



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**HERMENEUSIS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CONTEXTOS
VULNERABLES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE FLORIDABLANCA,
SANTANDER.**

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

Autora: Carmen Rocío Núñez Chacón

Tutora: Dra. Nelmir Marrero

San Cristóbal, septiembre 2025



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

ACTA

Reunidos el día lunes, seis de octubre 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: **Carmen Consuelo López de Solorsano**, **Carmen Zirit de Naguanagua**, **Eleonora Nieves Croes**, **Henry Castillo Sayago** y **Nelmir Josefina Marrero Perdomo** (Tutora), Documentos de Identidad N° V.-11785081, V.-4075109, V.-5521544, V.-10177814 y V.- 6849653 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **“Hermenéusis de la Educación Emocional en contextos vulnerables en Instituciones Educativa de Floridablanca, Santander”**, presentada por la ciudadana: **Carmen Rocio Nuñez Chacón**, Pasaporte No. **AV123045**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora 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 ser una investigación significativa al constituir un aporte riguroso y original al campo de la Educación Emocional, al aplicar una perspectiva hermenéutica que problematiza saberes y prácticas en contextos escolares vulnerables, su valor reside en la coherencia epistemológica, la solidez metodológica y la pertinencia social de sus hallazgos, los cuales ofrecen aspectos orientadores para la formulación de políticas educativas, la formación docente y la intervención comunitaria en Floridablanca Santander, en fe de lo cual firmamos.

Carmen Consuelo López de Solorsano
V.-11785081

Carmen Zirit de Naguanagua
V.-4075109

Eleonora Nieves Croes
V.-5521544



Henry Castillo Sayago
V.-10177814

Nelmir Josefina Marrero Perdomo
V.- 6849653
Tutora

DEDICATORIA

Sólo una madre puede lograr entender el verdadero lenguaje del amor, del valor que tiene una sonrisa y una dulce palabra. Por eso, dedico este trabajo a quien es el motor de mi vida: a mi hijo Andrés Santiago Niño Núñez quién dividió mi vida en un antes y un ahora lleno de motivaciones para seguir adelante.

RECONOCIMIENTO

Porque sólo quienes han estado conmigo en cada paso que avanzo, saben la gratitud inmensa que guardo hacia ellos. Por eso, quiero agradecer a todos esos seres e instituciones que me dieron la oportunidad de compartir sus significados y sentidos y me permitieron llegar a cada uno de sus corazones:

Agradezco el fruto de este trabajo primeramente a Dios por la iluminación, inspiración y la fortaleza permanente con la que siempre me envolvió en tiempos difíciles para poder culminar esta tesis Doctoral.

A mi madre María del Carmen Chacón por enseñarme la importancia de poder vencer los obstáculos mentales y económicos para alcanzar las metas propuestas, y luchar hasta el final por alcanzar mis objetivos. A mi padre por motivarme a salir adelante sin dependencia alguna, demostrándome que tenía el valor para hacerlo. A Mis hermanas, quienes, con sus miradas, con sus palabras y a veces con su silencio, me motivaban a alcanzar mis sueños.

A mi esposo Sergio Andrés Niño, por acompañarme y ser mi luz en la oscuridad, mi compañía y guía en mis momentos difíciles, con sus consejos, su apoyo incondicional y amor permanente.

A mi amado hijo, Andrés Santiago Niño, el amor de mi vida, quien, con su ternura inocente, sus locuras, sus gustos, su sonrisa contagiosa, sus dulces comentarios para dar ánimo, iluminaron mi alma y motivaron a seguir adelante.

A mi institución educativa, el Instituto Técnico y a mis compañeros de trabajo por abrir sus puertas a esta propuesta, compartiendo sus significados y sentidos, contribuyendo al desarrollo de esta investigación y al fortalecimiento de mi formación pedagógica.

A los tutores y docentes de la Universidad, por su paciencia, entrega y constante orientación en la transmisión de conocimientos necesarios para lograr alcanzar mi meta y poder obtener mi título de Doctorado.

Y a todas aquellas personas que, de manera directa o indirecta, aportaron a la realización de esta tesis. Sus ideas y aportes fueron muy valiosos.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Dedicatoria	III
Reconocimiento	IV
Lista de tablas	IX
Lista de figuras	XI
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
Interrogante General	13
Interrogantes Específicos	13
Propósitos de la investigación	14
Propósito General	14
Propósitos Específicos	14
Justificación de la investigación	15
Delimitación de la investigación	17
CAPÍTULO II	19
ENTRAMADO TEÓRICO	19
Estudios Previos	20
Internacionales	20
Nacionales	22

Teorías de Entrada.....	24
Conceptualización de las teorías de entrada en la investigación	24
Origen de la Inteligencia Emocional	24
Teoría de la inteligencia emocional de Goleman	25
Evolución conceptual de la inteligencia emocional a las habilidades socioemocionales	27
Teoría de la resiliencia en la educación	29
Relevancia de la educación emocional en contextos vulnerables	30
Educación inclusiva y políticas educativas	31
Programas de educación emocional y su impacto en la inclusión.	32
Desafíos para la implementación de la educación emocional.....	32
Modelos de intervención basados en resiliencia	33
Evaluación de políticas educativas para la inclusión.....	34
Formación docente en educación emocional	35
Inclusión socioemocional en entornos urbanos vulnerables.....	36
Perspectivas o nociones conceptuales	36
Sustento legal.....	38
CAPÍTULO III	41
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	41
Paradigma de la investigación	43

Tipo y diseño de la investigación	45
Métodos de investigación	47
Participantes y contexto de la investigación	48
Sujetos de la investigación.....	49
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	50
Credibilidad y fiabilidad en la investigación.....	52
Procedimientos y fases de la investigación	54
Procesamiento y análisis de los datos	56
Limitaciones de la investigación	58
CAPÍTULO IV.....	59
RESULTADOS.....	59
Resultados del propósito 1 (concepciones y experiencias)	63
Resultados del propósito 2 (Significados en la práctica)	70
Resultados del propósito 3 (Analizar cómo influyen los factores contextuales y normativos en la visión docente sobre la educación emocional en entornos de vulnerabilidad.)	76
Resultados del propósito 4 (Comprender la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo emocional del estudiantado de instituciones educativas ubicadas en contextos vulnerables)	82
Iteración analítica (Círculo hermenéutico y triangulación puntual)	88
Aproximación teórica emergente.....	94

Discusión	101
CAPÍTULO V	104
CONCLUSIONES.....	104
REFERENCIAS	106
ANEXOS	116
Anexo A- 1. Guía de actividades para la educación emocional en contextos vulnerables – edición ampliada y visual	117
SINTESIS CURRICULAR.....	170

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	59
Tabla 2	60
Tabla 3	61
Tabla 4	66
Tabla 5	66
Tabla 6	67
Tabla 7	67
Tabla 8	73
Tabla 9	73
Tabla 10	74
Tabla 11	74
Tabla 12	77
Tabla 13	78
Tabla 14	78
Tabla 15	86
Tabla 16	86
Tabla 17	86
Tabla 18	90

Tabla 19	91
Tabla 20	92
Tabla 21	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Evolución del término de Inteligencia Emocional	28
Figura 2. Leyes sobre Educación Emocional en Colombia y Salud Mental.	40
Figura 3 Planos del conocimiento	43
Figura 4 Nube de conceptos del corpus.....	62
Figura 5 Mapa de árbol de palabras.....	62
Figura 6. Resumen Resultados del Propósito 1 (Concepciones y experiencias)	69
Figura 7. Resumen Resultados del Propósito 2 (Significados en la práctica)	75
Figura 8 Documento × Código (top 12).....	79
Figura 9 Top 15 códigos por frecuencia	79
Figura 10. Resumen Resultados del Propósito 3 (Analizar cómo influyen los factores contextuales y normativos en la visión docente sobre la educación emocional en entornos de vulnerabilidad.).....	81
Figura 11. Resumen Resultados del propósito 4 (Comprender la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo emocional del estudiantado de instituciones educativas ubicadas en contextos vulnerables).....	87
Figura 12 Círculo hermenéutico aplicado al estudio.....	89
Figura 13. Resumen Aproximación Teórica emergente.....	97
Figura 14. Modelo de regulación socioemocional.....	100

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

Línea de investigación: Investigación Pedagógica

**HERMENÉUSIS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CONTEXTOS
VULNERABLES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE FLORIDABLANCA,
SANTANDER**

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

Autora: Carmen Rocío Núñez Chacón

Tutor(a): Nelmir Marrero

Fecha: Septiembre, 2025

RESUMEN

Se generó una aproximación teórica, desde la hermenéusis, para comprender la educación emocional en contextos vulnerables de instituciones educativas de Floridablanca, Santander. Se adoptó un enfoque cualitativo interpretativo con método fenomenológico hermenéutico; participaron cuatro docentes y dos directivos seleccionados por criterios de experiencia y responsabilidad pedagógica. Se produjo información mediante entrevista semiestructurada, grupo focal, observación participante y revisión documental institucional. El análisis temático con ATLAS. Ti permitió codificar de forma inductiva, construir categorías y articular hallazgos en círculo hermenéutico. La credibilidad se fortaleció con triangulación de técnicas y fuentes, revisión por participantes y bitácora de decisiones. Emergieron ejes interpretativos sobre reconocimiento, regulación emocional y mediación pedagógica, asociados a rutinas de aula, acuerdos convivenciales y lenguajes de validación afectiva. Se identificaron condiciones contextuales y normativas que favorecieron o limitaron la sostenibilidad de las prácticas, con referencia explícita a la Ley 2414 de 2024 sobre fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales; ley 2383 de 2024, y la ley 2491 de 2025 sobre educación emocional; la Ley 2503 de 2025 sobre cátedra de educación emocional y la Ley 2460 sobre salud mental. Como aporte principal, se derivó un conjunto de proposiciones transferibles para la gestión de aula y la formación docente, así como un modelo operativo de regulación socioemocional situado. Los resultados ofrecen criterios aplicables para fortalecer clima escolar y desarrollo socioemocional en escuelas públicas de contextos comparables.

Descriptor: clima escolar, educación emocional, fenomenología hermenéutica, Floridablanca, vulnerabilidad social.

INTRODUCCIÓN

El discurso de las Habilidades Emocionales (HE) se viene desarrollando desde la Edad Media cuando Confucio consideró un sistema ético que buscaba la felicidad del hombre a lo que denominó “La armonía de lo social” (Rocha-Pino, 2012); seguidamente le siguieron otras ideas filosóficas de cada época que cuestionaban lo social y las relaciones sociales como habilidades importantes para convivir y sobresalir en sociedad, pero es a partir del siglo XX cuando las habilidades no cognitivas comienzan a ser estudiadas de forma sistemática, jugando un papel importante la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner en 1983, donde define inteligencia como una “habilidad para resolver un problema o manufacturar un producto valorado por lo menos en un contexto cultural”. Desde esta perspectiva, además de tenerse en cuenta las competencias lógico-matemáticas y lingüística, se incluyen otras inteligencias como es el caso de la espacial, musical, física-cinestésica, naturalista, interpersonal, e intrapersonal”, que no son consideradas inicialmente como una metodología educativa, sino como una teoría que analiza la mente humana y el desarrollo cognitivo del individuo según Gardner (1987).

En los noventa el campo se ancló en la psicología con la formulación de inteligencia emocional definida y operacionalizada por Salovey y Mayer (1990) y popularizada por Daniel Goleman en 1995, marcando una base en la forma en que entendemos el éxito personal y profesional (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995).

Más adelante, en 1994 Goleman y Rockefeller Growlan fundaron CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) que institucionaliza el Aprendizaje Emocional. Como señalan Gómez y Mora (2020), se trata de un movimiento creado en países como EE. UU, Reino Unido y Holanda con el fin de coordinar aspectos de la salud física, emocional y la calidad de vida desde las instituciones educativas.

Actualmente, las políticas orientadas al aprendizaje de las habilidades sociales y emocionales han tomado impulso y se han extendido en varios países del mundo. En

América Latina, por ejemplo, se han desarrollado programas orientados al desarrollo de Habilidades Socioemocionales con el fin de mejorar la convivencia escolar, reducir el índice de violencia y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Colombia no ha sido ajeno a estas propuestas y ha liderado algunas políticas públicas y normativas. El Congreso de Colombia (2024; 2025) incorporó la educación socioemocional en norma de alcance nacional y precisó obligaciones curriculares y de gestión como la ley 115 de 1994, la ley 1732 sobre Catedra de la Paz, la Ley 1620 de 2013 sobre Convivencia Escolar, la ley 2460 sobre salud mental y recientemente se aprobaron las leyes: 2414 de 2024 que busca fortalecer la educación en habilidades sociales y emocionales; la ley 2383 de 2024 por la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas, la ley 2503 que crea e implementa la “Cátedra de Educación Emocional” para los niveles de preescolar, básica y media. Finalmente, la ley 2491 de 2025 que incorpora el componente de competencias socioemocionales en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Además, el Ministerio de Educación Nacional (2021) avanza en la implementación de políticas y lineamientos con el fin de garantizar entre otros, la adopción de estilos de vida saludable y el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales para promover interacciones sanas y felices, resolver pacíficamente los conflictos y fortalecer los proyectos de vida como factor protector de situaciones que afectan la salud mental de los colombianos.

