056784.pdf

- Vasco Uribe, Carlos, Martínez Alberto y Vasco Montoya, Eloísa (2012). *Educación, pedagogía y didáctica: Una perspectiva epistemológica*. En: Hoyos Vásquez, Guillermo (ed.). Filosofía de la educación. Editorial TROTTA. Madrid, España.
- Vargas, M; Rochy, M; y Muñoz, A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*. 24 (2): 225 – 240. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305128932003>.
- Vesga, A. (2021). *Lineamientos teóricos basados en la Inteligencia Emocional para la formación en competencias TIC de los docentes en educación primaria en Colombia*. [Tesis doctoral] Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/246/244>
- Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 5 (2), 29 - 44. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf>
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de investigación*. 4 (2), p. 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>.
- Vivas, M. y Gallegos, D. (2008). *Inteligencia emocional ¿por qué y cómo desarrollarla?* Consejo de publicaciones de la Universidad de los Andes.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. In: M Cole (Comp). HARVARD University Press.
- Zavala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Grao. <https://desfor.infod.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

ANEXOS

Anexo A

Protocolos de información/ Establecimiento de códigos emergentes

PROTOCOLO DE ENTREVISTAS
Establecimiento de códigos emergentes

Información ofrecida por el docente entrevistado	Código emergente
Lugar: Santa Marta. Fecha: marzo 20/2024 Informante clave/Código: As1 1. ¿Cuál es su nivel educativo??¿Cuántos años de trabajo tiene como docente de básica primaria? Bueno mi nivel educativo es Magister, tengo una Maestría en Educación y tengo aproximadamente unos 30 años como docente de básica primaria. 2. ¿A qué área académica pertenece? Trabajo con todas las áreas del conocimiento en la básica primaria. 3. ¿Ha participado en actividades formativas sobre la educación emocional? Sí he participado en algunas actividades formativas en educación emocional, yo hice un diplomado de competencias afectivas con la Fundación de Pedagogía Conceptual Alberto Merani hace ya algunos años. 4. ¿Desde su experiencia y saberes cómo concibe la educación emocional? La Educación Emocional para mí es ese apropiarse de esos aprendizajes que contribuyen al manejo y gestión de las emociones, sí. El saber reconocer, identificar y gestionar adecuadamente tus emociones. 5. ¿Cuál es su experiencia en el aula en relación con la educación emocional? Bueno dentro del aula, eh. yo trato de aplicar actividades que le permitan a los estudiantes desarrollar habilidades para el manejo de sus emociones. Yo he tenido un acercamiento con lo que es la psicología entonces me interesa mucho todo ese tema o aprendizaje de la psicología que tiene una muy buena relación con el manejo de la educación emocional en el aula, para mí es muy importante que los niños reconozcan sus	Nivel académico Años de servicio Especialidad académica Formación por Motivación personal Apropiación de habilidades emocionales (Concepciones de educación emocional) Inteligencia emocional (Concepciones)

emociones, identifiquen sus emociones, las comprendan y además de eso manejen sentimientos de empatía hacia los demás, entonces trato de llevar a cabo actividades que conlleven a ese proceso de educación emocional. 6. ¿Cómo trabaja la emocionalidad al enseñar en su aula? Bueno, cuando los niños tienen en alguna frustración, cuando los veo tristes o alegres, trato de que ellos identifiquen esas emociones y las describan, describan que sienten como se sienten, y así puedan ir identificándolas mientras se les proporcionan herramientas, como ejercicios de relajación, generar ambientes de aprendizaje a través de días de yoga donde hacemos ejercicios, colocamos música, tenemos un emociómetro cada niño al llegar se identifica con la emoción que siente y coloca su nombre en la carita que está a la entrada del salón y al finalizar si verifica si aún se siente igual o sus emociones han cambiado, entre otras actividades que se realizan para desarrollar competencias emocionales de autoestima, regulación, etc. 7. Mencione cuáles elementos de la emocionalidad reconoce en su práctica del aula. Algunos elementos que reconozco en mi práctica de aula pueden ser, por lo menos yo tengo en mi salón un tablero de valores más que de emociones como la empatía, la compasión, la alegría y cada semana tomamos uno de esos valores y los hablamos y los trabajamos colocando tareas que durante la semana vamos evaluando como fue su cumplimiento, además está el emociómetro y una vez al mes hacemos una práctica de ejercicios de relajación en la clase de educación física, en clase de artística colocamos música que permite expresar y como maestra diariamente me tomo unos minutos para charlar con un estudiante para indagar	Actividades de participación directa (Estrategia de enseñanza) Elementos

sobre cómo se siente sus motivaciones para que se sienta importante y acogido. Además que a diario al iniciar la mañana tenemos nuestro espacio de reflexión que denominamos formación humana donde hablamos de los valores de nuestro tablero, de la importancia de cuidar de nosotros mismos y del otro. En conclusión, en mis clases tengo muy presente la importancia de la dimensión emocional.	Actividades de participación directa
8. ¿Cuál enfoque o paradigma de enseñanza reconoce para trabajar educación emocional en el aula? Yo creo que me voy más por la parte del paradigma o enfoque de la educación emocional desde las habilidades, es decir..., umm..Teoría de Salovey y Mayer, que nos habla de una educación emocional basada en aportes de la inteligencia emocional; reconocimiento de las emociones, la comprensión de las emociones y la regulación emocional, desde allí he implementado las estrategias que he venido trabajando con los estudiantes.	Actividades de sensibilización
9. ¿De qué forma cree que la educación emocional puede contribuir en los aprendizajes y en la formación integral de los estudiantes? Bueno, creo que la Educación Emocional contribuye de una manera muy positiva a los aprendizajes, porque el manejo de las emociones nos permite la motivación y nos permite ser personas seres humanos cada vez más competentes, no? Demostrar que el éxito de las personas no está solo en su inteligencia también es importante el ser, en cómo se relacionan consigo mismo y con los demás, muchas personas tan inteligentes quedan allí relegadas porque no manejan adecuadamente sus emociones, muchas veces el éxito no solamente es sinónimo de inteligencia sino la manera como abordamos nuestras emociones y nos relacionamos con el otro, es puede ser el camino a un verdadero	Bases teóricas Impacto en las dimensiones humanas

éxito. 10. ¿Cuáles, cree Usted, son sus habilidades relacionadas con la dimensión emocional? Yo creo que una de mis mayores habilidades es la empatía, eh como esa habilidad que nos permite ponernos en el lugar del otro, que los niños y niñas puedan ver que su maestra siempre está dispuesta a escuchar, a dialogar a entender lo que ellos sienten y lo que sienten las personas que están a su alrededor. Además trato de todos los días llegar con una actitud positiva saludar con una sonrisa, un abrazo a mis estudiantes ellos se dan cuenta de eso, les hago bromas y hasta me río delante de ellos de mis propios defectos diciéndoles se me olvidan las cosas ya su profe esta viejita, tratando de que ellos tengan también la mejor actitud en el aula creo que es un buen ejercicio para modelar habilidades propias o competencias propias de esa dimensión emocional. 11. Según su opinión, ¿Cuál es el papel o rol que le corresponde a la escuela primaria en relación con el desarrollo emocional de los estudiantes? Bueno, creo que es importante no solo desde la escuela primaria sino desde la primera infancia generar estrategias o espacios para el desarrollo emocional de los estudiantes ya que desde los primeros años de edad se generan esas bases para que los niños a medida que vayan creciendo vayan enriqueciendo esa dimensión emocional y esa dimensión afectiva, pero a la vez vayan moldeando todas las dimensiones que los hace personas integrales. 12. Mencione los programas que desde el Ministerio de Educación Nacional se establecen y practican en las escuelas de básica. Experiencia en aula con los mismos, Descríbala Desde el Ministerio de Educación Nacional, no conozco programas que estén establecidos para llevar a cabo en las escuelas, sé que en algún momento se	Empatía (docente) Autonomía emocional (docente) Aprendizaje por imitación Importancia Programas ministeriales Autoevaluación/coevaluación Autoevaluación Coevaluación Sistematización de propuestas (Opacidad)

estuvo impulsando un proyecto de Ley para incluir la Educación Emocional dentro del currículo escolar, pero proyectos como tal, se del trabajo que realiza la Funadación Alberto Merani de los Zubiria, pero no identifico muchas experiencias que se dan a nivel Colombia. 13. ¿Cómo aconsejaría a un colega, a la hora de realizar y evaluar actividades tendentes a la educación emocional? Bueno, creo que es importante para evaluar hacer juegos de roles, hacer un seguimiento continuo, estrategias que permitan que los niños y niñas se autoevalúen o coevaluen como estrategias bases, pero más que todo establecer actividades en lo que los niños puedan interpretar diferentes roles para que puedan colocar en práctica el manejo de emociones, la regulación y gestión de esas emociones. 14. Describa una actividad donde utilice la evaluación y genere educación emocional Bueno creo que una de las actividades en la que podemos generar o promover educación emocional es la autoevaluación y la coevaluación, es decir, ese momento en el que los niños se evalúan y evalúan a sus compañeros, allí cada uno puede describir que sintió, expresar lo que siente y que puede hacer para mejorar cualquier situación. También con la coevaluación generamos empatía, el por qué lo hizo como podríamos ayudarlo y que consejos le pueden dar a ese compañero. Estas dos estrategias evaluativas permiten generar educación emocional. 15. ¿Cuáles han sido las dificultades más relevantes que ha detectado en cuanto al desarrollo de las emociones dentro de su asignatura y en la institución? Una de las dificultades es que entramos muy motivadas con ánimo de llevar a cabo actividades que promueven competencias emocionales porque conocemos su importancia en el desarrollo del ser humano, pero no se lleva un registro de las	Actividades de participación directa Dinámicas parentales (familia) Reeducación emocional familiar Propuesta institucional Sistematización de propuestas Analfabetismo emocional Importancia de la educación emocional Modelador primario (Rol de la familia) Inteligencia emocional

mismas, no se establece una transversalización no se hace permeable a las diferentes actividades, porque son actividades desconectadas, falta un documento formal o proyecto que permita orientar lo que se pretende alcanzar y evaluar lo que se realiza, todo se queda en el momento y en la buena intención de enseñar, no hay una sistematización de la experiencia. 16. ¿Cuáles son las estrategias que se deberían desarrollar para el desarrollo de las emociones en la básica primaria? Estrategias lúdicas, practicas donde los niños y niñas puedan modelar o interpretar diferentes papeles, donde puedan meterse en los puntos de vista de los demás; actividades que les permitan desarrollar la empatía. Estrategias lúdicas con objetivos muy claros y pertinentes. 17. ¿De qué manera, cree usted, influye el contexto sociocultural y familiar en el desarrollo de las emociones? Creo que es totalmente importante la influencia del contexto familiar en las emociones de los niños y niñas, ellos modelan todo lo que ven y si ellos ven padres, abuelos y hermanos que no son emocionalmente competentes pues ellos van hacer eso van actuar igual, van a manejar sus emociones de la manera que conocen como lo hace los adultos más cercanos que mayormente es la familia. Si su papa o mama cuando están enojados gritan palabras soeces, pues ellos van hacer lo mismo porque eso es lo que han aprendido, a ser agresivos cuando tienen ira, porque es lo que ven y validan esa forma adoptándolas ellos, por tanto, el contexto familiar si influyen en como los estudiantes desarrollan su dimensión emocional. 18. ¿Cómo valora la relación familiar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes? Bueno, la familia y el desarrollo emocional de los niños y niñas van de la mano, la	

familia debe ser una red de apoyo, debe ser modelo y entonces allí nos toca como educadores reeducar a padres y cuidadores a través de escuelas de padres, reuniones, talleres con los que podamos con los padres de familia desde la escuela ayudarlos a que ellos puedan ser unos mejores modeladores para sus hijos. 19. Mencione las acciones institucionales que se desarrollan en la institución educativa que favorecen la educación emocional. Desde la institución se trabaja el Proyecto de Vida, y desde ese proyecto se realizan actividades tendentes a fortalecer esa dimensión emocional de los niños y niñas, lamentablemente no hay registro de esas actividades, cada maestro desarrolla estrategias diferentes sin una directriz clara desde la institución, actividades no conectada porque cada uno trata dentro de su rutina hacer lo que puede, muchas veces no se tiene la experiencia, muchas veces no se tiene el conocimiento, muchas veces hay practicantes que vienen de las Normales que son colegios pedagógicos y ellas vienen e intervienen y llevan cabo proyectos para el desarrollo de la educación emocional pero como institución, no hay un registro de dichas actividades, no hay conexión y podría asegurar que no hay transversalidad. 20. Mencione el valor que le da a la educación emocional en la educación básica primaria. Bueno yo creo que de uno a diez sería un diez, los niños y las niñas necesitan trabajar esa dimensión emocional desde la primera infancia. 21. ¿Cuál cree es la base de la educación emocional? Bueno la base de la educación emocional para mi es la familia, totalmente la familia donde se aprenden las normas básicas para interactuar con los demás y dicha dimensión emocional se fortalece en la escuela a través de los años. 22. . ¿Cree que trabaja la inteligencia emocional y la inteligencia social en el	