En esta línea, el municipio de Floridablanca, Santander, constituye un escenario privilegiado para este estudio, ya que presenta altos niveles de vulnerabilidad social; según el DANE (2023) el 34,6 % de su población se encuentra en situación de pobreza monetaria y el 12,6 % en pobreza extrema. Estas condiciones, sumadas a factores como disfunción familiar, desplazamiento forzado y consumo de sustancias psicoactivas, influyen en las emociones de los estudiantes y afectan su aprendizaje, bienestar y convivencia.

Por lo anterior, la presente investigación doctoral tiene como propósito generar una aproximación teórica desde la hermenéusis para comprender la educación

emocional en contextos vulnerables de instituciones educativas de Floridablanca. Gadamer (2006) ofreció una comprensión hermenéutica de la práctica como mundo de significados compartidos que se actualiza en la interacción. En consecuencia, el objeto se asumió como práctica situada y relacional visible en rutinas, lenguajes y acuerdos de aula; se describieron mecanismos observables con cierres analíticos por propósito sustentados en trabajo de campo y matrices de análisis (Van Manen, 2016). Lincoln y Guba (1985) orientaron los criterios de credibilidad y dependencia que rigieron el aseguramiento de calidad del estudio. El objetivo general se centró en describir e interpretar prácticas y significados de la educación emocional en instituciones oficiales de Floridablanca; la trazabilidad se aseguró con codificación en Atlas.ti y revisión por participantes, en diálogo con marcos programáticos de SEL (CASEL, 2020).

Van Manen (2016) fundamentó el método fenomenológico hermenéutico que condujo la codificación abierta y axial, el círculo hermenéutico y la escritura reflexiva. La gestión técnica del corpus, segmentación y control de versiones se realizó con Atlas.ti 23, conforme a la documentación del desarrollador (Atlas.ti Scientific Software Development GmbH, 2023). La UPEL (2025) fijó lineamientos formales para estructura y estilo del manuscrito, lo que ordenó capítulos, listas y anexos. La redacción académica se ajustó a las normas de citación y presentación de la American Psychological Association en su séptima edición (American Psychological Association, 2020).

Goleman (1995) señaló que el desempeño emocional se aprende en contextos sociales estructurados con andamiajes progresivos. A partir de los hallazgos se propuso un modelo de regulación socioemocional con tres ejes interdependientes, reconocimiento emocional, regulación guiada y mediación didáctica, articulado con dominios de aprendizaje socioemocional validados internacionalmente (CASEL, 2020). Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) reportaron efectos consistentes de programas SEL sobre conducta y rendimiento cuando la implementación mantiene fidelidad. En este estudio, las relaciones mecanismo–resultado se expresaron como proposiciones, vocabulario y validación aumentaron la disposición a la tarea, la co-regulación redujo tiempos de recuperación y los acuerdos cooperativos incrementaron la ayuda entre pares, en convergencia con síntesis de evidencias educativas (Hattie, 2009).

Fullan (2021) planteó que el cambio escolar sostenible requiere liderazgo pedagógico, foco y ciclos cortos de aprendizaje con retroalimentación frecuente. Con base en ello se identificaron condiciones de sostenibilidad en planos institucional, profesional y comunitario con productos verificables y tiempos protegidos, en línea con evidencia organizacional sobre escuelas eficaces (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010). Fixsen, Naoom, Blase, Friedman y Wallace (2005) propusieron fases de implementación con soporte técnico y evaluación de proceso para asegurar adopción y fidelidad. El modelo se transfirió mediante diagnóstico breve, pilotaje controlado, expansión gradual y evaluación formativa continua con indicadores de clima y participación, siguiendo recomendaciones de medición de implementación (Proctor et al., 2011).

Ricœur (1976) indicó que comprender exige un rodeo por los signos y retorno a la acción con sentido. Los hallazgos corroboraron la educación emocional como práctica situada que gana estabilidad con lenguajes comunes, rituales breves y co-regulación guiada, en consonancia con la hermenéutica filosófica aplicada a la educación (Gadamer, 1998). Danielson (2013) organizó la práctica docente en dominios observables que facilitan retroalimentación basada en evidencias. Las implicaciones derivadas incluyen secuencias breves de inicio y cierre, vocabulario emocional visible, acuerdos de aula y rúbricas formativas con registro semanal, coherentes con marcos de práctica instruccional ampliamente utilizados (Marzano, 2007).

Maxwell (2013) recordó que la inferencia cualitativa se circunscribe al marco de decisión y a los límites del diseño. El estudio se restringió a instituciones oficiales de Floridablanca en 2024–2025, sin estimación de impactos académicos de largo plazo; el análisis se concentró en prácticas, significados y resultados inmediatos, con reconocimiento explícito de fronteras analíticas y transferibilidad acotada (Sandelowski, 1995). La OCDE (2015) reportó vínculos entre habilidades socioemocionales, trayectorias educativas y condiciones organizativas estables. Las líneas de continuidad propuestas incluyen estudios de implementación por fases, indicadores mensuales de clima y bienestar y comparación entre sedes con distinto liderazgo, junto con un

componente de evaluación socioemocional pre y post respaldado por estándares internacionales de salud y educación (Organización Mundial de la Salud, 2021).

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El capítulo aborda el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y la delimitación, además presenta los supuestos de contexto que orientan la lectura del fenómeno y la ruta metodológica que le da coherencia interna; como señala el Ministerio de Educación Nacional, la organización clara de estos apartados facilita la trazabilidad entre pregunta y evidencias, MEN (2021); se adopta una presentación concisa que indica qué se analiza, por qué importa y bajo qué criterios se decidirá la validez del avance, esto ayuda y ayuda al lector especializado a seguir la secuencia argumental, la estructura sigue lineamientos institucionales vigentes y prácticas editoriales de tesis, UPEL (2025); en consecuencia, cada subapartado se enuncia con propósito explícito y con conexiones visibles hacia los capítulos siguientes, sin redundancias innecesarias, aunque habrá algunas inevitables por claridad (MEN, 2021; UPEL, 2025).

El desarrollo de la educación emocional se ha convertido en una tendencia y en un tema de agenda en el campo de la educación tanto a nivel internacional como nacional (OCDE, 2015; 2025; UNESCO 2017; 2017 a; 2021; MEN, 2021). Estos discursos apelan así, a la necesidad de avanzar en el diseño de políticas educativas que contemplen la enseñanza y el aprendizaje de un amplio conjunto de competencias sociales y emocionales consideradas esenciales para el desarrollo humano, ya que se considera que inciden en la promoción del bienestar individual y social (Bisquerra y Pérez, 2007).

El Sistema Educativo Colombiano no ha sido indiferente a la llegada de este tipo de propuestas y políticas. En esta línea, las actuales propuestas, estrategias y normativas, buscan potencializar el desarrollo emocional como complemento al desarrollo cognitivo, prevenir conductas de riesgo en menores de edad, mejorar el rendimiento académico para el fortalecimiento del desarrollo integral, especialmente, en entornos adversos y/o vulnerables (MEN, 2022; ley 2383; Ley 2491; Ley 2503; ley 2414).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales y normativos, persisten barreras estructurales que limitan su implementación efectiva.

En el municipio de Floridablanca, en el departamento de Santander, por ejemplo, se presentan altos niveles de vulnerabilidad social, reflejados en su comunidad educativa; muchos estudiantes provienen de hogares con condiciones socioeconómicas difíciles, enfrentan disfunción familiar, desplazamiento forzado y exposición a problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas; según el DANE (2023), “En 2023, la pobreza monetaria fue del 34,6 % y la pobreza extrema del 12,6 %”, cifras que reflejan condiciones socioeconómicas adversas (carencia material, vulneración económica y limitaciones de acceso a oportunidades), causas que pueden afectar directamente el desarrollo emocional de los estudiantes, generando que muchos niños lleguen al aula, cargados emocionalmente por lo que viven fuera de la escuela. En este contexto; esto plantea la necesidad de interpretar, desde una mirada hermenéutica, cómo se está comprendiendo, practicando y resignificando la educación emocional en instituciones educativas vulnerables de Floridablanca.

Por lo anterior, la comprensión profunda de los fenómenos educativos que atraviesan la dimensión afectiva exige enfoques que vayan más allá de la simple descripción de hechos observables; en este sentido, la hermenéusis, entendida como el arte de interpretar los significados que los sujetos construyen a partir de sus experiencias, ofrece una vía metodológica y epistemológica pertinente para abordar la educación emocional en contextos escolares vulnerables; desde esta perspectiva, el conocimiento no se impone como verdad única, sino que se configura a través del diálogo entre el investigador y los actores sociales, permitiendo develar los sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas, especialmente en escenarios donde la exclusión, la fragilidad institucional y las desigualdades estructurales condicionan el acto educativo (Gadamer, 1998).

La elección de un enfoque hermenéutico interpretativo responde a la necesidad de explorar las concepciones, significados y vivencias que los docentes y directivos escolares atribuyen a la educación emocional en sus contextos cotidianos de actuación; lejos de pretender imponer una definición normativa o universal, esta investigación se

centra en el análisis de los discursos, las narrativas y las prácticas simbólicas que emergen en las aulas de instituciones educativas ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad social, como es el caso de varios sectores de Floridablanca, Santander; en estos escenarios, la educación emocional no puede entenderse aisladamente, sino que debe analizarse en relación con factores contextuales, normativos y socioculturales que configuran las trayectorias educativas de niños y niñas expuestos a realidades de riesgo, abandono o exclusión; así, el problema no radica únicamente en la ausencia de programas estructurados o de recursos institucionales, sino en la necesidad de comprender cómo los actores educativos experimentan, resignifican e implementan la educación emocional, y de qué manera estas prácticas se configuran en relación con sus propios marcos interpretativos y condiciones materiales; esta perspectiva hermenéutica permite no solo describir prácticas, sino comprender los sentidos construidos en torno al fenómeno, lo cual habilita, posteriormente, la generación de una aproximación teórica situada y coherente con la realidad educativa local.

En aulas donde muchos niños llegan con el corazón acelerado por lo que viven fuera de la escuela, la educación emocional se vuelve un apoyo concreto y cercano: poner nombre a lo que sienten, entender por qué ocurre, aprender a calmarse y usar esas emociones para decidir mejor y convivir con otros; no es un “extra”, es una herramienta diaria para que el estudiantado pueda concentrarse, relacionarse y aprender sin cargar sólo con su angustia o rabia (Goleman, 1995); la evidencia muestra que quienes crecen en contextos de desventaja suelen tener más dificultades para reconocer y regular sus emociones, algo que el aula puede ayudar a revertir cuando ofrece tiempos, lenguajes y rutinas para hablar de lo que pasa por dentro (Mayer y Salovey, 1997).

En lugares como Floridablanca, esta necesidad ya tiene eco en la política educativa: el Ministerio de Educación Nacional incorporó orientaciones para integrar competencias socioemocionales en el currículo, con especial énfasis en instituciones que atienden estudiantes en alta vulnerabilidad; esto abre la puerta a prácticas sencillas y significativas; acuerdos de aula, espacios de escucha, mediación de conflictos, ejercicios breves de respiración y autorregulación; que dan contención y sentido al día escolar y permiten que cada niña y niño encuentre un lugar más seguro para aprender y estar (MEN, 2022)

En el plano internacional, la evidencia indica que las competencias socioemocionales ganan estabilidad cuando se instalan lenguajes comunes, rutinas breves y mecanismos de co-regulación. La OCDE reporta impactos en convivencia y persistencia académica cuando la implementación mantiene fidelidad y foco (OCDE, 2021); por su parte, UNESCO documenta orientaciones curriculares que articulan convivencia, bienestar y evaluación formativa con adaptaciones locales, evitando recetas únicas e inflexibles (2021); esta comparación permite situar el caso colombiano y el caso municipal sin exagerar transferencias, se toma como contraste para precisar alcance y límites de inferencia, que son límites reales; en síntesis operativa, la tesis usa tales marcos solo para calibrar categorías y no para imponer modelos cerrados, cerrados (UNESCO, 2021; OCDE, 2021).

El problema no se aborda solo desde la mirada del equipo investigador, también desde los significados que docentes y directivos atribuyen a la educación emocional en su hacer cotidiano, lo que define necesidades y posibilidades reales de cambio; Lincoln y Guba (1985) sostienen que la credibilidad en estudios cualitativos depende de reconstruir la realidad tal como la viven los actores y de verificarla con ellos, revisión por participantes incluida; Zins y Elías (2006) muestran que las prácticas de aula que nombran emociones, fijan acuerdos visibles y promueven ayuda entre pares se sostienen mejor cuando nacen de tales significados locales y no de prescripciones externas; por ello se recogerán relatos y observaciones que conecten discurso, práctica y condiciones institucionales, sin adornos, sin artificios, con productos verificables, verificables (Zins y Elías, 2006; Lincoln y Guba, 1985).

Estas políticas representan un esfuerzo hacia la construcción de entornos escolares que no solo desarrollen competencias académicas, sino también socioemocionales, contribuyendo a un clima escolar positivo y a la disminución de la violencia y la deserción escolar; estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) señalan que la educación emocional tiene efectos significativos en el rendimiento académico y en la cohesión escolar, especialmente en comunidades de alta vulnerabilidad; los programas de desarrollo socioemocional en países de América Latina, como Brasil y Chile, han evidenciado una disminución en los conflictos entre estudiantes y un incremento en el rendimiento

académico (OECD, 2021); implementar programas similares en Floridablanca podría tener un impacto positivo en la convivencia escolar y el desarrollo académico; en la institución de Floridablanca, se implementan modelos flexibles, como los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) para jóvenes y adultos y el programa de Aceleración del Aprendizaje para estudiantes que no hayan finalizado la primaria en extra edad (menores de 17 años); estas estrategias permiten una adaptación del sistema educativo a las necesidades de estudiantes con trayectorias educativas discontinuas, promoviendo su integración y desarrollo emocional (MEN, 2022); este tipo de programas proporciona además, un espacio inclusivo donde se pueden abordar tanto las necesidades académicas como emocionales de los estudiantes.

En esta línea, acompañar emocionalmente desde la primera infancia no es un complemento sino una necesidad para que los niños aprendan a convivir, compartir espacios, pedir ayuda y resolver conflictos sin recurrir a golpes o gritos. En Colombia existe una herramienta formal que organiza este tipo de acompañamiento, especialmente en contextos diversos: el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Este instrumento, previsto en el Decreto 1421 de 2017, permite adaptar los procesos de enseñanza para responder a las necesidades específicas de cada estudiante desde una perspectiva pedagógica, y no solo con base en diagnósticos médicos o situaciones socioeconómicas (Ministerio de Educación Nacional, 2017; UNIR, 2024).

A diferencia de lo que podría pensarse, el PIAR no opera como un “paquete especial” para entornos de precariedad, sino como un mecanismo técnico que facilita la inclusión real, al asegurar que docentes, familias y orientadores definan estrategias de apoyo y ajuste curricular ajustadas a la realidad de cada uno (Ministerio de Educación Nacional, 2017). En contextos como el de Floridablanca, donde la complejidad social exige respuestas pedagógicas creativas y situadas, fortalecer la educación emocional desde este enfoque inclusivo contribuye a construir ambientes de mayor equidad, confianza y regulación afectiva (Zins y Elías, 2006; MEN, 2022).

Para lograr una implementación efectiva de la educación emocional en el ámbito escolar, es esencial la capacitación docente en competencias socioemocionales; según el MEN (2022), la formación en educación emocional permite a los docentes identificar y

gestionar problemas emocionales en sus estudiantes, lo cual es muy importante en contextos de alta vulnerabilidad donde las emociones y el manejo del estrés son factores predominantes (MEN, 2022); esta formación es un pilar para la construcción de una cultura escolar inclusiva y receptiva; la colaboración de toda la comunidad educativa es esencial para el éxito de las políticas de inclusión socioemocional; la OECD (2021) enfatiza que un enfoque de trabajo en equipo entre docentes, directivos, y familias es indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes en contextos vulnerables; en Floridablanca, donde muchas familias son monoparentales o están fragmentadas, el rol de la comunidad educativa adquiere una mayor relevancia en la formación de redes de apoyo emocional y social (OECD, 2021).

A pesar de los beneficios observados, existen barreras significativas en la implementación de programas de educación emocional en contextos de vulnerabilidad; entre estas se encuentran la falta de recursos, la escasa formación docente y el alto número de estudiantes por aula, factores que limitan la efectividad de las intervenciones; según un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2022), los programas de educación emocional en Latinoamérica enfrentan desafíos logísticos y financieros que impactan su sostenibilidad (BID, 2022); estos desafíos se ven reflejados en instituciones como la de Floridablanca, donde el contexto social presenta particularidades complejas; además de las problemáticas sociales que enfrentan los estudiantes en contextos vulnerables, existe una necesidad urgente de revisar y optimizar las políticas educativas relacionadas con la educación emocional en estas instituciones; a pesar de los esfuerzos realizados, muchas de las estrategias implementadas no logran adaptarse completamente a las particularidades del entorno, limitando su impacto en el desarrollo socioemocional de los estudiantes; este vacío en la efectividad de las políticas plantea un desafío significativo, especialmente en comunidades donde la educación emocional puede ser una herramienta transformadora para abordar conflictos escolares, fomentar la resiliencia y mejorar la convivencia.

La investigación adoptará una mirada hermenéutica para comprender cómo se vive la educación emocional en contextos vulnerables de Floridablanca; con esa comprensión se diseñará una aproximación teórico práctica y transferible que fortalezca lo que ya funciona y oriente ajustes realistas sin recetas cerradas; se integrará un sistema

de evaluación continua porque, si algo es enseñable, resulta evaluable según los marcos de medición de habilidades socioemocionales promovidos por la OCDE (OECD, 2021); la evaluación se concibe multimodo y situada con rúbricas, observación participante, portafolios y auto heteroevaluación, no solo con pruebas estandarizadas; el diseño pondrá el contexto cultural como criterio central para interpretar evidencias y evitar sesgos que invisibilicen respuestas adaptativas de supervivencia o formas legítimas de agencia; el seguimiento operará con ciclos iterativos de evidencia y ajuste con trazabilidad de decisiones y foco en mejora del clima de aula; la argumentación citará de forma transversal a OECD 2021 y a Zubiría Samper 2025 para sostener el equilibrio entre medición y pertinencia (Zubiría Samper, 2025).

La estrategia no recarga al docente, se prioriza su formación previa y el acompañamiento situado con tiempos institucionales y comunidades de práctica; se activará la corresponsabilidad con familias mediante talleres presenciales o virtuales que fortalezcan el manejo de emociones en el hogar, aspecto que el autor colombiano subraya al ubicar detonantes domésticos de malestar escolar (Zubiría Samper, 2025); se propone fortalecer la línea de atención con expertos en psicología, cada institución debería contar con un profesional o articular el acceso por la red primaria de salud, con gestión de derivaciones oportunas en zonas vulnerables; la escuela no queda sola, se articula con oferta estatal especializada en salud mental infanto-juvenil para reducir barreras de acceso; la evaluación respetará la diversidad contextual, una conducta que en un entorno se lee como disruptiva en otro puede ser adaptativa, por lo que la interpretación será situada con criterios claros y verificables; el plan combina capacitación docente, corresponsabilidad familiar y soporte especializado para asegurar impactos sostenibles y medibles; estas decisiones se alinean con la evidencia comparada de la OCDE sobre medición formativa y con la advertencia de formar primero a quienes forman (las familias) antes de exigir más resultados (OECD, 2021; Zubiría Samper, 2025).

La educación emocional constituye un pilar de las políticas de inclusión educativa en contextos vulnerables como Floridablanca, cuando su implementación se adapta a necesidades locales mejora la calidad de vida y el desarrollo integral del estudiantado, la evidencia nacional y comparada respalda que reduce conflictos y fortalece la cohesión

escolar, con lineamientos curriculares y de seguimiento pedagógico explícitos (MEN, 2022; OECD, 2021); en Colombia la discusión pública reciente enfatiza que el malestar emocional tiene detonantes escolares y también familiares, por lo que la escuela requiere articular trabajo con familias y servicios especializados, no quedarse sola en la tarea (Zubiría Samper, 2025); en ese marco, factores como disfunción familiar, consumo de sustancias psicoactivas y desplazamiento forzado afectan directamente el bienestar; interesa entonces analizar cómo las políticas y las prácticas docentes pueden contribuir a mitigar esos impactos sin estandarizaciones ciegas, con evaluación formativa situada, si algo es enseñable, es evaluable, pero con lectura de contexto; el problema de investigación se centra en qué condiciones institucionales permiten una inclusión socioemocional efectiva y verificable en entornos de alta vulnerabilidad.

Desde el punto de vista ontológico, el fenómeno se concibe como práctica situada y relacional que existe en las interacciones cotidianas docente–estudiante en instituciones oficiales, no como una entidad abstracta separada del hacer escolar; Gadamer (1998) recuerda que el sentido se constituye en la experiencia compartida que se actualiza en el diálogo y en la acción, por eso el objeto se delimita como prácticas y significados de educación emocional observables en rutinas, acuerdos y lenguajes que regulan emoción y tarea en aula; esta concepción reconoce su modo de ser en evidencias ordinarias y verificables y, por ello, dependientes del contexto, nunca flotantes; la fenomenología hermenéutica aporta procedimientos para documentar tales manifestaciones con rigor práctico y reflexivo, sin perder anclaje situacional, situacional (Van Manen, 2016; Gadamer, 1998). Así, surgen interrogantes como:

Interrogante General

¿Cómo se interpreta la educación emocional en contextos vulnerables desde una perspectiva hermenéutica en instituciones educativas de Floridablanca, Santander?

Interrogantes Específicos

1. ¿Cómo conciben docentes y directivos la educación emocional en contextos vulnerables de instituciones educativas de Floridablanca, Santander?
2. ¿Qué significados atribuyen los actores educativos a la educación emocional en su práctica pedagógica cotidiana en contextos vulnerables?

3. ¿Cómo inciden los factores normativos, socioculturales y contextuales en las concepciones docentes sobre la educación emocional en entornos de vulnerabilidad?
4. ¿Cómo condicionan las prácticas pedagógicas el desarrollo de la educación emocional del estudiantado en instituciones educativas ubicadas en contextos vulnerables?
5. ¿Qué elementos delimitan una aproximación hermenéutica para comprender la educación emocional en instituciones educativas de contextos vulnerables?

Propósitos de la investigación

Cada objetivo se operacionaliza por técnica y matriz de análisis, garantizando trazabilidad entre pregunta, evidencia y resultado.

Propósito General

Generar una aproximación teórica desde la hermenéusis la educación emocional en contextos vulnerables en instituciones educativas de Floridablanca, Santander.

Propósitos Específicos

1. Caracterizar las concepciones y experiencias de docentes y directivos sobre la educación emocional en contextos vulnerables en instituciones educativas de Floridablanca, Santander.
2. Interpretar los significados que los actores educativos atribuyen a la educación emocional en su práctica pedagógica cotidiana.
3. Analizar la incidencia de factores normativos, socioculturales y contextuales en las concepciones docentes sobre la educación emocional en entornos de vulnerabilidad.
4. Explicar la relación de las prácticas pedagógicas con el desarrollo de la educación emocional del estudiantado en instituciones educativas ubicadas en contextos vulnerables.
5. Formular una aproximación hermenéutica situada para comprender la educación emocional en estos contextos.

Justificación de la investigación

En Colombia, las propuestas y programas que están orientados al desarrollo de la educación emocional en el sistema educativo han adquirido centralidad durante los últimos años. Como señala Gómez y Mora (2020), varias situaciones sociopolíticas transitadas por el país, en particular, el conflicto interno que se ha vivido en el país por más de medio siglo y que ha ocasionado la muerte, el destierro y la desesperanza en el entorno nacional, han llevado a repensar el significado del civismo y de su importancia en procesos democráticos y sociales. La educación emocional se ha convertido en un elemento de gran importancia dentro de las políticas educativas, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social. Esta investigación se justifica por la necesidad actual que hay de abordar las carencias emocionales y de integración social que presentan los estudiantes de transición y primaria en Floridablanca, Santander, ya que están expuestos a situaciones de desplazamiento, disfunción familiar y otras condiciones adversas que afectan su desarrollo socioemocional, según datos de campo, que arrojaron las entrevistas (E1 a E6) y grupo focal desarrollado el 6 de agosto de 2025.