aula? ¿Cómo lo hace? Claro que trabajo la inteligencia emocional en actividades con los estudiantes, para que aprendan a relacionarse con los demás, a reconocerse como seres valiosos, trabajando la autoestima y el autoconcepto, a que reconozcan sus emociones, con diversas actividades grupales o individuales.	
GUION DE ENTREVISTA – As2 Datos generales Lugar: Santa Marta. Fecha: marzo 24/2024 Informante clave/Código: As2 1. ¿Cuál es su nivel educativo??¿Cuántos años de trabajo tiene como docente de básica primaria? Soy Magister, tengo 13 años como docente de básica primaria. 2. ¿A qué área académica pertenece? Como docente en la básica primaria, trabajo con todas las áreas. 3. ¿Ha participado en actividades formativas sobre la educación emocional? Sí. ¿Cómo cuáles? Desde el programa todos a aprender nos han capacitado en competencias socioemocionales, hacemos sesiones de trabajo situado y aplicamos algunas de las actividades en el aula, además ellos nos presentaron la propuesta de emociones para la vida que he implementado dentro de las clases de ética. 4. ¿Desde su experiencia y saberes cómo concibe la educación emocional? Como un proceso pedagógico que potencia la parte afectiva del estudiante. 5. ¿Cuál es su experiencia en el aula en relación con la educación emocional? La experiencia de todos estos años es que las obligaciones de los padres y el	Años de servicio Nivel académico Capacitaciones por requerimiento institucional Programas ministeriales (Concepciones sobre la educación emocional) Proceso pedagógico Incompetencia emocional (familia)

desconocimiento de estos, hacen que desde casa los niños no adquieran esta parte emocional y cuando se enfrentan a la escuela les causa muchas dificultades a los estudiantes tanto en la parte académica como conductual y así la carga e impotencia muchas veces queda a cargo de los docentes que al no tener conocimiento pleno sobre educación emocional, termina perdiendo el control, y sin poder orientar de la mejor manera al estudiante.	
6. ¿Cómo trabaja la emocionalidad al enseñar en su aula? Con los estudiantes hablamos de las emociones, cuáles son las básicas, se les explica sobre ellas y que no existen buenas o malas, que es válido expresarlas solo que deben saber cómo y cuándo hacerlo, se hacen juegos de roles, actividades lúdicas, dibujos de autoconocimiento, etc.	Analfabetismo emocional docente
7. Mencione cuáles elementos de la emocionalidad reconoce en su práctica del aula. En el aula se tiene en cuenta el respeto hacia uno mismo y hacia el otro, se escucha activamente, se trabaja la habilidad de relación, autoconocimiento, autocontrol y toma de decisiones responsables	Actividades de participación directa
8. ¿Cuál enfoque o paradigma de enseñanza reconoce para trabajar educación emocional en el aula? Un enfoque de aprendizaje significativo a través de la experiencia, muy lúdico que permita también asumir diferentes roles para ir generando empatía.	Elementos - Competencias socioafectivas
9. ¿De qué forma cree que la educación emocional puede contribuir en los aprendizajes y en la formación integral de los estudiantes? La educación emocional puede contribuir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, porque cuando los estudiantes se sienten seguros emocionalmente, pueden concentrarse en sus estudios sin	Enfoque Impacto

distracciones emocionales y pueden dar un mejor desempeño. 10. ¿Cuáles, cree Usted, son sus habilidades relacionadas con la dimensión emocional? Generación de empatía, para ayudar a las personas a sentirse comprendidas y apoyadas en situaciones emocionales. 11. Según su opinión, ¿Cuál es el papel o rol que le corresponde a la escuela primaria en relación con el desarrollo emocional de los estudiantes? La escuela primaria desempeña un papel crucial en la parte emocional de los estudiantes, ya que es durante este tiempo formativo cuando los niños comienzan a desarrollar una comprensión más profunda de sus propias emociones y a aprender a relacionarse con los demás de manera saludable. 12. Mencione los programas que desde el Ministerio de Educación Nacional se establecen y practican en las escuelas de básica. Experiencia en aula con los mismos, Descríbala Conozco la experiencia de “Emociones para la vida” del MEN, que se implementen a nivel nacional para el desarrollo de la educación emocional en las escuelas. Desde el Ministerio se capacitó a los docentes por el programa para aplicar la propuesta de primero a quinto de primaria, enviaron los libros para estudiantes y docentes, que se pueden utilizar en la clase de ética o en cualquier otro espacio dentro de alguna asignatura. 13. ¿Cómo aconsejaría a un colega, a la hora de realizar y evaluar actividades tendentes a la educación emocional? Mi consejo sería buscar oportunidades para relacionar las actividades con situaciones cotidianas que los estudiantes puedan enfrentar, esto les ayudará a ver la importancia de lo que están aprendiendo. 14. Describa una actividad donde utilice la evaluación y genere educación emocional	Empatía Importancia en educación primaria Programas ministeriales Situaciones cotidianas autoevaluación Analfabetismo emocional Transversalidad Valores familiares Modelador primario Actividades de sensibilización

Aprovechó la clase de ética y valores, realizo actividades que se pueden evaluar y generan educación emocional, como los dibujos donde se representen a ellos mismo. También está la actividad del semáforo, que permite evaluar comportamientos y promueve la autoevaluación como una manera de identificar fortalezas y oportunidades de mejora. 15. ¿Cuáles han sido las dificultades más relevantes que ha detectado en cuanto al desarrollo de las emociones dentro de su asignatura y en la institución? Formación específica sobre educación emocional. 16. ¿Cuáles son las estrategias que se deberían desarrollar para el desarrollo de las emociones en la básica primaria? Estrategias que sean adecuadas para la edad y grado: Incluir la integración de las emociones en el currículo e involucrar a los padres de familia. 17. ¿De qué manera, cree usted, influye el contexto sociocultural y familiar en el desarrollo de las emociones? Influye de una manera significativa como ejemplo de ello tenemos las experiencias familiares, los recursos socioeconómicos, estilos de crianza. Todo esto influye al momento de establecer normas, valores, regulación de emociones y esto es crucial para el desarrollo emocional de los individuos. 18. ¿Cómo valora la relación familiar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes? La relación familiar es muy importante dentro del desarrollo socioemocional de los estudiantes, porque la familia aporta seguridad y las bases para la formación de la personalidad del individuo, por tanto, las relaciones de los niños y niñas con sus padres es crucial para su dimensión afectiva. 19. Mencione las acciones institucionales que se desarrollan en la institución educativa	Desarrollo del ser desde la etapa escolar Modelador primario

que favorecen la educación emocional. Diariamente realizamos un momento de sensibilización grupal que personalmente dirijo hacia la formación de valores como la compasión, tolerancia, empatía y respeto, el buen trato y la buena convivencia. 20. Mencione el valor que le da a la educación emocional en la educación básica primaria. Considero que la educación emocional en primaria es de vital importancia, durante estos años formativos los niños comienzan a desarrollar una comprensión más profunda de sus emociones y de cómo interactuar con los demás de manera afectiva. 21. ¿Cuál cree es la base de la educación emocional? Considero que la base de la educación emocional es la identificación y reconocimiento de las emociones que es una tarea que inicia desde casa.	
GUION DE ENTREVISTA – AS3 Datos generales Lugar: Santa Marta. Fecha: marzo 29/2024 Informante clave/Código: As3 1. ¿Cuál es su nivel educativo? ¿Cuántos años de trabajo tiene como docente de básica primaria? Soy Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación y tengo 18 años ejerciendo mi labor como docente de básica primaria. 2. ¿A qué área académica pertenece? Lengua castellana 3. ¿Ha participado en actividades formativas sobre la educación emocional? Sí, por motivación personal he realizado diplomados virtuales de inteligencia emocional. 4. ¿Desde su experiencia y saberes cómo concibe la educación emocional? Concibe la educación emocional como aquella que permite orientar y fortalecer los	Nivel educativo Años de servicio educativo Especialidad académica Formación por Motivación personal

procesos de identificación, reconocimiento, gestión y control de nuestras emociones, para obtener estudiantes más racionales e inteligentes emocionalmente; así mismo, complementar el desarrollo cognitivo y la educación integral. 5. ¿Cuál es su experiencia en el aula en relación con la educación emocional? Como docente, siempre he considerado que la inteligencia más importante por fortalecer en los estudiantes, es la emocional. De allí, parte el éxito para todo lo demás. Por tal razón, siempre hago hincapié en mis niños y niñas que lo cognitivo se va dando poco a poco en su medida, a partir de sus intereses, a su ritmo y estilo de aprendizaje, que formarse como personas inteligentes emocionalmente es más importante que cualquier conocimiento técnico. Por ello, desde mi práctica educativa la educación emocional es mi eje transversal. Y de ello tengo muchas experiencias de vida en el aula. 6. ¿Cómo trabaja la emocionalidad al enseñar en su aula? Trabajo la emocionalidad en el aula enseñando a mis estudiantes a reconocer sus emociones, nombrarlas a diario al iniciar cada jornada la mayoría expresa que emoción siente al iniciar la jornada escolar, además trato de brindar herramientas que les permitan aprender a través de actividades que se desarrollan en trabajo cooperativo para que los niños y niñas controlen y manejen sus emociones colocando diferentes alternativas en los espacio del aula, ensañándoles a identificar las emociones de los demás y la importancia de la empatía como esa herramienta que nos permite ser cada vez más humanos. 7. Mencione cuáles elementos de la emocionalidad reconoce en su práctica del aula. Teniendo en cuenta que ninguna práctica académica o experiencia cognitiva esta desligada de las emociones, podría afirmar	Teoría de la Inteligencia emocional Habilidades cognitivas Inteligencia Emocional Transversalidad Actividades de sensibilización Cooperación (Estrategia de aprendizaje)

que a diario encontramos en las diferentes actividades propuestas para el aprendizaje de los estudiantes elementos para el desarrollo de la dimensión emocional a través de la escritura, escucha activa cuando se dan espacios de lecturas de textos, asertividad cuando en momentos de debates y mesas redondas los estudiantes exponen sus puntos de vista sobre situaciones reales o hipotéticas que involucran en muchos casos a otras personas; así se genera el respeto por sí mismo y por los demás, la expresión de emociones, control de emociones, manejo de frustración, entre otros elementos que desarrollamos a través de actividades propias de la Lengua Castellana. Los importante es que muchos de estos elementos permiten promover la gestión de emociones no solo mediante el desarrollo de competencias individuales, sino involucrando su contexto e influenciando los procesos de enseñanza y aprendizaje. 8. ¿Cuál enfoque o paradigma de enseñanza reconoce para trabajar educación emocional en el aula? Me gusta ver la educación emocional desde el enfoque positivo, como esa herramienta que permite fortalecer la formación humana del ser al igual que propender por su bienestar, el cuidado de sí mismo, del otro y del ambiente que le rodea, lo que contribuye a construir una vida más armoniosa un ambiente saludable. 9. ¿De qué forma cree que la educación emocional puede contribuir en los aprendizajes y en la formación integral de los estudiantes? Creo que un estudiante que logra gestionar de manera positiva sus emociones tiene una mayor capacidad de adaptabilidad a los espacios de aprendizaje, llegando hasta el punto de lograr la metacognición; es decir, identifica como aprende, de qué manera y cómo soluciona sus dificultades frente al error, el fracaso, decepción, enojo, ira, etc., de esta misma manera, lo manifiesta en	Habilidades cognitivas Transversalidad Elementos - emociones Transferencia de aprendizajes Bases teóricas - Psicología positiva Impacto

cualquier ámbito del ser ya sea social, familiar, espiritual, interpersonal, intrapersonal, entre otras. 10. ¿Cuáles, cree Usted, son sus habilidades relacionadas con la dimensión emocional? Me considero una persona que tiene muy buena inteligencia emocional, ya que tengo consciencia de mis emociones, sé cómo regularlas, puedo identificar en otras personas las emociones que los embargan, lo que a su vez me ha permitido establecer buenas relaciones personales, confío en lo que soy y lo que tengo. Todo esto aunado, me dan la posibilidad de comprenderme y comprender al otro, y por supuesto estar en un estado de estabilidad emocional. 11. Según su opinión, ¿Cuál es el papel o rol que le corresponde a la escuela primaria en relación con el desarrollo emocional de los estudiantes? Pienso que, la escuela debe articular el Proyecto Educativo Institucional enfocado a la formación del ser; estructurar como eje transversal el fortalecimiento de la educación emocional; propender por generar un proyecto educativo que impacte en el desarrollo de los estudiantes, pero que no sea un ejercicio somero. Que en realidad tenga como pilar fundamental dentro del marco del PEI, el autorreconocimiento como persona de valor y emocionalmente inteligente ante la perspectiva de una nueva sociedad que cambia efímeramente. 12. Mencione los programas que desde el Ministerio de Educación Nacional se establecen y practican en las escuelas de básica. Experiencia en aula con los mismos, Descríbala Mas que programas del Ministerio de Educación he utilizado las guías que pone a disposición el MEN a través de la plataforma Colombiaaprende, para el desarrollo de las competencias socioemocionales, donde los estudiantes pueden aprender a manejar situaciones en	Consciencia para sentir y experimentar fenómenos afectivos Transversalidad Programas ministeriales