Por otro lado, la OCDE también expone dentro de sus orientaciones y propuestas que todo aquello que es enseñable, debe ser evaluado (valorado) y sistematizado a partir de criterios claros y con procesos formativos sensibles al contexto, orientación que fundamenta el diseño de seguimiento de este estudio (OECD, 2021). En consonancia, el Ministerio de Educación Nacional también establece lineamientos para el trabajo socioemocional y el seguimiento institucional que serán asumidos como mínimos operativos, incluyendo tiempos de formación docente y reportes pedagógicos (MEN, 2022). Asimismo, el debate en política educativa actual, resalta la necesidad de corresponsabilidad con las familias y la necesidad que se dé apoyo especializado en psicología de manera asertiva y diligente, de manera que no se sobrecargue al profesorado, por lo anterior, este enfoque se incorpora a este trabajo por su pertinencia y viabilidad en el ámbito local (Zubiría Samper, 2025). De esta manera, la investigación busca aportar evidencia situada y promover ajustes realistas con procesos de evaluación continua que permitan valorar avances sin recurrir a promesas de efectos universales, ósea que sea de manera acorde al contexto.

Por lo anterior y en coherencia con la línea de investigación que se desarrolla en este trabajo: “Investigación Pedagógica” de la UPEL, este estudio se orienta a comprender cómo la educación emocional puede resignificarse en escenarios marcados por desigualdades sociales y afectivas como las que se evidencian en el municipio de Floridablanca, y es aquí donde la investigación adquiere importancia porque no sólo aporta a la fundamentación teórica de la educación emocional, sino que también propone prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas que fortalecen el desarrollo humano, la convivencia escolar y la gestión institucional en entornos de alta vulnerabilidad. Por consiguiente, los hallazgos previstos contribuyen a generar conocimiento pertinente y situado, a manera de respuesta a las demandas locales y a los desafíos globales que la educación enfrenta hoy en día.

Es importante reconocer que, cuando la escuela enseña a nombrar y cuidar lo que se siente, en primaria empiezan a ocurrir cambios que se notan en el aula y en casa: niñas y niños aprenden a calmarse, a ponerse en el lugar del otro y a levantarse cuando algo les duele, es decir, desarrollan autorregulación, empatía y resiliencia; en Floridablanca, donde muchas familias enfrentan situaciones difíciles, esta investigación cobra un sentido especial porque busca adaptar e innovar prácticas inclusivas que respondan de verdad a las necesidades emocionales y sociales del estudiantado; al poner la inclusión socioemocional en el centro, el estudio no sólo atiende lo urgente — conflictos, desmotivación, estrés— sino que siembra una forma distinta de hacer escuela que puede replicarse en comunidades con retos parecidos; así, la propuesta apunta a que se desarrollen entornos más acogedores y justos, donde las habilidades socioemocionales no sean un “extra”, sino el centro para el desarrollo del bienestar y el éxito de cada estudiante.

La aproximación se sustenta en una ontología de la práctica; el fenómeno se entiende como algo que existe en la interacción cotidiana y que se reconoce en rutinas, acuerdos y lenguajes que regulan emoción y tarea, no como entidad abstracta separada del hacer escolar; la hermenéutica permite reconstruir sentidos compartidos y contrastarlos con evidencias de campo, lo cual resulta adecuado para describir mecanismos y para derivar proposiciones transferibles en marcos acotados, Gadamer (1998); el enfoque fenomenológico hermenéutico guía la indagación y el modo de

escritura reflexiva con controles de calidad adecuados a investigación cualitativa avanzada (van Manen, 2016).

La justificación incluye una dimensión de factibilidad; se propone una ruta de evaluación continua con criterios simples y con bajo costo de implementación, rúbricas formativas, registros de incidentes y devolución a participantes; este diseño sigue la máxima de medir lo que se enseña con instrumentos pertinentes al contexto escolar y no solo con pruebas estandarizadas, OCDE (2021); se incorpora corresponsabilidad con familias y soporte psicológico oportuno para no recargar al docente y para sostener cambios en el tiempo con prácticas realistas y culturalmente pertinentes (Zubiría Samper, 2025).

Los aportes esperados se organizan en productos de uso inmediato para directivos y docentes; mapas de categorías por propósito, matriz práctica–mecanismo–resultado, y un conjunto de proposiciones aplicables que conectan acciones breves con efectos observables en aula; El alcance se delimita a instituciones oficiales de Floridablanca y al periodo 2024–2025; las inferencias se enmarcan en lógica de credibilidad, dependencia y transferibilidad con verificación por participantes y auditoría de decisiones analíticas; esta justificación mantiene coherencia con los propósitos, caracterizar, interpretar, analizar, explicar y formular, y asegura trazabilidad entre pregunta, técnica y matriz de análisis por cada objetivo, Lincoln y Guba (1985); el diseño admite extensión futura con estudios de implementación por fases y con evaluación de proceso para estimar condiciones de adopción a mayor escala sin perder validez interna (Maxwell, 2013).

Delimitación de la investigación

La investigación estuvo delimitada de manera temporal al año 2025; en este periodo se planificó el estudio, se recolectaron los relatos y observaciones, y se llevó a cabo el análisis interpretativo para construir una aproximación teórica sobre la hermenéusis de la educación emocional en instituciones educativas de Floridablanca; esta ventana de tiempo permitió mirar prácticas recientes y decisiones pedagógicas vigentes, de modo que los hallazgos conservaron su pertinencia para el contexto actual en dialogo con las necesidades reales de la escuela; en términos espaciales, el trabajo

se llevó a cabo en instituciones oficiales de Floridablanca, Santander, que atienden los niveles de transición y primaria en sectores con vulnerabilidad social, la convivencia con carencias materiales, trayectorias de desplazamiento, dinámicas familiares frágiles y otras tensiones comunitarias que repercuten en la vida escolar; este recorte territorial y de nivel educativo permitió seguir de cerca lo que ocurre en aulas donde se forman las primeras habilidades socioemocionales y donde más se siente el peso del entorno.

En la delimitación poblacional, se trabajó con seis actores sociales: cuatro docentes y dos directivos escolares, seleccionados por muestreo intencional en función de su experiencia sostenida en prácticas de educación emocional y su conocimiento del contexto; este tamaño muestral hizo posible una escucha cuidadosa y una interpretación profunda de las vivencias; finalmente, la delimitación temática se centró en comprender las concepciones, las experiencias, los significados y las prácticas de educación emocional vinculadas a la inclusión socioemocional del estudiantado; se priorizó reconocer su labor, cómo lo significan y qué condiciones del contexto facilitan o dificultan estas prácticas, con el fin de producir conocimiento aplicable y respetuoso del territorio y de sus escuelas.

CAPÍTULO II

ENTRAMADO TEÓRICO

El capítulo establece el entramado teórico que sustenta el problema y orienta la lectura de los resultados; delimita criterios de búsqueda, define ejes conceptuales y fija vacíos que reclaman indagación empírica; se prioriza literatura con consistencia metodológica y pertinencia para escuela pública; cada apartado explicita supuestos y alcances para evitar traslados mecánicos; se integran preguntas guía que garantizan trazabilidad con los objetivos; se adopta una organización que va de lo global a lo local con cierre operativo; como marco de referencia se asume la orientación para revisiones en educación propuesta por la UNESCO (2021), y se contrasta con lineamientos de comparabilidad internacional en competencias socioemocionales (OCDE, 2015).

El primer tramo reúne antecedentes en tres niveles, internacional, nacional y local, y ordena evidencias por categorías que más tarde se analizan en matrices; se precisa la base conceptual mínima del campo con foco en habilidad para percibir, comprender y regular emociones, planteada por Salovey y Mayer (1990), y se articulan dichas nociones con prácticas escolares observables; se explicitan relaciones entre categorías, inteligencia emocional, competencias socioemocionales y regulación, evitando solapamientos; se identifican tensiones y brechas que conectan directamente con las preguntas específicas; se señalan criterios de calidad y de pertinencia contextual; se deja indicado el uso de codificación temática posterior; este tramo se calibra con los dominios programáticos de aprendizaje socioemocional del marco CASEL (CASEL, 2020).

El segundo tramo presenta postulados teóricos y normativos con función estrictamente instrumental para el estudio; se distinguen constructos, definiciones operativas y supuestos que harán de puente entre datos y proposiciones; se explican decisiones de selección de teorías y su alcance para la escuela oficial; se fijan mínimos

de coherencia entre objetivos, técnicas y unidades de análisis; cada subapartado cierra con implicaciones verificables para el trabajo de campo y para el análisis; se hace explícita la correspondencia con la metodología del capítulo siguiente; como guías de política y operación escolar se integran los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional [MEN] para trabajo socioemocional en contextos de vulnerabilidad (Ministerio de Educación Nacional, 2022), y el bloque legal reciente que obliga la incorporación curricular de la educación emocional (Congreso de Colombia, 2024, 2025).

Estudios Previos

Internacionales

Soria Aldavero (2022) en su tesis doctoral titulada “Inclusión emocional realizó un estudio cualitativo exploratorio y comparativo para analizar la autopercepción de habilidades emocionales en docentes de primaria y secundaria; trabajó con entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a una muestra intencional de 50 participantes en España; los resultados mostraron que la empatía y la autorregulación se consideran competencias nucleares para el manejo del aula y la convivencia escolar; se observó además menor estrés laboral en quienes reportaron mayor dominio emocional, lo que enlaza gestión emocional y bienestar profesional; la autora concluyó que la formación específica en competencias emocionales constituye un pilar del desarrollo docente y del clima institucional; esta evidencia resulta pertinente para contextos vulnerables al orientar acciones de fortalecimiento docente y de seguimiento formativo; por lo tanto se asume como referente empírico para ajustar decisiones pedagógicas y de gestión en escenarios como Floridablanca, donde se espera impacto en convivencia y rendimiento, con base en los hallazgos reportados, se mantiene la atribución en el mismo sentido, es decir, a la misma fuente, a la misma autora, a la misma fecha, para asegurar trazabilidad metodológica y conceptual; ahora bien, la relación entre competencia emocional y estrés se interpreta con cautela y con atención al contexto, esto se infiere del propio reporte, pues la autora enfatiza los límites del diseño y de su alcance interpretativo, por tanto se cita de manera parentética cuando corresponde, así, se mantiene la referencia precisa a la fuente primaria.

Por otra parte, Varo Millán (2021) en su tesis doctoral titulada “La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España”, realizó un estudio cuantitativo descriptivo correlacional para analizar el nivel de educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario en España, trabajó con encuestas aplicadas a 1.252 docentes de 49 universidades y examinó además variables sociolaborales asociadas; los resultados mostraron que mayores competencias socioemocionales se relacionan con prácticas docentes más inclusivas, destacaron la conciencia social y la prosocialidad como predictores de inclusión efectiva y evidenciaron efectos de la formación en diversidad, la edad y el sexo sobre la implementación de prácticas; el trabajo concluyó que fortalecer dichas competencias mediante programas de formación continua, integrados a educación inclusiva y adaptados a áreas y contextos institucionales, resulta condición para una inclusión de calidad; esta evidencia ofrece base empírica y criterio operativo para la formación docente en contextos vulnerables y para el diseño de intervenciones que articulen desarrollo socioemocional con prácticas inclusivas verificables, de utilidad para escenarios municipales con presión social y metas de mejora del clima académico, tales como los aquí estudiados, con foco en decisiones formativas y seguimiento institucional pertinente y factible.

Fernández Magdalena (2021) en su tesis doctoral titulada “Influencia de la inteligencia emocional en la elección de estilos de manejo del conflicto: Un estudio en líderes de equipo de un organismo multilateral”, analizó la influencia de la inteligencia emocional en la elección de estilos de manejo del conflicto en líderes de equipo de un organismo multilateral; empleó un diseño cuantitativo correlacional con cuestionarios validados aplicados a mandos intermedios; los resultados evidenciaron asociación positiva entre inteligencia emocional global y preferencia por estilos colaborativos e integradores, con descenso de opciones evitativas; el patrón observado indicó que percepción, comprensión y regulación emocional sostienen conductas de búsqueda conjunta de acuerdos y comunicación efectiva durante disputas; la autora concluyó que el fortalecimiento sistemático de competencias emocionales mejora la eficacia en resolución de conflictos y el clima laboral; la aplicabilidad para educación se aprecia en equipos directivos y docentes que conducen mediaciones escolares y requieren

decisiones basadas en evidencias; en consecuencia, la formación socioemocional del personal se considera componente necesario de gestión institucional y desarrollo profesional continuo, con énfasis en contextos vulnerables comparables a Floridablanca (Fernández, 2021).

Nacionales

Garzón Murillo (2023) presentó una tesis doctoral titulada "Competencias emocionales en estudiantes de la carrera de Pedagogía Infantil: Una visión compleja desde la educación 4.0 y su desafío postpandemia", que generó una aproximación teórica sobre las competencias emocionales necesarias en estudiantes de pedagogía infantil ante los retos de la educación 4.0 y del escenario pospandemia; se empleó enfoque cualitativo con paradigma interpretativo y método fenomenológico, con muestra de estudiantes de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, y se utilizaron entrevistas en profundidad y grupos focales; los hallazgos destacaron la necesidad de autorregulación, resiliencia y conciencia social para el desempeño profesional, así como la integración de dichas competencias con habilidades tecnológicas para un enfoque formativo integral; se concluyó que estas competencias resultan nodales y requieren estrategias pedagógicas que fortalezcan dimensiones intrapersonales e interpersonales en la formación docente; la evidencia se considera pertinente para diseñar currículo y seguimiento de educación emocional en contextos vulnerables como Floridablanca, con impacto esperado en bienestar y rendimiento del estudiantado; por su relevancia metodológica y sustantiva, este trabajo se adopta como referente directo en la presente investigación (Garzón Murillo, 2023).

Naranjo(2023) desarrolló una tesis doctoral llamada "Emociones encarnadas a través del conflicto socioemocional en el proceso de aprendizaje como parte del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia" que exploró la articulación entre razón y emoción en el aprendizaje, con foco en cómo el conflicto socioemocional afecta rendimiento y convivencia escolar; empleó un enfoque cualitativo con estudios de caso en centros educativos, aplicó observación

de aula, entrevistas a docentes y estudiantes y registros de incidentes, con triangulación y revisión por participantes; los hallazgos mostraron que conflictos no resueltos reducen atención y persistencia, aumentan evitación y tensiones de aula, mientras que la activación de competencias emocionales en docentes y estudiantes, nombrar la emoción, pautar tiempos de regulación, acordar reparación y retomar la tarea, mejora participación y cooperación; la autora propuso un enfoque integral con protocolos breves y repetibles, formación situada del profesorado y espacios de tutoría con seguimiento, con indicadores de proceso y resultado aplicables en contextos vulnerables; la pertinencia para Floridablanca se justifica por la similitud de presiones sociales y por el bajo costo de las estrategias descritas, útiles para sostener clima y aprendizaje; se asume esta evidencia como referente directo para decisiones curriculares y de gestión con trazabilidad, con cita íntegra al estudio primario y a su año correspondiente, manteniendo consistencia metodológica y conceptual, manteniendo fuente única y precisa, manteniendo el mismo registro de referencia.

Camargo (2022) desarrolló su tesis: "Análisis curricular para el fortalecimiento de las competencias profesionales a través del desarrollo de las competencias emocionales, en los estudiantes de Psicología" donde analizó el currículo de programas de Psicología en Colombia para identificar estrategias que fortalezcan las competencias profesionales a través del desarrollo de competencias emocionales; empleó enfoque cualitativo hermenéutico con análisis documental y entrevistas, trabajó con cinco universidades acreditadas y seis psicólogos expertos, y validó la información mediante triangulación; los resultados mostraron ausencia explícita de competencias emocionales en los planes de estudio, aunque se vinculan con la formación integral y el desempeño profesional; el estudio destacó el rol docente en su promoción y propuso un modelo de implementación con ciclos de formación básica y profesional; concluyó que dichas competencias deben incorporarse como componente central del currículo y gestionarse mediante estrategias planificadas de formación; esta evidencia orienta ajustes curriculares y acciones de desarrollo docente aplicables a contextos vulnerables como Floridablanca.

Teorías de Entrada

Conceptualización de las teorías de entrada en la investigación

Las teorías de entrada aportan el andamiaje conceptual que permiten mirar el problema con foco y coherencia; en términos prácticos, orientan qué observar, cómo nombrarlo y desde dónde interpretarlo; como señala Arias (2006), esta base inicial ordena el proceso investigativo y posibilita articular el problema con categorías claras; de igual modo, Pérez (2006) enfatiza que trabajar con teorías actualizadas genera una comprensión profunda de nociones y principios vigentes, lo cual es una condición para formular preguntas de calidad, derivar supuestos de trabajo y dar sentido a los hallazgos; en la misma línea, Bavaresco (2006) sostiene que estas teorías funcionan como un soporte de arranque que ayuda al investigador a construir una mirada integral sobre el objeto de estudio; en investigaciones sobre educación emocional, este armazón teórico resulta importante porque permite analizar, con criterios consistentes, de qué manera las orientaciones y prácticas escolares favorecen la inclusión socioemocional; en contextos vulnerables como Floridablanca, dicho marco ayuda a identificar factores críticos; personales, relacionales e institucionales; que inciden en la adaptación emocional del estudiantado y en su integración a la vida escolar, facilitando así, una interpretación rigurosa y situada del fenómeno (Arias, 2006; Pérez, 2006; Bavaresco, 2006).

Origen de la Inteligencia Emocional

Mayer y Salovey (1997) definen la IE como "la habilidad para percibir emociones, integrarlas para facilitar el pensamiento, comprender emociones y regularlas de manera que impulsen el crecimiento emocional e intelectual" (p. 10). El concepto de inteligencia emocional, arraigado en la psicología, ha experimentado una evolución significativa desde su concepción inicial hasta su integración actual en el desarrollo de competencias dentro de la educación. Este proceso gradual ha sido importante para adaptar los sistemas educativos a las demandas de la sociedad contemporánea. A mediados del siglo XX, la noción de inteligencia se centraba casi exclusivamente en las capacidades cognitivas, como el razonamiento lógico y la resolución de problemas. No obstante, los estudios pioneros de Edward Thorndike a principios del siglo XX y, en la década de los

ochenta, Howard Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, establecieron las bases para una comprensión más holística del desarrollo humano.

Gardner (1983) destacó que, además de la inteligencia lógica, existían otras formas de inteligencia, como la inteligencia interpersonal e intrapersonal, que resultaban muy importantes para la adaptación social y emocional del individuo. Este cambio en la concepción de las capacidades humanas allanó el camino para la incorporación de la Inteligencia Emocional (IE), formalizada por Peter Salovey y John D. Mayer en 1990, y popularizada por Daniel Goleman en 1995, marcando un hito en la forma en que entendemos el éxito personal y profesional (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995). Aunque el término "Inteligencia Emocional" fue popularizado por Daniel Goleman en su libro (Best Seller) "Inteligencia Emocional" en 1995, los psicólogos Peter Salovey y John D. Mayer fueron los primeros en definir formalmente el constructo en 1990.

Ellos describieron la IE como "un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de controlar los sentimientos y emociones en uno mismo y en los demás, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones" (Salovey & Mayer, 1990, p. 189). La creciente atención prestada a la IE ha impulsado el desarrollo de diversos modelos teóricos y herramientas de medición, lo que refleja su creciente trascendencia en ámbitos tan variados como la educación, los negocios y la psicología clínica. Esta evolución ha generado una aplicación más amplia del concepto en la vida cotidiana, resaltando su importancia para el éxito tanto personal como profesional.

Teoría de la inteligencia emocional de Goleman

Daniel Goleman dio gran difusión al término Inteligencia Emocional a través de su obra exitosa publicada en 1995, en la cual planteó un modelo estructurado en cinco dimensiones fundamentales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, como una forma de comprender la manera en que las emociones orientan o influyen en el comportamiento y las decisiones de las personas:

- a) Autoconciencia: Se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y su efecto en los pensamientos y acciones. Según Goleman (1995),

la autoconciencia es el fundamento de la inteligencia emocional, ya que permite a las personas tener una visión clara de sus fortalezas y debilidades.

- b) **Autorregulación:** Esta es la habilidad de controlar o redirigir las emociones impulsivas y adaptarse a circunstancias cambiantes. Goleman sostiene que las personas que pueden autorregularse de manera efectiva tienen una mayor capacidad para gestionar su estado de ánimo y, por lo tanto, actuar de manera reflexiva y no impulsiva.
- c) **Motivación:** Goleman describe la motivación como la pasión por el trabajo que va más allá del dinero o el estatus, impulsada por un deseo interno de cumplir con objetivos personales. La motivación es un componente muy importante de la IE, ya que impulsa a las personas a perseguir sus metas con energía y persistencia.
- d) **Empatía:** Esta es la habilidad de entender las emociones de los demás. Goleman subraya que la empatía es esencial para construir relaciones efectivas, ya que permite a las personas responder de manera adecuada a las señales emocionales de los demás.
- e) **Habilidades Sociales:** Este componente abarca la capacidad de manejar relaciones y construir redes sociales. Según Goleman, las habilidades sociales son la culminación de los otros componentes, permitiendo a las personas navegar por las complejidades sociales con eficacia.

La propuesta de Goleman ha tenido gran impacto en distintos campos, en especial en la educación, donde se ha empleado como fundamento teórico para diseñar programas orientados al fortalecimiento del bienestar emocional y social del estudiantado; se dice que cuando estas habilidades se cultivan, el estudiantado dispone de recursos para gestionar el estrés, perseverar ante la dificultad y relacionarse con otros de forma respetuosa, lo que influye en la convivencia y en el desempeño académico de los estudiantes; en contextos como el de Floridablanca, donde muchas niñas y niños viven presiones asociadas a la vulnerabilidad social, la inteligencia emocional opera como una base pedagógica y comunitaria: facilita que se desarrollen climas de aula más seguros, se reduce la conflictividad y habilita trayectorias escolares más estables (menos deserción); en esa dirección, la implementación de programas de Inteligencia Emocional

en las instituciones educativas puede generar prácticas inclusivas e importantes en lo relacionado con lo socioemocional, pues ofrece a los estudiantes lenguajes, estrategias y rutinas para reconocer lo que sienten, regularlo y transformarlo en conductas prosociales que sostienen el aprendizaje y la pertenencia (Goleman, 1995; Rodríguez y Álvarez, 2020).

Evolución conceptual de la inteligencia emocional a las habilidades socioemocionales

En los noventa el campo se asentó en la psicología con la formulación de Inteligencia Emocional como la habilidad para percibir, comprender y regular las emociones, según los aportes al campo dados por Salovey y Mayer con evidencia y tareas de desempeño y se consolidó con el modelo de cuatro ramas que dio más claridad a indicadores observables y criterios de corrección en pruebas de habilidad (1990 y 1997); en 1995 el término ingresó a la conversación pública por su difusión masiva en divulgación a través del Best Seller de Daniel Goleman “Inteligencia Emocional”, lo que aceleró y popularizó su adopción en el campo escolar y organizacional (1995); hacia finales de esa década emergió en Estados Unidos el aprendizaje socioemocional con la creación de CASEL, que significa Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - en inglés) en 1994, marco programático que articuló objetivos, prácticas y evaluación escolar; esta primera etapa mostró un tránsito desde teorías psicológicas a diseños pedagógicos con énfasis en enseñanza y evaluación situada (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997; CASEL, 1994; Bisquerra, 2000).

A inicios de los dos mil (2000), Bisquerra introdujo la educación emocional como un enfoque sistemático para el currículo, la tutoría y la convivencia, con competencias emocionales definidas, ámbitos personales y sociales, además de pautas de evaluación formativa en centros educativos (2000; 2003; Bisquerra y Escoda, 2007); este giro permitió pasar de medir habilidades individuales a implementar programas escolares con metas, secuencias y rúbricas, lo que dio coherencia a la intervención en aula y a la formación docente continua (Bisquerra, 2000; 2003; 2007); durante 2010 a 2015 organismos internacionales usaron el lenguaje de habilidades socioemocionales y

produjeron marcos comparativos y estudios de cohortes, con especial protagonismo de la OCDE y del BID para América Latina (OCDE 2015;2025; BID 2022); desde el 2010 el enfoque se expandió con fuerza en la región y varias secretarías educativas comenzaron pilotos y guías, mientras universidades generaron instrumentos de monitoreo acordes al contexto, (BID, 2022; OCDE, 2015).

Desde el año 2017 se observa convergencia terminológica hacia competencias socioemocionales, con énfasis en que se forman y se evalúan con criterios explícitos y sensibles al contexto, los marcos teóricos de la OCDE, las orientaciones de la UNESCO y los lineamientos de CASEL reforzaron esta visión de competencia como integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores medibles en prácticas reales (OCDE 2015; UNESCO 2017; 2017a; 2021; CASEL, 2020); esta etapa consolidó instrumentos de seguimiento, rúbricas de desempeño y metas por ciclo escolar, lo que fortaleció la trazabilidad entre enseñanza, evaluación y uso de resultados para mejora continua; en paralelo, el BID difundió evidencia aplicada para políticas en América Latina, con reportes que conectan escuela, familia y sistemas de apoyo (BID 2022); el campo pasó de una noción psicológica a un componente propio del sistema educativo y, hoy, a un eje de política pública.