las cuales las emociones influyen en sus vidas y la manera como se relacionan con su entorno. Algunas actividades de juego y debates que permiten identificar y reconocer disparadores de conflicto, expresar emociones y sentimientos, ejercicios de meditación y conciencia plena, manejo de frustración y conflictos, todas estas experiencias han permitido generar un ambiente de aula muy propicio lleno de empatía y responsabilidad frente a los actos que cada uno asume. 13. ¿Cómo aconsejaría a un colega, a la hora de realizar y evaluar actividades tendentes a la educación emocional? La educación emocional no se puede estandarizar a través de un test, de una exposición, un trabajo o taller; está se evalúa en contexto, a partir de situaciones cotidianas que se puedan generar entre los mismos estudiantes. Allí, el docente debe ser muy perceptivo y analizar cada una de las reacciones que fluyen en medio de.... Obviamente, hay que proveer las herramientas necesarias para afrontar y lidiar con cualquier tipo de emoción y en cualquier contexto. 14. Describa una actividad donde utilice la evaluación y genere educación emocional Generalmente en la clase de Lengua Castellana que es mi fuerte y aprovecho para integrar con otros proyectos porque su esencia lo permite a través de la producción oral y escrita, entonces tras lecturas de narraciones creadas por ellos donde utilizamos como pretextos diferentes temas en especial de habilidades socioemocionales siempre generamos preguntas y cuestionamientos alrededor del tema tratado, por ejemplo la semana pasada trabajamos resolución de conflictos debido a una situación que se dio durante el recreo a partir de ese hecho los estudiantes redactaron anécdotas y terminamos evaluando las situaciones narradas con posibles maneras de solucionar los conflictos expuestos a través	Situaciones cotidianas Metafectividad (Evaluación) Transversalidad Trabajo interdisciplinar Dinámicas parentales Modelador primario Propuesta institucional Importancia creencias familiares

de las producciones socializadas, situaciones como olvidar la tarea y no saber que hacer que otras decisiones hubiesen tomado frente a este evento ¿cuáles serían las más acertadas? ¿cuáles no? ¿por qué? Otro estudiante contaba que un compañero lo molesta en clase, ¿Qué otras maneras de solucionar ese conflicto proponen sus compañeros? Así integramos y evaluamos las habilidades propias de la dimensión emocional. 15. ¿Cuáles han sido las dificultades más relevantes que ha detectado en cuanto al desarrollo de las emociones dentro de su asignatura y en la institución? En realidad, las dificultades que he encontrado en los estudiantes de básica primaria son relacionadas a las emociones al momento de afrontar el fracaso, la forma de reaccionar ante un error o mala nota, entre otros aspectos en los que ellos mismos se flagelan y se cierran a la posibilidad de mejora. Aunado a esto, las situaciones familiares como separaciones de los padres, el descuido y falta de compromiso de los mismos por su acudido, van marcando en ellos una imperante necesidad de satisfacer sus vacíos y los sume aún bajo rendimiento académico, tristeza, desidia, desinterés. 16. ¿Cuáles son las estrategias que se deberían desarrollar para el desarrollo de las emociones en la básica primaria? Considero que, se debe plantear la educación emocional como un eje transversal que figure en todos los proyectos institucionales y en todo ejercicio de la educación. Propongo crear un grupo interdisciplinario conformado por personas especialistas en el tema, que constantemente están formando a los estudiantes en el tema, asimismo establecer convenios con entes locales encargados del tema en la sociedad. 17. ¿De qué manera, cree usted, influye el contexto sociocultural y familiar en el desarrollo de las emociones?	Creencias familiar Reeducación emocional Desarticulación curricular

Es sumamente influyente el contexto sociocultural y familiar de los educandos, puesto que lo que son nuestros estudiantes son el reflejo de sus familias e incluso de una sociedad que ejerce presión ante los diferentes estándares. Así que, no podemos desconocer estos contextos para empezar a trabajar en la educación emocional. El docente de básica primaria, está llamado a conocer la realidad de su estudiante, puesto es esta que dibuja líneas en su personalidad. 18. ¿Cómo valora la relación familiar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes? Es muy importante la familia dentro del desarrollo socioemocional de los niños, la familia es el primer agente socializador que necesitan los niños y niñas para su desarrollo como seres humanos. La familia son los primeros en modelar el manejo de situaciones a nuestros estudiantes, los padres y cuidadores modelan la forma de pensar, de solucionar conflictos, de tomar decisiones y hasta las perspectivas de vida de sus hijos. Por tanto, el ambiente familiar en el que crece un niño definirá su personalidad y todas sus dimensiones como ser humano incluyendo la afectiva. 19. Mencione las acciones institucionales que se desarrollan en la institución educativa que favorecen la educación emocional. En la institución se llevan a cabo muchas actividades que favorecen el desarrollo de las competencias emocionales o socioemocionales, actos cívicos, áreas donde se recalcan los valores, momentos de formación humana de manera colectiva dirigidos a todos los estudiantes de primaria desde la coordinación de convivencia y de manera grupal a cargo de cada director de grupo, proyectos de emociones dirigidos por los docentes que apoyan prácticas de futuras maestras y el proyecto transversal que desde el área de psicología se maneja sobre proyecto de vida, el cual toca las	

diferentes asignaturas que se enseñan en la básica primaria. 20. Mencione el valor que le da a la educación emocional en la educación básica primaria. Pienso que es necesaria e imperativa la educación emocional en la básica primaria, puesto que desde allí es donde podemos forjar seres humanos racionales e inteligentemente emocionales. En esta etapa de la vida, si bien el conocimiento es importante, más no es lo más importante, los niños y niñas se ven marcados por sus padres, hermanos, familiares, amigos y demás, modelando su personalidad y su manera de afrontar y lidiar sus dificultades. Así que es prioridad educar emocionalmente 21. ¿Cuál cree es la base de la educación emocional? Creo que la base de la educación emocional es la familia, pero esta ha dejado a la escuela toda la responsabilidad incluso la de moldear la personalidad de sus hijos, por tanto la responsabilidad de la educación emocional debe traspasar los muros de la escuela y trascender al desarrollo de habilidades y competencias que permitan orientar a los niños y niñas al fortalecimiento de sus emociones y porque no? desde la escuela de padres enseñar a los cuidadores a ser verdaderos modelos de personas competentes en el manejo de sus sentimientos y emociones. 22. . ¿Cree que trabaja la inteligencia emocional y la inteligencia social en el aula? ¿Cómo lo hace? A diario trato desde mi práctica favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional y social, que me falta planificar mejor dichas actividades para lograr una mayor cohesión con las demás asignaturas es una tarea pendiente.	
GUION DE ENTREVISTA – As4 Datos generales Lugar: Santa Marta. Fecha: abril 2/2024	

Informante clave/Código: As4 1. ¿Cuál es su nivel educativo? ¿Cuántos años de trabajo tiene como docente de básica primaria? Soy Licenciada en matemáticas, con veinticuatro años de experiencia. 2. ¿A qué área académica pertenece? Como dije soy de matemática, pero laboro en básica primaria. 3. ¿Ha participado en actividades formativas sobre la educación emocional? Si, he realizado estudios como diplomado en competencias afectivas y cursos y talleres de inteligencia emocional. 4. ¿Desde su experiencia y saberes cómo concibe la educación emocional? La educación emocional es ese desarrollo de competencias emocionales que complementan la dimensión cognitiva del ser humano, de tal manera que un equilibrio de estos dos elementos conlleva al desarrollo integral de un individuo. 5. ¿Cuál es su experiencia en el aula en relación con la educación emocional? Desde hace algunos años vengo trabajando en pro de la felicidad de los estudiantes, del desarrollo de competencias afectivas que permitan mejorar las relaciones interpersonales e intrapersonales de niños y niñas, creo firmemente que la disciplina con amor y con firmeza contribuyen a la formación de la personalidad de cada individuo y a su bienestar. Además, que introducir en el aula experiencias formativas desde la dimensión afectiva contribuye a un clima propicio para lograr aprendizajes significativos. 6. ¿Cómo trabaja la emocionalidad al enseñar en su aula? La emocionalidad la trabajo en el aula teniendo en cuenta que los estudiantes logren propósitos claros como: identificar, reconocer y regular sus emociones, valorarse como personas, es decir, trabajar la autoestima, el autoconcepto, autopercepción, entre otros aspectos que les	Especialidad académica Nivel educativo Tiempo de servicio Formación por Motivación personal Competencias emocionales Enfoque desde la psicología positiva Inteligencia emocional Habilidades sociales

permiten valorarse como individuo. Y por último, trabajo desde el aula habilidades sociales, como asertividad, escucha activa y empatía. ¿Pero cómo las trabaja? ¿Qué actividades utiliza didácticamente para alcanzar los propósitos que acaba de mencionar? En otros años he trabajado con mis estudiantes que son de grado cuarto o quinto de primaria, proyectos de aula como “Siempre amigos” que busca a través de las relaciones interpersonales fomentar el manejo de las emociones, habilidades sociales como la comunicación asertiva, empatía, escucha activa y toma de decisiones. En ese proyecto trabajamos las áreas de lenguaje, ética, artística, sociales, naturales, religión y educación física. 7. Mencione cuáles elementos de la emocionalidad reconoce en su práctica del aula Iniciando porque como maestra doy ejemplo a mis alumnos de cómo se deben manejar las emociones, escuchándolos siempre y siendo empática y los alumnos tienen la posibilidad de imitar esas habilidades emocionales y sociales. También, a través del trabajo cooperativo que desarrollo en el aula, los estudiantes aprenden a través del compartir en equipo, sobre liderazgo, autoestima, autoconcepto, toma de decisiones, manejo de emociones como frustración, rabia, alegría o tristeza. 8. ¿Cuál enfoque o paradigma de enseñanza reconoce para trabajar educación emocional en el aula? Creo que a través de un enfoque transversal se puede lograr una verdadera integración de la educación emocional en las prácticas pedagógicas, que el desarrollo de la dimensión afectiva no se quede solo en las áreas humanísticas si no que permee otras áreas del conocimiento de tal manera que se puedan favorecer actitudes y valores que permiten sensibilizar al estudiante frente al conocimiento logrando aprendizajes efectivos que pueden trasladar a su vida	Proyecto interdisciplinar Estrategias de aprendizaje por imitación Estrategias de aprendizaje cooperativo Enfoque Impacto Empatía / Autonomía emocional

cotidiana. 9. ¿De qué forma cree que la educación emocional puede contribuir en los aprendizajes y en la formación integral de los estudiantes? Teniendo en cuenta las que las emociones influyen en la memoria, toma de decisiones y la actitud para aprender; es necesario que desde la escuela se trabajen la dimensión emocional para favorecer los procesos pedagógicos que se dan permanentemente en el aula como la evaluación, la motivación, la disciplina, comunicación y aprendizaje. Ahora, una educación desde la perspectiva emocional contribuye a la formación integral de las personas, porque permite un equilibrio entre la cognición y la emoción. 10. ¿Cuáles, cree Usted, son sus habilidades relacionadas con la dimensión emocional? Dentro de mis habilidades relacionadas con la dimensión emocional está la empatía, esa capacidad de ir al encuentro de mis alumnos estableciendo vínculos con ellos. Además, está el aprecio que demuestro a mis estudiantes, la aceptación y la confianza que les demuestro al valorarlos como personas que tienen múltiples capacidades, sentimientos y pensamientos. 11. Según su opinión, ¿Cuál es el papel o rol que le corresponde a la escuela primaria en relación con el desarrollo emocional de los estudiantes? La escuela primaria debe reforzar los avances que la familia ha hecho en cuanto al desarrollo de la dimensión afectiva, pero muchas veces termina siendo el único espacio que promueve competencias socioemocionales ya que los padres o familia descuidan este aspecto importante de sus hijos. Así, la escuela primaria debe propender por una serie de actividades para el desarrollo integral de sus estudiantes de tal forma que pueda responder a un ambiente de múltiples transformaciones constantes, pero, aunque sabe de la importancia de la educación emocional en el	Contribución educación emocional Opacidad programas ministeriales Ludoevaluación Transferencia de aprendizaje

desarrollo del ser humano es poco lo que se hace desde la escuela para llevar a cabo proyectos que trabajen estos aspectos. 12. Mencione los programas que desde el Ministerio de Educación Nacional se establecen y practican en las escuelas de básica. Experiencia en aula con los mismos, Describala. Realmente no reconozco mucho los programas o proyectos de educación emocional que se hayan dado desde el MEN para las escuelas, solo el que a través del PTA se trabajó denominado “Emociones para la vida”, donde se busca que los maestros apoyen el desarrollo emocional de los estudiantes desde procesos pedagógicos en el aula de clases que permitan o contribuyan a la gestión de emociones, la empatía y la resolución de conflictos. Basado en esto, o apoyándome en algunas de esas actividades yo desarrollo en mi aula mi propio espacio porque reconozco la importancia del desarrollo de estas habilidades socioemocionales para la vida de mis estudiantes. 13. ¿Cómo aconsejaría a un colega, a la hora de realizar y evaluar actividades tendientes a la educación emocional? Yo les aconsejaría que utilicen la ludo evaluación como una propuesta que potencia la educación emocional, permitiendo a los estudiantes y maestros reconocerse como individuos que aprenden pero que experimentan emociones y sentimientos, que tienen habilidades y actitudes que bien utilizadas contribuyen al desarrollo feliz, integral y pleno del ser. 14. Describa una actividad donde utilice la evaluación y genere educación emocional En ocasiones he realizado una actividad que denomino “el desafío” para identificar los aprendizajes de los niños y niñas en algunas asignaturas del conocimiento por ejemplo ciencias naturales, pero se involucran otras asignaturas como matemáticas, artística, lenguaje, ética, sociales, etc. Y se pueden valorar habilidades y competencias del saber	Evaluación formativa Priorización en educación de la dimensión cognitiva Desarticulación curricular Estrategias de aprendizaje por imitación Situaciones cotidianas Valores familiares Dinámicas parentales Incompetencia emocional familiar

hacer, del ser y convivir. Se da inicio con una temática por ejemplo la contaminación donde los estudiantes conversan sobre un tema alrededor de este eje que implique un desafío, durante la actividad no se emiten juicios, cada estudiante se expresa libremente; mientras que yo (la maestra) sin darles ninguna definición, voy generando preguntas para orientarlos. Al final, se estipulan tareas que contribuyan a sacar adelante el desafío durante una semana y al finalizarla se realiza un proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Vale la pena aclarar que este tipo de evaluación de carácter formativo permite el mejoramiento de la calidad de la educación y favorece el desarrollo de procesos metacognitivos, de autoconocimiento, autorregulación y autovaloración importante en la formación integral de los estudiantes. 15. ¿Cuáles han sido las dificultades más relevantes que ha detectado en cuanto al desarrollo de las emociones dentro de su asignatura y en la institución? Creo que uno de las dificultades mayores es que muchos tenemos las ideas de trabajar una educación emocional, pero hemos priorizado la educación desde lo académico, lo cognitivo; por lo que a la hora de planear no tenemos en cuenta las posibilidades que se nos brindan desde una educación que favorezca la dimensión afectiva y que contribuya a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Otra dificultad, es trabajar los saberes de manera desarticulada, parcelados y por áreas independientes; esa la desconexión entre áreas y grados, donde cada docente realiza y lleva a cabo sus propios planes curriculares teniendo en cuenta únicamente los referentes académicos que plantea el ministerio de educación nacional y no el contexto y las realidades de los estudiantes que contribuyan una educación desde la condición humana que lógicamente incluye la dimensión afectiva.	Priorización de la dimensión cognitiva Estrategias de sensibilización Propuesta institucional Importancia de educar emocionalmente Estrategia curricular Importancia

16. ¿Cuáles son las estrategias que se deberían desarrollar para el desarrollo de las emociones en la básica primaria? Creo que para llevar a cabo estrategias para el desarrollo de competencias afectivas es necesario tener en cuenta a los docentes, padres de familia y lógicamente a los estudiantes. Desde esa perspectiva estrategias de modelación son muy importantes para llevar la habilidad o competencia emocional a los niños, ellos imiten dichas habilidades y las lleven más allá del aula y hacerla significativa; entonces practicas guiadas por juegos de roles, entrenamiento de habilidades sociales utilizando rutinas, situaciones problemas a solucionar, dramatizaciones con títeres, etc. Además de aprovechar las situaciones cotidianas que se presentan para promover la regulación y manejo de emociones. 17. ¿De qué manera, cree usted, influye el contexto sociocultural y familiar en el desarrollo de las emociones? La familia y el contexto en el que vive el niño son importantes en el desarrollo de las emociones, desde los primeros años de edad se dan las bases para construir las competencias socioafectivas y a medida que el niño crece se va fortaleciendo el aspecto intrapersonal y comienza a conocerse a sí mismo, lo cual está muy asociado a lo que escucha que otros dicen de él. También en el trato con otros comienza a interiorizar normas, con relaciones distintas entre niños, sus iguales, y adultos fortaleciendo las relaciones interpersonales. Por tanto, es necesario que los menores crezcan en un ambiente saludable donde se vele por el desarrollo adecuado de sus emociones para que crezcan seguros, con una buena autoestima que les permita tomar decisiones a favor de su bienestar. 18. ¿Cómo valora la relación familiar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes? La relación familiar y el desarrollo	La inteligencia emocional inteligencia social Estrategias didáctica de participación directa

socioemocional de un individuo van de la mano. La falta de desarrollo afectivo en el hogar crea un alto grado de soledad en los niños y reducidas oportunidades de desarrollar su afectividad. Es la familia el espacio más adecuado para desarrollar afectivamente a un pequeño, una familia que brinda herramientas efectivas para el desarrollo emocional de sus hijos genera niños y niñas seguros de sí mismos, entusiastas, tiene buen autocontrol de sus emociones.

19. Mencione las acciones institucionales que se desarrollan en la institución educativa que favorecen la educación emocional.

Realmente son muy pocos los espacios institucionales que se dan para llevar a cabo actividades o proyectos que conlleven al desarrollo de la dimensión afectiva propia de la educación emocional por darle prioridad a lo cognitivo, sin embargo nos acercamos poco a poco con algunas actividades que desde la coordinación se llevan a cabo como el momento de formación humana que se da al inicio de cada jornada, acciones que desde el proyecto “proyecto de vida” se comparten para la promoción de valores que favorecen las relaciones interpersonales e intrapersonales.

20. Mencione el valor que le da a la educación emocional en la educación básica primaria.

A través de tiempo se le dio mucho valor a aspecto cognitivo del ser humano y se fue olvidando algo tan importante como el ser, el sentir, las emociones. Por eso, hoy es tan importante en un mundo donde todo tiene tan poco valor enseñar desde los primeros años una educación que propenda por los valores, por la importancia del ser de sus competencias como persona de una educación emocional que permita integrar el afecto con la inteligencia. Entonces, desde la escuela primaria debemos como maestros propender por una educación que promueva las competencias afectivas o

socioemocionales para que los niños y niñas a través del tiempo logren alcanzar metas personales. Es imperativo que las escuelas de hoy integren dentro de su currículo a la educación emocional como una alternativa para que los estudiantes obtengan herramientas para desenvolverse ante los continuos cambios del mundo.

21. ¿Cuál cree es la base de la educación emocional?

Creo que la base de la educación emocional es el ser, más allá de la importancia que se le ha dado a las áreas del conocimiento se debe tener en cuenta que las personas somos más que razón también somos emoción y saber manejarlas puede repercutir en el éxito o fracaso de una tarea o de un proyecto de vida.

22. ¿Cree que trabaja la inteligencia emocional y la inteligencia social en el aula? ¿Cómo lo hace?

Creo que aún me falta para asegurar que trabajo la inteligencia emocional en el aula, aunque llevo a cabo aproximaciones hacia el reconocimiento de las emociones, la comprensión de las mismas teniendo que planificar mejores actividades que favorezcan la regulación emocional. Trabajo inteligencia emocional con el emocionometro, el semáforo para trabajar regulación emocional y expresión de emociones. En cuanto a la inteligencia social, muchas actividades que llevo a cabo en clase sobre todo de ética promueven las habilidades de esta inteligencia como “en los zapatos del otro” para trabajar la empatía, “dos verdades y una mentira” donde los estudiantes trabajan vínculos afectivos, otras actividades con “que dirías” para la resolución de conflicto y “adivina cual es” para trabajar toma de decisiones. Entre muchas otras que se llevan a cabo para aportar a la educación emocional desde la escuela.

Datos generales Lugar: Santa Marta. Fecha: abril 26/2024 Informante clave/Código: As5 ¿Cuál es su nivel educativo?? ¿Cuántos años de trabajo tiene como docente de básica primaria? Soy licenciada en básica primaria con énfasis en informática, especialista en pedagogía ambiental. Trabajo como docente de primaria desde hace 12 años. ¿A qué área académica pertenece? Estoy en básica primaria y mi fuerte es la tecnología. ¿Ha participado en actividades formativas sobre la educación emocional? Si he participado en algunos seminarios y sesiones de trabajo PTA de inteligencia emocional y competencias socioemocionales. ¿Desde su experiencia y saberes cómo concibe la educación emocional? Para mí la educación emocional promueve el desarrollo de competencias socioemocionales que conllevan a formar personas cada vez más felices, porque son capaces de reconocerse a sí mismo, a los demás y manejar sus emociones para convivir dentro de un ambiente saludable social y psicológicamente hablando. ¿Cuál es su experiencia en el aula en relación con la educación emocional? Bueno realmente, yo no tengo proyectos para trabajar la educación emocional en el salón de clases, pero eso no me impide ser amable, cariñosa y empática con mis alumnos; lo que quiero decir es que, aunque no planeo actividades que promueven la educación emocional no significa eso que no se hable de valores, emociones y sentimientos temas tan importantes para la formación integral del ser humano.	Nivel académico / formación profesional Años de servicio educativo Formación por requerimiento ministerial Competencias socioemocionales Desarticulación curricular Gestión de situaciones emocionales

6. ¿Cómo trabaja la emocionalidad al enseñar en su aula? Yo siempre estoy atenta a como se sienten mis estudiantes, durante los buenos días les pregunto cómo amanecieron, algunos dicen bien, otros me dicen que tristes, cuando algún niño llega llorando o triste lo llamo a parte le pregunto que le sucede y ellos me cuentan y les doy consejos de que pueden hacer para que su día en la escuela sea un poco más llevadero. 7. Mencione cuáles elementos de la emocionalidad reconoce en su práctica del aula Como dije normalmente escucho a mis niños, entonces hacerles saber que sus emociones no son buenas ni malas solo son sus emociones y saber manejarlas es lo que nos permite mantenernos equilibrados creo que a diario trato de darles ese mensaje. 8. ¿Cuál enfoque o paradigma de enseñanza reconoce para trabajar educación emocional en el aula? Creo que a través de la modelación y el desarrollo de competencias se puede trabajar la educación emocional en la escuela. 9. ¿De qué forma cree que la educación emocional puede contribuir en los aprendizajes y en la formación integral de los estudiantes? Bueno la educación emocional es crucial para que los niños logren aprendizajes significativos ya que el primer momento de aprendizaje requiere de lo afectivo de la motivación o el interés que se da alrededor de una temática, además si se desarrollan habilidades que le permitan relacionarse con los demás y con ellos mismos de manera correcta, con un buen trato, siendo empáticos y asertivos son competencias para toda la vida que contribuyen a su formación integral, a su proyecto de vida,	Elementos constitutivos de la educación emocional Enfoque o paradigma Contribución de la educación emocional

porque la educación finalmente debe preparar para la vida. 10. ¿Cuáles, cree Usted, son sus habilidades relacionadas con la dimensión emocional? Creo que mis habilidades son escuchar, empatía, tolerancia, comunicación asertiva, autoestima, tomar decisiones. 11. Según su opinión, ¿Cuál es el papel o rol que le corresponde a la escuela primaria en relación con el desarrollo emocional de los estudiantes? La escuela primaria es base fundamental que apoya la enseñanza de la familia en cuanto al concepto, la valoración y estima que cada niño tenga de sí mismo, pero desde la escuela siendo un agente socializador se pueden potenciar las relaciones interpersonales con competencias como la empatía, habilidades sociales, toma de decisiones y regulación emocional 12. Mencione los programas que desde el Ministerio de Educación Nacional se establecen y practican en las escuelas de básica. Experiencia en aula con los mismos, Describala Conozco del programa del Ministerio de Emociones para la vida que dio a conocer a través del programa Todos a Aprender, pero se quedaron en cartillas que se promovieron desde pandemia y luego no se tocaron más en los siguientes años, el PTA ni siquiera continuo su formación en este aspecto. Estas cartillas traían un cuadernillo para el docente y otro para el alumno para que se trabajaran por sesiones de clase pero no integrado a las demás asignaturas sino que por lo menos yo las trabajaba en hora de ética y valores. 13. ¿Cómo aconsejaría a un colega, a la hora de realizar y evaluar actividades tendentes a la educación emocional?	Habilidades para discriminar y nominar estados emocionales Contribución de la educación emocional Programas ministeriales Trabajo disciplinar