Figura 1.
Evolución del término de Inteligencia Emocional



Nota. Imagen diseñada por el autor en Canva con información extraída de Timetoast.com accedido el 13 de septiembre de 2025 e Información extraída del documento del autor titulado 'Hermeneusis de la Educación Emocional en Contextos Vulnerables'

En Colombia la ruta normativa que acompaña este viraje se basa en las siguientes normativas: la Ley 2383 del 19 de julio 2024 que promueve la Educación Socioemocional de manera transversal y ofrece la base para planes institucionales y seguimiento escolar; la ley 2414 de 2024 que busca fortalecer la formación en convivencia escolar en el marco de las habilidades sociales y emocionales; en 2025, el 16 de junio, surge la Ley 2460 de salud mental que vinculó a las instituciones educativas en redes de promoción, prevención y atención en salud mental, con articulación intersectorial y rutas de derivación; ese mismo año la Ley 2491 del 23 de julio incorporó de forma expresa el componente de educación emocional y socioemocional en los Proyectos Educativos Institucionales, con disposiciones para formación docente y evaluación periódica de avances; y finalmente, la Ley 2503 de 28 de julio por la cual se crea y se implementa la Cátedra de Educación Emocional en todas las instituciones educativas (Congreso de Colombia, 2024; 2025 a; 2025 b; 2025 c).

En conclusión, la evolución conceptual muestra cuatro hitos encadenados que son: Inteligencia Emocional – IE, en los años noventa; Aprendizaje Socioemocional – ASE desde 1994; Educación Emocional -EE en los años dos mil y, desde 2017, Habilidades Socioemocionales – HSE, y actualmente conocidas como Competencias Socioemocionales – CSA que pueden ser evaluables y formables; mientras, la política pública colombiana actualiza obligaciones curriculares y de seguimiento en línea con la OCDE, UNESCO, BID, CASEL y Congreso de Colombia (2024; 2025; OCDE, 2018; 2021; UNESCO, 2017; 2017a; 2021; BID, 2022; CASEL, 2020). Cabe resaltar que esta evolución surge inicialmente como parte de la psicología clínica y evolucionan ahora, como parte del Sistema Educativo y Políticas/normativas a nivel nacional.

Teoría de la resiliencia en la educación

La teoría de la resiliencia, ha sido ampliamente discutida en el ámbito educativo y se centra en la capacidad de los individuos para superar situaciones adversas y adaptarse de manera positiva (Fernández y Sánchez, 2022; Ann S; Masten, describe la resiliencia como una "magia ordinaria" (2014), subrayando que no es un atributo extraordinario, sino una capacidad común que puede desarrollarse mediante relaciones

de apoyo y entornos educativos favorables; En contextos de alta vulnerabilidad social, como el del municipio de Floridablanca, la resiliencia se convierte en una habilidad muy necesaria para los estudiantes; Esta teoría respalda la creación de programas educativos que fortalezcan las habilidades emocionales, lo que, a su vez, promueve un entorno escolar más seguro y acogedor; la teoría de la resiliencia enfatiza la capacidad de los individuos para superar adversidades y adaptarse de manera positiva a situaciones difíciles (Fernández y Sánchez, 2022);

En el ámbito educativo, esta teoría se ha aplicado para diseñar programas que no sólo promueven el bienestar emocional, sino que también fortalecen la capacidad de los estudiantes para enfrentar los retos asociados con la vulnerabilidad social; Fernández y Sánchez (2022) destacan que los programas centrados en la resiliencia ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades como la autorregulación y la resolución de problemas, elementos esenciales para su desarrollo académico y personal.

En escuelas donde muchas familias lidian con el desplazamiento y la disfunción, hablar de resiliencia no es una moda, es una necesidad concreta: cuando el aula se convierte en un lugar que enseña a nombrar las emociones, a pedir ayuda, a recomenzar tras el tropiezo y a restaurar después del conflicto, el estudiantado gana recursos reales para sostener su ruta escolar y su bienestar personal y grupal; de hecho, analizando investigaciones sobre el tema, las conclusiones arrojan que los programas de resiliencia mejoran la capacidad para enfrentar situaciones difíciles, se reduce el ausentismo y se fortalecen los lazos entre pares, lo que vuelve más cohesionada la vida de grupo y más seguro el clima de aula (Morales y Jiménez, 2023); en contextos como el de Floridablanca, donde los factores de riesgo están más presentes, implementar estrategias basadas en esta teoría permite a las instituciones cuidar lo socioemocional mientras enseñan también lo académico, de modo que cada estudiante encuentre apoyos, prácticas y rutinas que lo ayuden a seguir aprendiendo, incluso cuando la realidad fuera de la escuela se vuelve difícil (Morales y Jiménez, 2023).

Relevancia de la educación emocional en contextos vulnerables

La educación emocional es un factor importante para el desarrollo integral y la inclusión social de los estudiantes que provienen de entornos desfavorecidos; En

Colombia, Rodríguez y Álvarez (2020) señalan que las políticas que integran la educación emocional ayudan a la reducción de la deserción escolar y mejoran la adaptación social de los estudiantes en instituciones públicas; Esto se debe a que la educación emocional fomenta habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos, elementos que son esenciales para crear un ambiente escolar positivo; En contextos como el de Floridablanca, donde un gran porcentaje de los estudiantes proviene de hogares con dificultades socioeconómicas, la implementación de políticas educativas que prioricen la educación emocional puede ser transformadora; además, el contexto social de Floridablanca presenta desafíos significativos, como el desplazamiento, la disfunción familiar y el consumo de sustancias, que afectan directamente el bienestar emocional de los estudiantes (DANE, 2023);

La integración de programas de educación emocional en las escuelas locales puede proporcionar a los estudiantes herramientas para enfrentar estos desafíos, promoviendo la inclusión y reduciendo las conductas disruptivas; Según García y Santos (2021), los estudiantes que participan en programas de educación emocional muestran una mayor capacidad para relacionarse con sus compañeros y un mejor desempeño académico, lo que evidencia la importancia de estas políticas en entornos vulnerables.

Educación inclusiva y políticas educativas

La Teoría de la Inclusión Educativa, respaldada por organismos internacionales como la UNESCO (2021), se centra en eliminar barreras al aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su contexto social o económico, tengan acceso equitativo a una educación de calidad; Esta teoría subraya la necesidad de adaptar los sistemas educativos para que sean más inclusivos, permitiendo que los estudiantes con diferentes necesidades y trasfondos puedan participar plenamente en el entorno escolar; Morales y Jiménez (2023) argumentan que, al integrar la educación emocional en las políticas educativas, no sólo mejora el rendimiento académico como se ha mencionado anteriormente, sino que también promueve la cohesión social en el aula; en el contexto de Floridablanca, la implementación de políticas inclusivas que prioricen la educación emocional puede ser una herramienta para abordar los desafíos sociales que afectan a los estudiantes del sector.

Pérez y Velásquez (2024) sostienen que en entornos urbanos con alta densidad de población y recursos limitados, el poder adaptar las políticas educativas para incluir la educación emocional para mejorar la calidad de la educación y fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo, puede no solo mejorar el clima escolar, sino también contribuir a la formación de ciudadanos más empáticos, resilientes y más inteligentes emocionalmente (que identifican, regulan sus emociones y toman decisiones en pro de su bienestar).

Programas de educación emocional y su impacto en la inclusión.

Los programas de educación emocional que se implementan en contextos de alta vulnerabilidad social son fundamentales para promover la inclusión socioemocional en el entorno escolar; García (2017) sostiene que la integración de habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos dentro del currículo escolar mejora no sólo el ambiente de convivencia, sino también el rendimiento académico; Estos programas no sólo benefician a los estudiantes en su desarrollo integral, sino que también contribuyen a la creación de un entorno escolar más positivo y acogedor; estas intervenciones pueden marcar una diferencia notable en la vida de los jóvenes

Además, la inclusión de programas de educación emocional ha demostrado reducir las tasas de abandono escolar y aumentar la cohesión entre los estudiantes, según estudios realizados en instituciones educativas en Perú y Colombia (García, 2017); adaptar estos programas para abordar específicamente las necesidades de los estudiantes que provienen de entornos disfuncionales podría mejorar su capacidad de adaptación y su participación en el ámbito escolar; La integración de estas competencias en el currículo escolar no solo apoyaría el desarrollo socioemocional, sino que también se lograría promover una mayor equidad en la educación.

Desafíos para la implementación de la educación emocional

La implementación de políticas de educación emocional enfrenta vacíos de formación docente y restricciones presupuestales; en contextos urbanos como Floridablanca el profesorado reporta falta de tiempo institucional, escasa capacitación específica y rutas de remisión poco claras, lo que limita la puesta en marcha y la evaluación formativa de las acciones en aula. Al mismo tiempo, una parte sustantiva de

los detonantes del malestar estudiantil se origina en el hogar, en el conflicto intrafamiliar, el consumo de sustancias psicoactivas y el cuidado inconsistente, por lo que la escuela administra causas de difícil manejo que exceden su gobernabilidad y requieren de una corresponsabilidad con las familias y apoyo clínico que se dé de manera oportuna, esta lectura aparece en el debate público reciente sobre educación emocional y clima escolar (Zubiría Samper, 2025).

Para atender ese doble origen, se propone articular talleres con familias, activar psicología escolar y la red primaria de salud conforme a la Ley 2460 de salud mental, y formalizar protocolos de detección, remisión y seguimiento con trazabilidad y metas verificables; la priorización presupuestal debe cubrir acompañamiento técnico y formación situada del profesorado, con reporte por ciclo académico y uso de evidencias para mejora continua (Congreso de Colombia, 2025; OCDE, 2021; Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Modelos de intervención basados en resiliencia

El estudio realizado por Sáenz Cavia, y Delfino (2022) en Argentina resalta la importancia de programas de intervención basados en la resiliencia para estudiantes que provienen de entornos vulnerables; en su investigación, desarrollaron un programa que mejoró significativamente la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos emocionales y sociales, fortaleciendo su resiliencia; los resultados mostraron que los estudiantes no sólo mejoraron su bienestar emocional, sino que también demostraron un mayor compromiso académico y una mejor adaptación al entorno escolar; aplicar un modelo similar en Floridablanca podría tener un impacto positivo en la población estudiantil, que se enfrenta a desafíos derivados de la disfunción familiar y el contexto socioeconómico adverso.

La implementación de programas de resiliencia podría ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades esenciales para la vida, como la autorregulación, la resolución de problemas y la adaptabilidad (García, Santana y Ruiz, 2023); además, la resiliencia no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también contribuye a la creación de un entorno escolar más cohesionado, donde los estudiantes se apoyan mutuamente para superar las dificultades.

Evaluación de políticas educativas para la inclusión

Evaluar de manera sistemática las políticas de educación emocional requiere ciclos continuos de recolección, análisis y uso de datos con criterio pedagógico, esta práctica permite observar avances, detectar cuellos de botella y ajustar recursos sin perder de vista el contexto local. En territorios dinámicos como Floridablanca la evaluación continua resulta de gran importancia para alinear decisiones con necesidades reales del estudiantado, la evidencia comparada respalda esta lógica con mediciones formativas y sensibles al contexto que evitan sesgos y orientan la mejora de las prácticas de aula (OECD, 2021); la literatura internacional reciente en educación en latinoamericana refuerza el valor de integrar habilidades socioemocionales de forma explícita al currículo y de monitorear su desarrollo con instrumentos válidos y comparables por ciclo (UNESCO, 2024).

Para que la evaluación apoye decisiones útiles, conviene trabajar con indicadores observables de inclusión socioemocional, adaptación social y convivencia con incidentes reportados y acuerdos restaurativos, participación y asistencia con trayectorias de riesgo temprano, desempeño académico vinculado a autorregulación y hábitos de estudio con rúbricas de proceso, y bienestar emocional con auto y heteroevaluaciones guiadas; medir estos referentes de forma periódica y discutir resultados con equipos docentes, directivos y orientadores ayuda a identificar logros, priorizar brechas y reorientar estrategias sin perder el anclaje contextual; el enfoque por indicadores convierte la información en un aliado para decidir qué mantener, qué escalar y qué transformar, lo que favorece intervenciones pertinentes y sostenibles en favor del desarrollo integral del alumnado; la OCDE describe dominios y prácticas que permiten esta lectura situada y comparable (OECD, 2021).

En Colombia, el marco normativo exige también, seguimiento riguroso del impacto socioemocional: la Ley 1620 de 2013 creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y su decreto reglamentario fijó reportes y protocolos institucionales; el nuevo giro de política incluye la Ley 2383 de 2024 que promueve la educación socioemocional de manera transversal; la Ley 2460 de 2025 que fortalece la red de salud mental y facilita articulación escuela–servicios, y la Ley 2491 de 2025 que ordena incorporar el

componente socioemocional en los PEI con evaluación periódica, la Ley 2503 de 2025 que promueve la cátedra de educación emocional y la ley 2414 de 2024 que busca fortalecer la formación en convivencia escolar en el marco de las habilidades sociales y emocionales.

Estas normas habilitan rutas de detección, derivación y mejora continua con metas verificables como reducción de deserción, mejora del clima escolar y avance en competencias socioemocionales por grados (Congreso de Colombia, 2013; 2024; 2025); en contextos de alta vulnerabilidad como Floridablanca este andamiaje normativo se alinea con estándares internacionales y provee base para priorizar tiempos de formación docente, trabajo con familias y uso de datos en ciclos iterativos. Sin embargo, es importante acudir a la autonomía institucional para la adaptación de estrategias y evaluaciones de acuerdo con el contexto.

Formación docente en educación emocional

Para que las políticas de educación emocional sean verdaderamente efectivas, es muy importante que los docentes estén adecuadamente capacitados (Agudelo, Arias y Guerrero, 2020), sin perder el foco que la formación docente no sólo se centra en transmitir conocimientos teóricos, sino también en desarrollar competencias prácticas que permitan a los maestros gestionar situaciones emocionales complejas en el aula; En contextos de alta vulnerabilidad, como los que se encuentran en Floridablanca, los docentes a menudo enfrentan desafíos emocionales que pueden afectar tanto su bienestar como el de sus estudiantes; Por lo tanto, la capacitación continua es muy necesaria para asegurar que los docentes tengan las herramientas idóneas para manejar estos desafíos..

Agudelo, Arias y Guerrero (2020) destacan que la formación en educación emocional debe incluir tanto estrategias pedagógicas como habilidades interpersonales que permitan a los docentes crear un entorno seguro y de apoyo para sus estudiantes; En Floridablanca, donde los problemas sociales son prevalentes, los docentes juegan un papel muy importante en la provisión de un entorno educativo positivo; La capacitación en educación emocional, por lo tanto, no solo beneficiará a los estudiantes, sino que

también apoyaría el desarrollo profesional de los docentes, ayudándolos a manejar el estrés y a mejorar su propio bienestar emocional.

Inclusión socioemocional en entornos urbanos vulnerables

En áreas urbanas densamente pobladas, los desafíos para la inclusión socioemocional se agravan debido a factores como la sobrepoblación en las aulas y la falta de recursos (Pérez y Velásquez, 2024); Estos problemas pueden dificultar la implementación de programas de educación emocional, ya que los maestros tienen que gestionar grandes grupos de estudiantes con diversas necesidades socioemocionales; Además, la falta de infraestructura adecuada y el acceso limitado a materiales de apoyo pueden hacer que sea más complicado para los docentes aplicar estrategias de inclusión de manera efectiva; Pérez y Velásquez (2024) argumentan que la adaptación de políticas educativas a las realidades locales es esencial para abordar los desafíos específicos de cada comunidad

En Floridablanca, esto podría incluir la reducción del tamaño de las aulas, la incorporación de personal de apoyo socioemocional y la utilización de tecnologías que faciliten la enseñanza de habilidades emocionales; Además, una política adaptativa que considere las particularidades del entorno urbano sería un aporte útil para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto social, tengan acceso a una educación de calidad que promueva su bienestar emocional.

Perspectivas o nociones conceptuales

Las bases conceptuales se refieren a los conjuntos de definiciones y teorías que un investigador utiliza para sustentar teóricamente el problema que se aborda en su investigación (Tafur, 2008); estas bases permiten establecer los significados precisos de los conceptos, expresiones y variables que se encuentran involucradas en el estudio, asegurando que el enfoque teórico sea coherente y fundamentado; de acuerdo con Tafur (2008), el investigador debe establecer claramente estas bases para garantizar que el problema de investigación esté debidamente contextualizado y fundamentado en el conocimiento previo; para entender la importancia de las bases conceptuales, es necesario reconocer que estas permiten al investigador delimitar y clarificar los conceptos importantes que sustentan su estudio; esto es particularmente relevante en

investigaciones relacionadas con la educación emocional, ya que implica el uso de términos específicos que deben ser definidos claramente para evitar ambigüedades (Zúñiga y Luque, 2021); en el contexto de la inclusión socioemocional, conceptos como resiliencia, empatía y autorregulación deben ser cuidadosamente descritos para garantizar una comprensión adecuada y aplicación en el ámbito escolar.

Según Tafur (2008), las bases conceptuales no solo delimitan y precisan los conceptos nucleares de un estudio, sino que también estructuran el andamiaje teórico desde el cual se observa el fenómeno; ello supone identificar las teorías que mejor lo explican y justifican su abordaje científico. En la educación emocional, la Teoría de la Inteligencia Emocional; centrada en autorregulación, empatía y motivación; y la Teoría de la Resiliencia ofrecen un soporte sólido para diseñar intervenciones pertinentes en contextos escolares vulnerables, pues entregan un lenguaje común y criterios claros para orientar la acción pedagógica (García, 2017); ahora bien, esa acción requiere un andamiaje conceptual nítido: la educación emocional en la escuela es un entramado de nociones que deben definirse con precisión para evitar ambigüedades y asegurar coherencia entre lo que se declara y lo que se hace en el aula, por ello, unas bases bien delimitadas resultan de gran ayuda para implementar políticas y prácticas inclusivas ajustadas a las necesidades reales del estudiantado, especialmente en Colombia, donde la vulnerabilidad social condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez y Martínez, 2019)

A la vez, las bases conceptuales orientan qué observar y cómo evaluarlo: seleccionar categorías como autorregulación, control emocional y empatía permite transformar el clima escolar con criterios verificables y comparables (Tafur, 2008); cuando estas variables se definen rigurosamente, es posible valorar con mayor precisión el alcance de los programas y su impacto, entendiendo la resiliencia no solo como capacidad de sobreponerse, sino como competencia educable que se potencia con experiencias socioemocionales intencionadas (Sáenz-Cavia y Delfino, 2022); desde la gestión institucional, un marco conceptual coherente facilita diseñar intervenciones aplicables y evaluables en la práctica y, a la vez, tomar decisiones informadas para la mejora continua (García Pérez, Santana Vega y Ruiz Alfonso, 2023); esto cobra especial relevancia en Floridablanca, donde la evidencia demográfica muestra condiciones

socioeconómicas que demandan enfoques de inclusión socioemocional bien definidos, situados y sensibles al territorio (DANE, 2023).

Además, la integración de las bases conceptuales permite a los investigadores identificar las brechas de conocimiento en el campo de estudio; Agudelo, Arias y Guerrero (2020) sostienen que, al definir claramente los conceptos más importantes, se puede avanzar en la comprensión de cómo la educación emocional impacta en la inclusión y el rendimiento académico de los estudiantes; Esto es especialmente importante para desarrollar nuevas líneas de investigación que respondan a los desafíos actuales en la educación; Tafur (2008) señala que, al establecer las bases conceptuales, el investigador no solo delimita su enfoque, sino que también justifica la relevancia del estudio en el contexto actual

En el caso de la educación emocional, esto implica un análisis exhaustivo de los conceptos relacionados con la inteligencia emocional, la inclusión y la resiliencia, que son fundamentales para mejorar el ambiente escolar en contextos de alta vulnerabilidad; las bases conceptuales también son esenciales para la evaluación y el seguimiento de los programas de educación emocional; García Pérez, Santana Vega y Ruiz Alfonso (2023) destacan que, al definir claramente los conceptos y categorías, se puede realizar un seguimiento más preciso del impacto de las intervenciones en los estudiantes; Esto es particularmente relevante en el contexto de Floridablanca, donde es necesario adaptar los programas a las necesidades específicas de la población estudiantil.

Sustento legal

Las bases legales constituyen el piso que otorga validez y orienta alcances del proyecto; se asumen como el conjunto de disposiciones que habilitan objetivos, procedimientos y evaluación bajo reglas claras en el contexto institucional (Villafranca, 2002); el encuadre internacional se apoya en la Agenda 2030 y su ODS 4, que exige educación inclusiva, equitativa y de calidad con aprendizaje a lo largo de la vida, lo que respalda integrar el componente socioemocional al currículo y su seguimiento continuo con indicadores verificables (UNESCO, 2017).

La Ley 115 de 1994 define fines de la educación asociados a formación para la vida, derechos humanos, paz y convivencia, sustento para trabajar el desarrollo

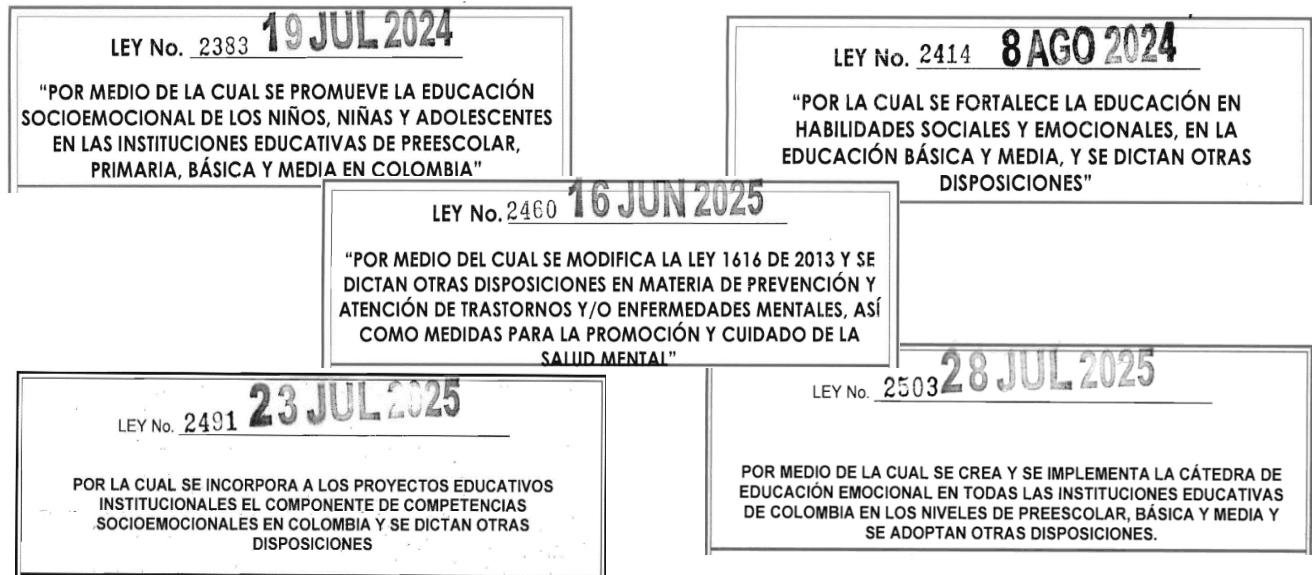
socioemocional de manera transversal en la escuela (Congreso de Colombia, 1994); la Ley 1098 de 2006 garantiza la protección integral de niñas, niños y adolescentes y establece corresponsabilidad de familia, escuela y Estado, criterio que obliga a entornos protectores y a acciones de promoción del bienestar emocional en el sistema educativo (Congreso de Colombia, 2006); la Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, fija rutas de prevención y atención, e introduce exigencias de seguimiento institucional que permiten incluir evaluación formativa del componente socioemocional en los PEI y en la gestión escolar (Congreso de Colombia, 2013); La ley 1732 de 2014 que establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

La Ley 1616 de 2013 reconoce la salud mental como derecho y prioriza población escolar, y la Ley 2460 de 2025 modifica este régimen para fortalecer promoción, detección temprana, redes de atención y financiamiento, con efectos directos en protocolos escuela–salud y en rutas de remisión y seguimiento de casos desde las instituciones educativas (Congreso de Colombia, 2013; Congreso de Colombia, 2025a); Además, en el campo educativo reciente, surgen nuevas leyes como: la ley 2414 de 2024 que busca fortalecer la formación en convivencia escolar en el marco de las habilidades sociales y emocionales; la Ley 2383 de 2024 promueve la educación socioemocional de manera transversal en básica y media y orienta prácticas de seguimiento pedagógico y de reporte institucional por ciclo (Congreso de Colombia, 2024)

la Ley 2491 del 23 de julio de 2025 ordena incorporar explícitamente la educación emocional y socioemocional en los Proyectos Educativos Institucionales, fortalecer la formación docente y evaluar avances con periodicidad definida, alineada con metas verificables y trabajo con familias y servicios de salud mental cuando corresponda (Congreso de Colombia, 2025b). y la Ley 2503 de 28 de julio por la cual se crea y se implementa la Cátedra de Educación Emocional en todas las instituciones educativas (Congreso de Colombia, 2025b; 2025c).