Creo que la mejor forma de evaluar actividades que promueven competencias emocionales es la evaluación formativa. 14. Describa una actividad donde utilice la evaluación y genere educación emocional Cada vez que realizo con mis estudiantes actividades de reflexión sobre la tarea realizada, cómo se sintieron, cómo manejaron equis situación, también está la autoevaluación y coevaluación que se ponen en práctica para valorar elementos de la dimensión emocional. 15. ¿Cuáles han sido las dificultades más relevantes que ha detectado en cuanto al desarrollo de las emociones dentro de su asignatura y en la institución? Creo que las mayores dificultades para poner en práctica la educación emocional en nuestra institución, es la falta de formación formal, que la mayoría de actividades se dan como tareas o clases ocasionales y están lejos de formar parte de proyectos planificados que se desarrollan de manera continua en la práctica educativa institucional. Desde mi punto de vista, para llevar a cabo el desarrollo de competencias socioemocionales, no es suficiente con realizar algunas actividades de vez en cuando, es necesario planificar y llevar a cabo un trabajo intencionado con actividades y estrategias efectivas para logran un propósito común direccionado a la formación para la vida. 16. ¿Cuáles son las estrategias que se deberían desarrollar para el desarrollo de las emociones en la básica primaria? Bueno creo que las estrategias deben girar alrededor de actividades prácticas y lúdicas que permitan el desarrollo de competencias emocionales y sociales, el desarrollo de la reflexión, proyectos basados en la solución de problemas o situaciones cotidianas que fomenten toma de decisiones teniendo como	Evaluación formativa Metafectividad Analfabetismo emocional docente Desarticulación curricular Mediaciones pedagógicas de la educación emocional

herramientas habilidades emocionales y la evaluación formativa por supuesto. 17. ¿De qué manera, cree usted, influye el contexto sociocultural y familiar en el desarrollo de las emociones? La influencia de la familia y el contexto del niño en el desarrollo de sus emociones es primordial, a partir de esas conductas y comportamientos de las personas que forman estos grupos sociales los niños modelan su comportamiento y aprenden a manejar sus emociones de la misma manera que lo hacen quienes le rodean en el hogar. Como dije la familia juega un papel muy importante en el fomento de las habilidades emocionales a lo largo de los años, contribuyendo a la adquisición de herramientas necesarias para su formación para la vida, de esta manera los niños pueden aprender correcta o incorrectamente a manejarse emocionalmente. 18. ¿Cómo valora la relación familiar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes? Bueno, esta relación familia y desarrollo emocional es para mí muy importante por ello siempre trato de citar a los padres durante el primer periodo académico de manera individual para conocer como son sus dinámicas familiares y entenderlos mejor y si es posible brindarles estrategias a los padres de como trabajar desde casa. Porque la familia y la comunicación que se da dentro de ella genera el fortalecimiento de la autoestima, el autoconcepto, la regulación emocional, el vínculo, generando calma y equilibrio en situaciones difíciles. 19. Mencione las acciones institucionales que se desarrollan en la institución educativa que favorecen la educación emocional. Realmente son muy pocas las actividades institucionales con una intención clara hacia el desarrollo de competencias emocionales, se hacen reflexiones los días miércoles a	Modelación primaria Dinámicas familiares Reeducación emocional Valores y creencias familiares Desarticulación curricular

nivel general con los buenos días, pero no se ven en las izadas o actos culturales propuestas dirigido a fomentar la educación emocional, mucho menos un proyecto para su promoción.	Actividades institucionales
20. Mencione el valor que le da a la educación emocional en la educación básica primaria. Bueno, la educación emocional para mí en la básica primaria es muy importante porque influye en la construcción de personas más asertivas, más empáticas con mayor motivación hacia el aprendizaje desde pequeños aprenden como afrontar la frustración, a controlar la ira y la conducta impulsiva, a desarrollar y difundir el sentido del humor, a generar y autogenerarse emociones positivas, a fomentar la empatía y a demorar la gratificación constituye solo una breve lista de competencias emocionales cuyo dominio permite estar mejor preparados para la vida, y que lograr estas competencias no se dan de la noche a la mañana por ello es necesario fomentarlas desde los primeros años de edad.	Importancia de educar emocionalmente
21. ¿Cuál cree es la base de la educación emocional? Bueno creo que las bases de la educación emocional son las emociones, el desarrollo de la dimensión afectiva de las personas y educar para la vida.	Elementos (aspecto epistemológico)
22. . ¿Cree que trabaja la inteligencia emocional y la inteligencia social en el aula? ¿Cómo lo hace? Creo que me falta mucho para asegurar que trabajo la inteligencia emocional y la inteligencia social en mi salón de clase, podría decir que no soy ajena a la importancia de estas competencias en el ser humano pero debo ser consciente que no planifico actividades con la intención explícita de promoverlas en mi estudiantes, debo trabajar en eso, y de verdad no lo había reflexionado hasta ahora que me realizas	Desarticulación curricular

esta entrevista, porque uno se deja llevar mucho por la rutina de cada día y el desarrollo de contenidos conceptual	

PROTOCOLO: GUION DE OBSERVACIÓN

Datos generales

Lugar: IED Liceo del Norte Fecha: marzo 28 de 2024

Informante Clave /Código: DP1

Contexto de Observación: Tema “Empatía”

Asignatura: Ética y valores

Aspectos a observar	Registro de lo observado	Código
<i>Situaciones didácticas</i> que realiza el docente durante la clase para favorecer el desarrollo emocional (Intencionalidad) Cómo presenta o introduce la situación y/o actividad	La docente inicia la sesión de clase saludando a sus estudiantes con una sonrisa y preguntando como se encuentra y luego da a conocer el objetivo: “Desarrollar la empatía como una habilidad en la que somos capaces de ponernos en el lugar del otro”. La docente introduce al tema invitando a los estudiantes a conocer una historia donde una persona fue víctima de discriminación. Se hacen preguntas sobre si han visto o vivido situaciones donde se hayan sentido discriminados?	Clima emocional del aula Encuadre de la clase (Empatía) Habilidades socioemocionales Contexto generativo Didáctica de la pregunta – Reflexión metafectiva
<i>Interacción docente – estudiantes</i> Exploración conocimientos previos/ Aclaratoria de los términos utilizados. Orientaciones sobre qué hacer en el desarrollo de la actividad	La maestra pregunta acerca de conocimientos previos en referencia a ¿Qué es una discapacidad? ¿Conocen a alguien que tenga una discapacidad? La maestra da orientaciones claras acerca de lo que los niños y niñas deben hacer para participar de la actividad, así los invita a cerrar los ojos e imaginar cómo sería su vida si tuvieran una discapacidad. La docente invita a los estudiantes a participar vendándole los ojos y	Conocimientos previos Encuadre de la clase Actividad de sensibilización

Respuestas a las inquietudes de los estudiantes Manejo de conflictos... Uso de técnicas para estimular el trabajo grupal o individual. Estrategias que estimulen el diálogo asertivo, dominio de emociones, reconocimiento del aprendizaje. Uso de la evaluación formativa durante la clase.	caminen por el salón y cojan algunos objetos que ella va pidiendo. Algunos lo logran muchos no lo hacen y están desorientados. Al terminar la actividad la maestra conlleva a la reflexión a través de preguntas acerca de cómo se sintieron? ¿Grado de dificultad? ¿Cómo creen que se sienten las personas? Los estudiantes participan y se hace retroalimentación constructiva exponiendo orientaciones que complementan y profundizan en los conceptos y vocabulario propios de la actividad. En trabajo cooperativo luego de asignar diferentes roles como líder, relojero, secretario y portavoz el maestro da la instrucción de hacer la lectura de “Edwin Bejar” que está en el texto de trabajo e invita a realizar una carta para luego ser socializada por grupo. La maestra al escuchar a los grupos hace monitoreo al trabajo que han realizado sus estudiantes, hace preguntas y también responde amablemente a las inquietudes, de manera positiva y objetiva. La docente argumenta el concepto de empatía retomando las ideas de los estudiantes, también se hace un seguimiento a la comprensión de la competencia por medio de preguntas que los niños y niñas deben responder.	Reflexión metafectiva Contexto de sentido Trabajo cooperativo Contexto de sentido Monitoreo Contexto de sentido
<i>Interacción estudiante-estudiante</i> (autocontrol, motivación, reconocimiento de las emociones)	Los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones; manejando sus emociones y en el caso de un	Motivación y atención Reflexión metafectiva (Expresión emocional – Habilidad de

ajenas, relaciones interpersonales)	estudiantes que se mostró inconforme con su grupo la maestra lo escucho y le propuso manejar su frustración respirando en un primer momento, dándole la oportunidad de expresarse y luego compartir sus emociones y posturas a sus compañeros de manera asertiva.	afrontamiento) Gestión de situaciones emocionales
<i>Estrategias y recursos</i> usados por el docente para el desarrollo de las emociones. Estrategia que utiliza para estimular autorregulación, autoconocimiento, comunicación entre pares, inteligencia interpersonal.	Los estudiantes antes de iniciar la clase ubicaron en el emociómetro su nombre dando a conocer cómo se sentían y al finalizar evaluaron cómo esas emociones fueron cambiando qué las hizo cambiar, o si se mantuvieron constante. Todo esto permite evidenciar que la docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando a cada uno de sus estudiantes y los recursos que permiten un clima de aula apropiado.	Conciencia emocional Material creado Autoevaluación Clima emocional del aula
<i>Realización de actividades</i> que promuevan la exposición o demostración de emociones por parte de los estudiantes	Luego de las actividades realizadas que permitieron colocarse en el lugar del otro, la docente al final genera una pregunta para resolver de manera individual y luego compartir las respuestas ¿Qué harías tú, si te encuentras con una persona que tenga alguna discapacidad y necesita ayuda? ¿Qué mensaje le dirías a las personas que son indiferentes ante personas discapacitadas? Para finalizar la docente termina la actividad dando un mensaje de empatía “ser empático es un acto de amor al otro” e invita a los niños y niñas a terminar la clase dando un abrazo a su compañero que está a su lado.	Transferencia del aprendizaje Armonización

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

Datos generales

Lugar: IED Liceo del Norte Fecha: abril 12 de 2024

Informante Clave /Código: DP5

Contexto de Observación: Temática a tratar “Interacción de los seres vivos

Asignatura: Naturales

Aspectos a observar	Registro de lo observado	código
<i>Situaciones didácticas</i> que realiza el docente durante la clase para favorecer el desarrollo emocional (Intencionalidad) Cómo presenta o introduce la situación y/o actividad	En las actividades planeadas se evidencian algunos componentes relacionados con el desarrollo emocional para el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase sobre cuidado del medio ambiente y la promoción de la salud. De los cuales se podrían rescatar como intencionalidad la Toma de decisiones informadas para el cuidado del medio ambiente. Al iniciar la sesión, la maestra saluda a los estudiantes y establece normas para el trabajo en el aula y da a conocer los propósitos de la clase.	Articulación de elementos emocionales a las áreas de conocimiento/ transversalidad habilidades sociales Encuadre de la clase
<i>Interacción docente – estudiantes</i> Exploración conocimientos previos/ Aclaratoria de los términos utilizados. Orientaciones sobre qué hacer en el desarrollo de la actividad Respuestas a las inquietudes de los estudiantes Manejo de conflictos...	Orienta las actividades a realizar de manera clara y los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre). La maestra hace preguntas para recoger información de los saberes previos sobre interacción y elabora una conclusión grupal del concepto. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades	Motivación y atención Conocimientos previos Contexto generativo Clima emocional del aula

Uso de técnicas para estimular el trabajo grupal o individual. Estrategias que estimulen el diálogo asertivo, dominio de emociones, reconocimiento del aprendizaje. Uso de la evaluación formativa durante la clase.	conectadas con los objetivos de clase. La docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible, donde se respetan las opiniones y se escuchan los diferentes puntos de vista, de esta manera cuando se presentaron dos situaciones de inconformidad por dos grupos diferentes de estudiantes, la docente promovió el diálogo y orientó sobre la manera de resolver la situación sin lanzar juicios o imponer soluciones. En cuanto al as técnicas para estimular el trabajo grupal, se llevó a cabo trabajo cooperativo donde se asignaron roles para cada integrante, y los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en dichas las actividades propuestas desde la guía de trabajo (taller). La docente propuso un debate sobre la valoración del impacto de la generación de residuos a nivel personal y en la naturaleza, a partir de una lectura dos grupos estuvieron a favor y otros en contra de que el impacto a nivel personal afectaba en una alta magnitud a la naturaleza, por lo que los estudiantes mostraron en algunos casos regulación de sus emociones ya que exponían sus ideas de manera serena y coherente y otros se notaban enojados y levantaban la voz a lo que la docente los invitaba a tener calma y modular y entonación para ser asertivos a la hora de dar sus argumentos. La docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, porque algunos niños no tuvieron en	Gestión de situaciones emocionales (Competencia emocionales del docente) Trabajo cooperativo Contexto generativo Contexto generativo Documento impreso (recursos) Dialogo generativo Regulación emocional Gestión de situaciones emocionales Transposición didáctica afectiva Contexto de sentido Transferencia del aprendizaje

	cuenta las recomendaciones iniciales dadas, todo con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon inicialmente. Finalmente se llega a una conceptualización derivada de los planteamientos dados por los estudiantes, luego de manera personal cada alumno presentó un esquema comparativo de las dos posturas frente al tema tratado. Sobre el uso de la evaluación formativa durante la clase, los estudiantes estuvieron recibiendo retroalimentación constante durante el desarrollo de la actividad.	Retroalimentación
<i>Interacción estudiante-estudiante</i> (autocontrol, motivación, reconocimiento de las emociones ajenas, relaciones interpersonales) Uso de estrategias o actividades que generen autocontrol, motivación, reconocimiento de la emoción, relaciones entre pares, diálogo asertivo.	Algunas actividades implícitas en las actividades propuestas como el trabajo en grupos cooperativos sobre el taller de reflexión, organización de las ideas para la argumentación generaron espacios de mediación por parte de la docente para brindar herramientas a los estudiantes para el manejo de las emociones y autocontrol. Sin embargo, se debe hacer explícitas algunas estrategias dentro de la sesión y aprovechar situaciones que se presentaron como cuando los niños de uno de los grupos se pusieron a discutir porque no estaban de acuerdo en un punto la maestra les llama la atención desde el tablero para que se calmen pero los estudiantes no paran de discutir, la docente se acerca al grupo se nota poco complacida pero aun así les habla y les explica la importancia de escuchar al otro, les da la palabra a uno por uno para que establezcan puntos de encuentros	Transposición didáctica afectiva Regulación emocional docente

	y puedan mediar entre las diferencias hasta llegar a una solución, ejercicios como estos y explicar la importancia de ese actuar permite reconocer las emociones y cómo se puede lograr el manejo de las mismas.	
<i>Estrategias y recursos</i> usados por el docente para el desarrollo de las emociones. Estrategia que utiliza para estimular autorregulación, autoconocimiento, comunicación entre pares, inteligencia interpersonal.	La docente efectúa seguimiento constante a la clase, motivando a los estudiantes a analizar las posturas y tareas realizando preguntas que le permitan evidenciar la comprensión de los aprendizajes de tal manera que la puedan explicar con sus propias palabras sus argumentos, además la profesora les indica a sus estudiantes que es necesario que establezcan cual es la meta que deben alcanzar con su tarea. También, se llevó a cabo la autoevaluación y coevaluación como estrategias que permiten el autoconocimiento, la comunicación y asertividad. Además, se observan los recursos en clase que aportaron al desarrollo de competencias emocionales (guía y texto impreso).	Monitoreo Diálogo generativo Autonomía emocional (responsabilidad) Autoevaluación Coevaluación Guía de trabajo Documento impreso
<i>Realización de actividades</i> que promuevan la exposición o demostración de emociones por parte de los estudiantes.	En cuanto a este ítem, no se evidencio una actividad que de manera explícita permitiera a la exposición de emociones o reconocimiento de estas.	Ausencia de elementos emocionales

Observaciones generales (describir cualquier aspecto que se considere de gran importancia para el desarrollo de la investigación).

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

Datos generales

Lugar: IED Liceo del Norte Fecha: abril 19 de 2024

Informante Clave /Código: DP4

Contexto de Observación: _____

Asignatura: Lengua Castellana

Aspectos a observar	Registro de lo observado	códigos
<i>Situaciones didácticas</i> que realiza el docente durante la clase para favorecer el desarrollo emocional (Intencionalidad) Cómo presenta o introduce la situación y/o actividad	Al iniciar la clase la maestra realiza un saludo de acogida e invita a cantar una canción “así nos saludamos” que proyecta desde el video beam, donde niños y niñas se saludan por sus nombres. A partir de la canción, la maestra dialoga acerca de la importancia de saludarse, de escucharse y de compartir con sus compañeros y compañeras. De igual forma conversa sobre reglas de cortesía que sirven para acercarse a los demás con respeto y de forma amable y que se tendrán en cuenta para la clase como pedir la palabra, escuchar al otro y respetar las opiniones de los compañeros. La maestra aprovecha y hace preguntas sobre si ¿se despiden de sus familias cuando sales de casa? ¿Por qué? ¿Saludan a sus compañeros o compañeras, y a la profesora cuando llegan a la escuela? ¿Agradecen cuando alguien les ayuda con las tareas? ¿Por qué? ¿Piden permiso para ir al baño? ¿Piden la palabra cuando quieren hablar? ¿Por qué? Luego la docente introduce el propósito de aprendizaje de la	Clima emocional del aula Recurso tecnológico Encuadre de la clase Saberes previos Encuadre de la clase

	sesión sobre la comprensión de textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	
<i>Interacción docente – estudiantes</i> Exploración conocimientos previos/ Aclaratoria de los términos utilizados. Orientaciones sobre qué hacer en el desarrollo de la actividad Respuestas a las inquietudes de los estudiantes Manejo de conflictos... Uso de técnicas para estimular el trabajo grupal o individual. Estrategias que estimulen el diálogo asertivo, dominio de emociones, reconocimiento del aprendizaje. Uso de la evaluación formativa durante la clase.	La docente presenta a los estudiantes un texto y los invita a identificar el título de la lectura y a partir de esta realiza una serie de preguntas acerca de los dibujos, si las ilustraciones permiten imaginar lo que dice el texto; la maestra pide que observen el formato del texto para identificar la tipología textual, y hace preguntas sobre la estructura del texto. Luego la maestra invita a leer la fábula “La liebre y la tortuga” y a través de preguntas confirma algunas predicciones realizadas, se aclaran términos desconocidos para los estudiantes, la maestra da instrucciones claras para el desarrollo de la actividad que se encuentra en el libro de trabajo. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad teniendo en cuenta motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre. Se evidencian aprendizajes a través de la participación de los niños y niñas en las actividades conectadas con los objetivos de clase. Los niños y las niñas por iniciativa propia expresan de manera clara sus ideas, posturas frente a las acciones de los personajes e incluso las emociones que les provoca la narración. Los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en	Contexto generativo Diálogo generativo Motivación y atención Recursos Autonomía emocional Evidencias de aprendizaje Competencia social Diálogo generativo

	actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones, desde la temática planteada, donde la docente mantiene la motivación de sus alumnos a través de la escucha activa y el dialogo asertivo, dando retroalimentación constante a las participaciones de los niños y creando un ambiente seguro donde ellos pueden expresarse desde sus emociones y sentimientos. De igual manera, se evidencia el acompañamiento de la docente en el desarrollo de las actividades propuestas, garantizando el aprendizaje individual siendo comprensivo con los estudiantes en general en especial los que presentan dificultades para llevar a cabo sus tareas, atendiendo así a los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes. Ante las dudas de algunos estudiantes, la maestra reorienta y presenta preguntas nuevas que permiten a los niños dar respuestas de manera coherente a las actividades planteadas.	Comunicación asertiva Retroalimentación Competencia social Alteridad en la docencia Retroalimentación
<i>Interacción estudiante-estudiante</i> (autocontrol, motivación, reconocimiento de las emociones ajenas, relaciones interpersonales) Uso de estrategias o actividades que	Durante la clase los estudiantes se muestran amables y respetuosos con sus compañeros, se mantienen motivados e involucrados en la actividad propuesta. Piden la palabra para participar y la maestra escucha todas las participaciones dando retroalimentación efectiva a sus estudiantes. En un momento, un niño discute fuertemente con una compañera	Competencia social Motivación y atención (Dominio de Habilidades sociales) Competencia social Retroalimentación Resolución de conflictos

generen autocontrol, motivación, reconocimiento de la emoción, relaciones entre pares, diálogo asertivo.	por un lápiz que cada uno asegura que le pertenece y la docente asegura estar molesta (se observa que respira profundo) y les dice calmadamente a los estudiantes que cada uno debe estar en su puesto espera unos segundos a que se calmen y pregunta por lo que sucede el niño explica su versión y luego la niña, la maestra les hace preguntas para que tomen conciencia de sus acciones y genera un espacio de reflexión sobre de qué manera se puede dar solución al conflicto, los compañeros dan sus opiniones – observándose la importancia de la toma de conciencia frente a la solución de conflicto y el dialogo como mecanismo de conciliación – se llega a un acuerdo y los estudiantes ofrecen disculpas mutuamente; la maestra da cierre a la situación haciendo un comentario de la solución de conflictos a través del diálogo.	Regulación emocional (docente) Gestión de situaciones emocionales (competencia interpersonal) (Solución de conflictos) Habilidad de vida y bienestar (Negociación) Habilidad de vida y bienestar
<i>Estrategias y recursos</i> usados por el docente para el desarrollo de las emociones. Estrategia que utiliza para estimular autorregulación, autoconocimiento, comunicación entre pares, inteligencia interpersonal.	La docente utiliza la lúdica – canciones y dinámicas- para introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades emocionales, además utiliza situaciones cotidianas para que los estudiantes identifiquen situaciones problemas e inicien momentos de reflexión, escucha y comunicación frente a la solución de conflictos, donde juegan un papel importante la autorregulación.	Recursos Contenidos Habilidades de vida y bienestar
<i>Realización de actividades</i> que promuevan la exposición o demostración de	Para el cierre de la actividad la profesora presentó un formato de autoevaluación sobre los aprendizajes adquiridos y las actitudes frente a esos	Documento impreso (Recurso) Autoevaluación

emociones por parte de los estudiantes.	aprendizajes los cuales incluyen emociones y competencias socioemocionales de relaciones interpersonales e intrapersonales. Finalmente termina la clase formando un corazón con sus manos y los estudiantes le responden de igual forma, y diciéndoles que “tener una buena actitud frente a la vida siempre les permitirá disfrutar mejor de lo que les rodea y de quienes les rodea”.	Armonización

Observaciones generales (describir cualquier aspecto que se considere de gran importancia para el desarrollo de la investigación).

GUION DE OBSERVACIÓN

Datos generales

Lugar: IED Liceo del Norte Fecha: abril 25 de 2024

Informante Clave /Código: DP3

Contexto de Observación: Textos narrativos

Asignatura: Lengua Castellana

Aspectos a observar	Registro de lo observado	códigos
<i>Situaciones didácticas</i> que realiza el docente durante la clase para favorecer el desarrollo emocional (Intencionalidad) Cómo presenta o introduce la situación y/o actividad	El docente inicia la sesión haciendo ejercicios para relajar diferentes partes del cuerpo y luego da a conocer el objetivo de la clase que gira alrededor de comprender diversos tipos de textos, utilizando diferentes estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. Para lograr este objetivo el docente utiliza un texto “La tortuga gigante” que contiene elementos que permiten desarrollar las habilidades emocionales. El docente hace preguntas sobre las tortugas y zoológico a los	Clima emocional del aula Encuadre de la clase Contenido del aprendizaje emocional Saberes previos Contexto generativo

	estudiantes para activar conocimientos previos, los niños responden a las preguntas y se les invita a los estudiantes a leer el cuento de la tortuga por turnos pero inicialmente modela las pausas, ritmo y entonación correcta; luego los estudiantes lo hacen en voz alta por turnos y por último de manera individual en forma silenciosa.	
<i>Interacción docente – estudiantes</i> Exploración conocimientos previos/ Aclaratoria de los términos utilizados. Orientaciones sobre qué hacer en el desarrollo de la actividad Respuestas a las inquietudes de los estudiantes Manejo de conflictos... Uso de técnicas para estimular el trabajo grupal o individual. Estrategias que estimulen el diálogo asertivo, dominio de emociones, reconocimiento del aprendizaje. Uso de la evaluación formativa durante la clase.	Luego el maestro formula preguntas de comprensión global sobre los personajes, algunas acciones y las emociones que movieron a los personajes a realizar algunas acciones. El estudiante participa activamente y el docente aclara dudas. Para desarrollar la actividad, los maestros invita a los estudiantes organizarse en trabajo cooperativo de 4 estudiantes y asigna roles dentro del grupo de tal manera que puedan desarrollar de manera organizada y autónoma los retos propuestos alrededor del texto algunos de los cuales giran alrededor de la comprensión y síntesis del texto y otras relacionadas con descripción de personajes e inferencias donde se hace uso de elementos de habilidades socioemocionales, observándose de esta manera la integración de las competencias socioemocionales con la temática de lengua castellana trabajada. Durante la actividad realizada por los estudiantes el maestro formula preguntas constantemente y da indicaciones a necesarias para reorientar la actividad a estudiantes que presentan algunas dificultades.	Diálogo generativo Motivación y atención Trabajo cooperativo Contexto de sentido Monitoreo Habilidades emocionales (Contenidos) Reflexión metafectiva

	Alguna temática de las habilidades emocionales que se manejaron dentro de la actividad propuesta para Lengua Castellana fueron la compasión, bondad, la amistad. A través de la estrategia didáctica de la pregunta se da un juego de preguntas y respuestas donde se ahonda en el compartir de experiencias personales sobre recibir ayuda por parte de amigos en situaciones difíciles, para que finalmente los estudiantes respondan de acuerdo al texto ¿Quién hace el bien, recibe el bien de vuelta? ¿Por qué?	
<i>Interacción estudiante-estudiante</i> (autocontrol, motivación, reconocimiento de las emociones ajenas, relaciones interpersonales) Uso de estrategias o actividades que generen autocontrol, motivación, reconocimiento de la emoción, relaciones entre pares, diálogo asertivo.	Durante la actividad en grupos de trabajo cooperativo los estudiantes interactúan y comparten sus puntos de vistas, allí se observa como algunos niños y niñas trabajan escuchando y poniéndose de acuerdo, algunos realizan muy bien las funciones de su rol y otros son motivados por el docente para que puedan cumplir sus funciones o les recuerdan cuales son y así las llevan a cabo, el docente hace monitoreo constante para lograr exitosamente el objetivo de aprendizaje. En algún momento uno de los estudiantes se acerca al maestro y le pide ayuda porque no quiere trabajar en ese grupo porque no escuchan sus ideas, el maestro lo escucha y le dice “entiendo tu posición, pero debes intentar dialogar con tus compañeros de equipo y llegar a acuerdos de trabajo para que logren hacer la actividad juntos y de manera correcta” . El docente lo acompaña y le expresa a los	Competencia social (Comportamiento prosocial) Autonomía emocional (automotivación y responsabilidad) Monitoreo Autonomía emocional (Buscar ayuda y recursos) Gestión de situaciones emocionales

	niños y niñas la importancia de escuchar a los demás y respetar su forma de pensar y como desde la diferencia se puede construir una buena actividad, los niños escuchan la sugerencia, expresan sus posiciones y finalmente integran nuevamente al compañero al grupo con algunas consideraciones. La actividad se llevó a cabo a través del trabajo cooperativo con asignación de roles donde los alumnos pusieron a prueba su autonomía, motivación al logro, negociación, respeto, entre muchas otras habilidades socio-emocionales que potencian las relaciones entre pares.	Habilidades de vida y bienestar (Negociación) Trabajo cooperativo
<i>Estrategias y recursos</i> usados por el docente para el desarrollo de las emociones. Estrategia que utiliza para estimular autorregulación, autoconocimiento, comunicación entre pares, inteligencia interpersonal.	Dentro de la clase de Lengua Castellana, el uso del texto narrativo la tortuga gigante fue clave para trabajar competencias emocionales. El maestro durante la sesión de clase mostró una actitud positiva, de recepción de inquietudes, acogida, empatía y asertividad frente a sus estudiantes. Además, expresó durante toda la actividad lo feliz que le hacía ver como todos trabajaban comprometidos y motivados en sus tareas. Este es un ejercicio de modelación que estimula a los estudiantes a la expresión de emociones. Toda esa actitud del maestro contribuyó a un clima de aula propicio para el aprendizaje no solo del contenido del saber sino también de la dimensión del ser.	Transversalidad Comunicación asertiva Regulación emocional (expresión emocional) Clima emocional del aula
<i>Realización de actividades</i> que promuevan la exposición o	Al finalizar los estudiantes realizan la transferencia de los aprendizajes, socializando el taller realizado, donde los niños y	Transferencia de los aprendizajes

demostración de emociones por parte de los estudiantes.	niñas dieron a conocer sus puntos de vistas a través de las respuestas dadas al taller, además se evaluaron entre los integrantes del grupo y el relator dio a conocer cómo se sintieron al hacer la actividad, si lograron los objetivos del trabajo y que podrían mejorar. En ese proceso el docente realiza preguntas y contrapreguntas dando pie a una retroalimentación constructiva y positiva que permite el refuerzo de los aprendizajes propuestos.	Coevaluación Retroalimentación

Observaciones generales (describir cualquier aspecto que se considere de gran importancia para el desarrollo de la investigación).

Es importante tener en cuenta que el docente dentro de la planeación no plantea de manera explícita que competencias emocionales o emociones se van a desarrollar desde los aprendizajes de lengua castellana, pero en la práctica se observa mucho manejo de habilidades que facilitan a la promoción de competencias para la vida. Vale la pena, destacar que la clase está organizada en sesiones de exploración de conocimientos previos, estructuración donde se da la asimilación de los aprendizajes, transferencia donde se evalúan y llevan los aprendizajes a otros contextos y el refuerzo fase de integración de la lectura y escritura en los contextos cotidianos.

PROTOCOLO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Establecimiento de códigos emergentes

Datos generales: Documento institucional - Malla curricular primaria

IED Liceo del Norte

Aspectos analizados en los documentos	Datos registrados	Código
Enfoques teóricos y pedagógicos subyacentes	La institución no ha definido una estrategia pedagógica institucional alrededor de la educación emocional, a nivel general del programa curricular algunos docentes utilizan modelos tradicionales, conductista y otros más constructivistas, por tanto, las acciones pedagógicas emprendidas por los docentes se caracterizan por el uso de	Pedagogía tradicional Desarticulación curricular

	estrategias pedagógicas dispersas que no están vinculadas a la Misión, la Visión y los Principios institucionales y son aplicadas de manera desarticulada en las diferentes grados. Los planes de aula se encuentran fragmentados por asignaturas, en algunos grados solo se encuentra evidencia de cuatro áreas como son : Lengua Castellana, Sociales, Naturales y Matemáticas. En ellos se tienen en cuenta las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Se describen indicadores de desempeño, estrategias pedagógicas y criterios de evaluación. No se observa ninguna integración de una aspecto axiológico y menos transversalidad de educación emocional o temas afines a competencia emocionales.	Saberes parcelados/trabajo por asignaturas Competencias genéricas de los aprendizajes
Contenidos, estrategias, actividades implícitas para el desarrollo emocional de los estudiantes.	La IED Liceo del Norte, cuenta en materia académica con un plan de estudios desarrollado en forma empírica por los docentes de los diferentes niveles y áreas, por tal razón estos no responden a lineamientos institucionales, estos se encuentran en proceso de. No se evidencia de manera explícita o implícita un hilo conductor relacionado con educación emocional. Sin embargo, las docentes desarrollan temáticas y actividades referentes a valores y en algunos casos a manejo de emociones a través de proyectos de aula que llevan a cabo de manera independiente para trabajar en sus salones de clases como un iniciativa propia y no institucional.	Desarticulación curricular Valores Gestión de emociones (Contenido)
Objetivos y contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)	Algunos contenidos que se observan en dos proyectos uno que desarrolla la docente de grado quinto los cuales se encuentran plasmados en un documento, y los docentes de cuarto	Trabajo interdisciplinar

	llevan a cabo a través de la clase de ética actividades que propenden por el desarrollo de competencias socioemocionales, como son: reconocimiento de emociones, manejo de emociones, manejo de estrés, toma de decisiones, empatía, escucha activa, asertividad y manejo de conflictos, entre otros temas. Dichas temáticas se trabajan para estos grados desde un aprendizaje activo, que involucra el trabajo cooperativo donde se pueden desarrollar las competencias emocionales paso a paso a través de sesiones estructuradas y de manera explícita, es decir que se nombran las emociones o habilidades a desarrollar y como se ponen en práctica.	Saberes parcelados/trabajo por asignaturas Gestión de emociones Habilidades sociales (Contenido) Aprendizaje activo Aprendizaje cooperativo (Estrategias de enseñanza y aprendizaje)
Estrategias y actividades explícitas vinculadas con el desarrollo de las emociones en los estudiantes	A nivel institucional se cuenta con algunos proyectos y/o actividades que buscan promover el desarrollo de la dimensión emocional que no responden a un planeamiento estratégico o intencionalidad en particular, sino más bien a iniciativas individuales de algunos docentes en relación a temas que son de su interés; por esto se desarrollan a nivel de grados como acciones inconexas, razón por la cual dichos proyectos aún no son de carácter institucional ni conocidos por toda la comunidad educativa. Así encontramos el proyecto “siempre amigos” desarrollado en grado quinto que busca desarrollar habilidades y competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar. El objetivo general del proyecto es Promover el desarrollo de la inteligencia emocional a partir del uso consciente de las habilidades sociales en los estudiantes de grado quinto de básica primaria, con miras a desplegar mejores relaciones interpersonales que contribuyan a una sana convivencia	Proyectos de aula Desarticulación curricular Trabajo interdisciplinar Contenido / habilidades emocionales Teoría de Inteligencia emocional Habilidades sociales Gestión de emociones Competencias socioemocionales Mindfulness (Contenidos) Pedagogía activa

	escolar. El proyecto consta de una justificación, un marco teórico referencial basado en la inteligencia emocional y habilidades sociales, el marco metodológico y las actividades a desarrollar para promover la comunicación asertiva, toma de decisiones y resolución de conflictos, herramientas de mindfulness, gestión de emociones, autoconocimiento, escucha activa, empatía, entre otras actividades. Los docentes que desarrollan actividades para promover competencias emocionales hacen intentos de priorizar la escucha y no el discurso, buscan centrarse en la experiencia del estudiante y no en la propia, y avanzan hacia la construcción de vínculos genuinos con los estudiante	
Tipos de evaluación	Según el sistema de evaluación en la institución los docentes deben aplicar estrategias de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. La evaluación es importante en el proceso pedagógico ya que permite retroalimentar el aprendizaje para potenciarlo, reconociendo fortalezas y aspectos que deben mejorarse. La evaluación propuesta para el desarrollo de competencias emocionales es de carácter formativo, en otras palabras permite que a través de los errores los estudiantes puedan también aprender. Otro aspecto importante, es la observación como una herramienta fundamental para hacer seguimiento constante y evaluar el desarrollo socioemocional de nuestros estudiantes de sus aprendizajes y la práctica de los mismos hasta que logren ser competentes emocionalmente.	Heteroevaluación Coevaluación Autoevaluación Retroalimentación Monitoreo

Datos generales: Programa emociones para la vida - MEN

Aspectos analizados en los documentos	Datos registrados	Código
Enfoques teóricos y pedagógicos subyacentes	Emociones para la vida, es un programa propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional para fortalecer las competencias socioemocionales en básica primaria, con la finalidad de que docentes y orientadores puedan apoyar el desarrollo emocional de la infancia y la adolescencia, desde procesos cotidianos del aula de clases mediante el uso de un material que contiene una serie de actividades que permitirán la gestión de emociones, la empatía y la resolución de conflicto entre muchas otras habilidades propias de la dimensión emocional. El programa está inspirado en muchas propuestas que a nivel mundial han sido exitosas para la enseñanza de las emociones. Su enfoque metodológico se conoce como FASE, que traduce: Focalizado, Activo, Secuenciado y Explícito.	Competencias socioemocionales Habilidades emocionale Tendencias humanistas
Contenidos, estrategias, actividades implícitas para el desarrollo emocional de los estudiantes.	El programa pretende desarrollar competencias socioemocionales paso a paso, desde unas sesiones estructuradas acorde a la edad de los estudiantes, que a través del aprendizaje activo, es decir, basado en la experiencia y la práctica se logren potenciar competencias para la vida. Pero su enseñanza requiere que el docente tenga habilidades personales y metodologías que favorezcan el logro del objetivo de la propuesta. Es importante para desarrollar bien la propuesta metodológica, leer y comprender las guías para cada sesión, organizar los materiales necesarios, conocer con claridad procedimiento ante situaciones	Aprendizaje activo Planeación Aprendizaje por modelación Monitoreo retroalimentación

	especiales. De igual forma es necesario que el docente modele la escucha respetuosa, respetar las diferencias, dar seguimiento a cualquier situación, reforzar aprendizajes en la cotidianidad de la escuela y autoevaluar los procesos.	
Objetivos y contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)	Desde el programa se proponen objetivos para niños y niñas que conlleven al conocimiento y manejo de sus emociones, entender los puntos de vista de los demás y resolver sus conflictos por medios creativos y pacíficos. Con el desarrollo de estas competencias se espera el mejoramiento del comportamiento en el hogar y la escuela además de promover habilidades esenciales para la vida. El programa propone tres secuencias didácticas para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de primaria, cada una contine tres sesiones de clases planeadas. La primera secuencia “Mi mundo emocional” contempla la identificación de emociones, el manejo de emociones y el manejo del estrés pero los objetivos varían de acuerdo con cada grado. La segunda secuencia “En los zapatos de los demás” promueve competencias como: toma de perspectiva, empatía y comportamiento prosocial Y la tercera secuencia didáctica “Comunicación y resolución de conflictos” fomenta la escucha activa, asertividad y manejo de conflictos como competencias necesaria para la vida.	Habilidades sociales Competencias emocionales
Estrategias y actividades explícitas vinculadas con el desarrollo de las	Las actividades propuestas se sugieren desarrollar en la clase de ética y valores o direcciones de grupo, organizadas por grados acordes a las	Trabajos por asignaturas

emociones en los estudiantes	necesidades y características de los estudiantes. Algunas actividades explícitas del programa vinculadas al desarrollo de las emociones se basan en: dar a conocer en cada sesión los conceptos claves, nombrar las emociones e invitar a los estudiantes a utilizar esos términos en la vida cotidiana, hacer preguntas sobre esas emociones, sobre lo que sienten emocional y físicamente. Metodológicamente cada sesión tiene un inicio, desarrollo y cierre.	Habilidades emocionales estructura de la clase/Gestión de aula
Tipos de evaluación	La evaluación es concebida por el programa como la idea de mejoramiento, donde se aprende del error, por lo que el castigo no es concebido en este programa, sino más bien la diferencia como un elemento intrínseco de pensar, sentir y actuar. Desde el programa se direcciona a valorar la aplicación de competencia emocionales en la relaciones y el trato de los involucrados en el proceso de aprendizaje, por tanto la observación es una gran herramienta para evaluar el desarrollo socioemocional, además de las estrategias de seguimiento que ya existen en los colegios. La retroalimentación, también es una buena herramienta para la evaluación.	Evaluación formativa Monitoreo Retroalimentación

Datos generales: Programa Pisotón para el Desarrollo Psicoafectivo y

Educación Emocional de la Universidad del Norte

Aspectos analizados en los documentos	Datos registrados	Código
Enfoques teóricos y pedagógicos subyacentes	El programa asume el desarrollo psicoafectivo y emocional como estrategia integradora desde diferentes teorías del desarrollo infantil, que reconoce componentes	Tendencias humanistas

	biológicos y psicológicos, ambientales, psicosociales y antropológicos que permiten la comprensión del ser humano. En ese sentido, el programa sienta sus bases teóricas en la teoría psicodinámica, describiendo el proceso de desarrollo como un proceso evolutivo; la teoría de Erikson sobre el ciclo vital y los dominios que debe desarrollar para crear su identidad del yo. utiliza la aplicación de técnicas lúdico-educativas que propenden la reorganización, reencuentro y reinterpretación de experiencias vividas por los niños para generar un estado base “un piso” que les permita a los niños, avanzar en su desarrollo integral.	Teoría psicodinámica Pedagogía activa
Contenidos, estrategias, actividades implícitas para el desarrollo emocional de los estudiantes.	El programa a través de estrategias lúdicas, apoya a los estudiantes en la elaboración de sus conflictos intrapsíquicos, a reducir las defensas mal adaptativas y aumentar de esta manera la regulación emocional, facilitando la expresión y gestión de emociones y el manejo de problemas individuales y sociales. Desde esta perspectiva, las acciones desarrolladas en el marco del Programa Pisotón son de carácter preventivo, ya que su objetivo apunta a la intervención a temprana edad para evitar futuros problemas psíquicos que disminuyan su estado completo de bienestar. Al mismo tiempo, al fortalecer las competencias emocionales de los niños y las niñas, busca reducir el impacto de las condiciones de violencia sociopolítica (como pueden ser, entre otras, el abandono o la pérdida de	técnicas lúdico-educativas (Gamificación) Competencias emocionales

	personas), las cuales interfieren en su desarrollo integral.	
Objetivos y contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)	El programa busca promocionar el bienestar de niños y niñas de manera recreativa, educativa y formativa. Permite combatir la violencia, propiciar la resolución pacífica de conflictos y generar beneficios de salud en la población infantil, especialmente aquella vulnerable a factores que impiden su desarrollo psicoafectivo y cognoscitivo adecuado. Pisotón desarrolla sus contenidos sobre nueve ejes fundamentales: Vínculo afectivo, autonomía, iniciativa, desarrollo sexual, expresión de emociones, socialización, comunicación, desarrollo moral y autoestima. Además de estas dimensiones, Pisotón involucra otros elementos conceptuales en relación con la educación emocional: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol y la regulación emocional. Las temáticas se trabajan a partir de cuatro técnicas lúdicas-educativas, las cuales son: el cuento, el psicodrama, el juego en casa y el relato vivencial	Pedagogía activa Habilidades sociales Competencias emocionales técnicas lúdicas-educativas
Estrategias y actividades explícitas vinculadas con el desarrollo de las emociones en los estudiantes	Teniendo en cuenta las estrategias lúdico-educativas que se manejan en el programa vinculan el desarrollo de competencia socioemocionales de manera explícita. Es así como, a través de cuentos se ayuda a niños y niñas a comprender y enfrentar sus emociones; con el psicodrama se permite la expresión proyectiva de emociones ayudando a superar y dominar lo traumático; por otra parte está el juego que propicia comunicación y asociaciones	técnicas lúdicas-educativas

	genuinas y el relato vivencial que permite diferenciar la fantasía de la realidad buscando resignificación de las experiencias vividas lo que mejora las relaciones interpersonales	
Tipos de evaluación	Desde el programa se aplican instrumentos que evalúan el cambio de las variables psicoafectivas en la autoafirmación del carácter y la personalidad de los niños, de manera que se pueda observar un impacto positivo del programa en el desarrollo psicoafectivo de los menores. Dentro de los instrumentos más populares es el auto reporte, el cual aplica una serie de cuestionarios sobre los individuos a evaluar. La segunda herramienta más utilizada son las evaluaciones conductuales, las cuales realizan una serie de preguntas a un observado	Heteroevaluación Autoevaluación Heteroevaluación

Datos generales: Plan de Área Ética y Valores

Institución Educativa Alejandro Vélez Barrientos (Envigado, Antioquia)

Aspectos analizados en los documentos	Datos registrados	Código
Enfoques teóricos y pedagógicos subyacentes	Modelo Pedagógico Humanista Desarrollista, en donde se privilegie la dignidad del individuo, se valore el Ser, se genere calidad de vida, y se fomente una cultura innovadora, creativa, de investigación del conocimiento, donde haya realce de la autoestima, y el estudiante tenga sentido de pertenencia por el lugar donde le toque estar, que sus estándares sean la responsabilidad, respeto a la diferencia y el compromiso, consigo, su contorno familiar y social, potenciando de esta manera la adquisición de competencias que los hagan resilientes, capaces de	Pedagogía activa

	afrontar los nuevos retos y avatares que se les presenten en su cotidianidad	
Contenidos, estrategias, actividades implícitas para el desarrollo emocional de los estudiantes.	El plan de área de la básica primaria para Etica y valores se enfoca en elementos que integran la Conciencia, confianza y valoración de sí mismo; en ese componente están comprometidos dos aspectos: uno de carácter cognitivo, relacionado con los avances en el conocimiento de sí mismo y otro, referido a la valoración o enjuiciamiento que se hace de ese autoconocimiento. Otro elemento que se tiene en cuenta es la autorregulación, un aspecto importante en las educación emocional; la autorregulación se presenta como una estructura organizativa fundamental tanto del desarrollo cognitivo como del desarrollo social. Entre otros aspectos que se tienen en cuenta en la estructura del plan de estudio de esta institución, están la identidad y sentido de pertenencia; también se hace énfasis en sentimientos como el vínculo y empatía, formación ciudadana donde la comunicación y la actitud de apertura hacia el otro, elementos que enriquecen la formación emocional del ser.	Trabajo por asignaturas Competencias emocionales
Objetivos y contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)	Basados en los estándares nacionales se establecen unos componentes del área enfocados en el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y ciudadanas. Así las cosas, desde el saber se pretende que los estudiantes comprendan la importancia de los valores y de la inteligencia emocional, que reconozcan sus capacidades y	Habilidades emocionales Habilidades sociales Competencias socioemocionales

	habilidades en el desarrollo personal. Desde el hacer o contenidos procedimentales se pretende que los alumnos utilicen sus capacidades y habilidades para el desarrollo de trabajos en equipo, además de identificar las emociones que influyen los comportamientos apropiados para cada situación. Y finalmente desde el ser se busca que niños y niñas reconozcan las acciones que se relacionan con las emociones y como pueden aprender a manejar las emociones para no hacer daño a otras personas	
Estrategias y actividades explícitas vinculadas con el desarrollo de las emociones en los estudiantes	Las estrategias utilizadas para que los estudiantes alcancen los desempeños establecidos son el aprendizaje basado en el pensamiento, donde a través de la contextualización el estudiante desarrolla habilidades del pensamiento, la gamificación y el aprendizaje cooperativo. En ese sentido, desde una metodología activa que permita el desarrollo de las competencias proyectadas. Algunas actividades explícitas para el desarrollo de competencias emocionales son dinámicas de grupo, talleres, cine foro, diálogos, juego de roles, debates, dramatizaciones, estudios de casos, juegos interactivos, entre otras actividades que despierten el interés de los estudiantes por el aprendizaje de sus emociones y gestión de las mismas.	Aprendizaje activo
Tipos de evaluación	La evaluación es formativa.	

Datos generales: Proyecto de aula – Descubriendo mi mundo emocional

Centro Educativo Rural Buguita (San Carlos, Antioquia)

Aspectos analizados en los documentos	Datos registrados	Código
Enfoques teóricos y pedagógicos subyacentes	Desde un modelo constructivista, se origina espacios de significancia que conllevan a la reflexión del sujeto sobre lo que está bien para él y para los demás. También se toman los aportes de una pedagogía activa que promueven la contextualización de los aprendizajes, la innovación y el espacio interactivo.	Teoría constructivista Pedagogía activa
Contenidos, estrategias, actividades implícitas para el desarrollo emocional de los estudiantes.	La principal estrategia es la interdisciplinariedad, es decir, la integración de áreas como ética, castellano, sociales, naturales y educación religiosa. implícita es la transversalidad del área del saber ético- axiológico, que en si contiene una pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad ya que están referidas a relaciones interpersonales, la comunicación, la política, la salud, la seguridad social, el entorno y la cultura.	Trabajo interdisciplinario Transversalidad
Objetivos y contenidos (conceptuales. procedimentales y actitudinales)	Dentro de los objetivos esta el desarrollar una vida sana y equilibrada que llegue a reconocer los sentimientos propios y los de los demás, conocer y aceptar la propia identidad, desarrollo de la capacidad de diálogo y comunicación, entre otros propositos enfocados en el desarrollo de si mismo y el cuidado del otro.	Competencias emocionales
Estrategias y actividades explicitas vinculadas con el desarrollo de las emociones en los estudiantes	La orientación esta asignatura está proyectada hacia el análisis del contexto realizando diagnostico motivado por la sensibilización de acuerdo a la problemática social que se vive, charlas continuas, exposiciones, carteleras,	Aprendizaje activo

	dramatizados etc. Además, análisis, síntesis inferencias, interpretaciones, deducciones conclusiones, propuestas de alternativas de solución, ensayos, libretos, etc. También se propone al alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje para el desarrollo de la autonomía. Otras actividades que se llevan a cabo son: charlas informativas, reflexión sobre videos y cortometrajes, dramatizaciones, títeres, juegos y dinámicas de grupo, canciones, debates colectivos, relatos, narraciones, confrontaciones en grupo,	
Tipos de evaluación	La evaluación se percibe como un proceso complejo, ya que va más allá de los contenidos y saberes como tal. Sin embargo en esta área se orienta como: un proceso contextualizado e integral, permanente y participativo. Que además supone: un trabajo cooperativo y de autoevaluación como un espacio de reflexión individual frente a los propios comportamientos, valoraciones o acciones; el uso de diferentes instrumentos y un carácter prospectivo.	Heteroevaluación Coevaluación Autoevaluación

Anexo B
Síntesis curricular de la investigadora

SÍNTESIS CURRICULAR DE LA INVESTIGADORA

Neyla Beatriz Rodríguez Pérez, profesional en Administración de Empresas, Universidad del Magdalena, con especialización en Pedagogía Infantil, Universidad del Magdalena; Magister en Educación, Universidad del Norte; Doctora en Educación, Universidad Rafael Bellosó Chacín, Zulia – Venezuela; estudiante del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) San Cristóbal-Venezuela. Actualmente se desempeña como directivo docente de la Institución Educativa Distrital Edgardo Vives Campo, en la ciudad de Santa Marta, Colombia. Ha desempeñado funciones como: docente de primaria; tutora del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional; docente catedrático universitario en programas a distancia de la Universidad del Magdalena. Ponente y participante en diversos simposios, seminarios de investigación y diplomados. Autora del artículo “Educar para la sostenibilidad desde la educación primaria. Consideraciones, retos y perspectivas”, publicado en el libro electrónico Investigar y educar para la sostenibilidad. Principios pedagógicos, Vol III, Año 2024.