Figura 2.

Leyes sobre Educación Emocional en Colombia y Salud Mental.



Nota. Imágenes extraídas de las leyes expuestas en la página oficial del Congreso de la República de Colombia (2024; 2025).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología es, en pocas palabras, el hilo que cose todo el estudio; este capítulo cuenta el porqué y el cómo desde varios planos que nos ayudan a no perdernos de vista; en el **plano ontológico** partimos de algo muy simple y muy hondo a la vez: la educación emocional en contextos vulnerables no existe como cosa fija, no es una entidad objetiva “ahí dada”, sino que se va haciendo en la relación entre docentes, estudiantes y las condiciones sociales que los atraviesan; así, lo real se vive y se interpreta, y justo por eso el conocimiento que producimos está situado en esas experiencias y prácticas, no fuera de ellas (Merriam y Tisdell, 2016); dicho de otra manera, miramos una realidad construida que cambia con la voz de quienes la habitan, y esa es la base para entender por qué escuchamos con atención y por qué miramos con detalle (Merriam y Tisdell, 2016)

Desde el **plano epistemológico** la apuesta es dialógica; el saber sobre lo emocional no cae del cielo ni es universal, se co-construye en el encuentro entre investigadora y actores, en el ida y vuelta de preguntar y comprender; siguiendo la hermenéutica, entender es interpretar y reinterpretar, acercarse al texto vivo de las voces hasta lograr una fusión de horizontes que tenga sentido para todos y no solo para quien escribe (Gadamer, 1998).

En el **plano axiológico** asumimos que aquí hay valores en juego; equidad, cuidado, inclusión; y que mirar la escuela con esa ética importa, importa mucho; investigar entonces no es solo describir, también es cuidar la dignidad de quienes participan y tomar en serio el impacto formativo de los hallazgos en la vida cotidiana del aula y del docente, porque el valor guía la mirada y también la responsabilidad de lo que contamos (Stake, 1995)

El **plano teleológico** nos recuerda hacia dónde vamos; el propósito último es construir una aproximación teórica sobre la educación emocional en vulnerabilidad que brote de las vivencias y no al revés, una teoría pegada a la piel de la experiencia; en esa clave fenomenológica-hermenéutica, comprender la “esencia” no significa congelarla, sino aprehender cómo se muestra en el mundo de la vida, en relatos, gestos, silencios y prácticas que dicen más de lo que a veces creemos decir (van Manen, 2016);

Y en el **plano praxeológico** nos ocupamos del hacer docente: cómo se encarna la educación emocional en decisiones, rutinas y estrategias, cómo se aprende a escuchar y a regular, cómo se acompaña a un grupo cuando la vulnerabilidad toca la puerta; mirar la práctica con lupa; y conversarla entre pares; permite entender sentidos colectivos y matices que solo emergen en interacción, en diálogo vivo, en conversación que a ratos se desvía y vuelve, y vuelve otra vez (Krueger y Casey, 2014)

En el **plano metodológico** la ruta es cualitativa e interpretativa con anclaje en la fenomenología hermenéutica; por eso trabajamos con entrevista semiestructurada, con grupos focales y con análisis documental, porque necesitamos relatos densos y contrastes de evidencia, y porque el caso múltiple ayuda a ver patrones sin borrar diferencias (Yin, 2018); finalmente, el plano procedimental organiza el trabajo en círculo hermenéutico: leer, codificar, volver a leer, contrastar, ajustar, y otra vez leer; cada interpretación preliminar se somete al diálogo con nuevas voces y nuevas miradas hasta ganar espesor y sentido compartido, mientras se cuida la calidad con validación de expertos y triangulación que sostenga la confianza en lo hallado; comprender, aquí, es volver y regresar sobre lo dicho para entenderlo mejor, un poco mejor cada vez (Gadamer, 1998; Yin, 2018).

Figura 3
Planos del conocimiento



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con información del mismo documento

Paradigma de la investigación

El paradigma que sustenta esta investigación es el cualitativo interpretativo, cuyo propósito central es comprender las experiencias humanas a partir de los significados que las personas atribuyen a sus vivencias en contextos específicos; según Denzin y Lincoln (2018), el paradigma interpretativo parte de la premisa de que la realidad es una construcción social, subjetiva y dependiente del contexto; este enfoque resulta especialmente adecuado para el estudio de la implementación de políticas de educación emocional en instituciones educativas de Floridablanca, Santander, donde se busca interpretar cómo los docentes perciben, aplican y significan estas políticas en un contexto marcado por la vulnerabilidad social; en el marco del paradigma interpretativo, el

conocimiento no se considera objetivo ni universal, sino situado y construido a través de la interacción entre el investigador y los participantes

Maxwell (2013) enfatiza que este paradigma privilegia la interpretación de significados desde la perspectiva de quienes experimentan los fenómenos, reconociendo que cada narrativa es única y profundamente influenciada por el entorno cultural y social; así, este estudio busca captar la riqueza de las percepciones docentes para identificar patrones y tendencias que sustenten un modelo teórico aplicable a contextos similares; la relevancia del contexto es un elemento esencial dentro del paradigma cualitativo interpretativo, ya que, como afirman Merriam y Tisdell (2016), los fenómenos educativos no pueden ser comprendidos de manera aislada del entorno en el que ocurren.

En este caso, las instituciones educativas seleccionadas en Floridablanca representan espacios donde confluyen dinámicas sociales complejas, como el desplazamiento, la exclusión social y la disfunción familiar, lo que otorga una perspectiva única y enriquecedora al análisis; el paradigma interpretativo, además, permite que el investigador asuma un rol activo en el proceso de construcción del conocimiento, alejándose de la neutralidad característica de enfoques positivistas; Creswell y Poth (2018) señalan que el investigador, al interactuar con los participantes, genera un entendimiento más profundo de sus vivencias, estableciendo un diálogo que enriquece la interpretación de los datos; esta interacción no solo facilita la obtención de información, sino que también contribuye a la construcción colectiva de significados, en coherencia con los principios fundamentales del enfoque interpretativo

en el ámbito educativo, este paradigma es particularmente útil para explorar fenómenos complejos como la implementación de políticas de educación emocional, ya que permite captar no solo lo que sucede, sino también cómo y por qué sucede desde la perspectiva de los actores involucrados; Patton (2015) destaca que este enfoque es ideal para estudios que buscan interpretar realidades subjetivas y comprender las implicaciones prácticas de las experiencias humanas, tal como lo requiere esta investigación.

Tipo y diseño de la investigación

El estudio se sitúa en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio–descriptivo; en consecuencia, se busca comprender y describir con detalle cómo los docentes y directivos significan y viven la educación emocional cuando el contexto es vulnerable y exigente; esta aproximación resulta pertinente cuando el fenómeno es complejo, situado y profundamente imbricado con la cultura escolar y con trayectorias de vida que no son lineales, ni simples, ni uniformes (Creswell y Poth, 2018); por tal motivo se opta, deliberadamente, por mirar procesos más que productos, voces más que cifras, escenarios más que promedios

el diseño de estudio de caso; idóneo para comprender lo humano en su escenario natural y para no perder la particularidad de cada situación; permite observar varias instituciones a la vez, de modo que el fenómeno no quede en una sola “fotografía”, sino que gane perspectiva, contraste y, a veces, tensiones fecundas que ayudan a pensar mejor lo encontrado (Stake, 1995); en suma, se privilegia una mirada situada que atiende al detalle y, aunque esto pueda parecer reiterativo, se atiende al detalle y a la variación contextual porque ahí reside la clave interpretativa (Creswell y Poth, 2018; Stake, 1995)

La operacionalización del diseño de casos múltiples se concreta mediante tres rutas complementarias: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental; estas técnicas son congruentes con el enfoque interpretativo porque capturan percepciones y experiencias y, al mismo tiempo, posibilitan su contraste para lograr profundidad y solidez analítica; lo que refuerza la coherencia interna del método y también su consistencia externa; (Patton, 2015); el análisis se guía por un enfoque temático que permite nombrar categorías emergentes y tejer relaciones entre hallazgos de cada caso; metodológicamente, se adopta la fenomenología hermenéutica como horizonte de comprensión;

interpretar es comprender y comprender es volver sobre el texto de las voces; favoreciendo el tránsito entre partes y todo mediante el círculo hermenéutico, con avances y retornos que son propios de este tipo de comprensión aplicada (Gadamer, 1998); de forma procedimental, se siguen las fases propuestas por Braun y Clarke para identificar, organizar y describir patrones con sentido en el corpus narrativo de

entrevistas, grupos y observaciones, incluso cuando tales patrones se superponen o se matizan de forma leve y necesaria (Braun y Clarke, 2006); esta combinación; hermenéutica y análisis temático; no solo es pertinente, también es operativa y, aunque parezca decir lo mismo, es operativa porque permite sostener la interpretación con evidencias y con trayectorias de sentido verificables (Patton, 2015; Braun y Clarke, 2006).

El proceso analítico avanza por fases enlazadas; primero haremos una lectura amplia y repetida de las transcripciones para familiarizarnos con los relatos y anotar impresiones iniciales que después podrían cambiar; luego pasamos a una codificación abierta de corte inductivo para detectar unidades de significado que nazcan de las propias vivencias de los actores sociales; esas codificaciones iniciales se afinan y se agrupan en categorías temáticas interpretativas, que después conectamos mediante codificación axial para reconocer relaciones relevantes; y, sobre todo, trabajamos dentro del círculo hermenéutico: una ida y vuelta constante entre las partes y el todo; entre cada fragmento y el fenómeno; que exige volver al texto, reconsiderar y reconstruir significados según el contexto social, histórico y pedagógico que los sostiene, algo que, dicho sea de paso, no es lineal, porque interpretar también es reinterpretar.

Para organizar y dar trazabilidad a todo el material utilizaremos ATLAS. Ti 23; su arquitectura flexible para análisis cualitativo nos permite vincular códigos, levantar redes semánticas y generar matrices de coocurrencia entre categorías, lo cual fortalece la credibilidad del estudio y documenta cada decisión analítica (Friese, 2019); con esto, el objetivo no es solo mostrar regularidades, sino alcanzar comprensiones más hondas de los sentidos que construyen las y los docentes en su práctica cotidiana; en otras palabras, priorizamos la profundidad comprensiva sobre la generalización apresurada; como pide la fenomenología hermenéutica aplicada a educación; , aun si en algunos momentos el avance sea más lento de lo previsto, porque escuchar y comprender bien toma tiempo y vale la pena.

Métodos de investigación

El método elegido se sitúa en la fenomenología hermenéutica y se apoya en los planteamientos de Gadamer (1998); dicho con sencillez, nos interesa comprender cómo los docentes y directivos significan la educación emocional cuando trabajan en escenarios marcados por la vulnerabilidad, no solo describir lo que relatan sino entrar en el tejido de sentido que construyen; este enfoque invita a pensar la interpretación como un ir y venir entre la experiencia concreta y la totalidad del fenómeno, es decir, a movernos dentro del círculo hermenéutico, donde cada lectura ilumina otra lectura, y donde lo que el actor dice hoy se entiende mejor cuando se contrasta con lo que vive, con lo que recuerda, con lo que la escuela le demanda; por eso el análisis no es lineal, avanza en espiral, y vuelve sobre las voces para profundizar, para afinar, para comprender mejor.

Esta perspectiva es especialmente pertinente en educación porque permite explorar concepciones y prácticas desde la vivencia situada; van Manen (2016) subraya que la fenomenología hermenéutica busca una comprensión honda de la experiencia vivida, que no se queda en el nivel descriptivo sino que interpreta reflexivamente los relatos para producir conocimiento con sentido práctico; en coherencia con ello, y porque necesitamos contraste entre realidades próximas pero no idénticas, el estudio integra una estrategia de casos múltiples que ayuda a mirar convergencias y divergencias entre instituciones de Floridablanca; como argumenta Yin (2018), comparar casos en cualitativo robustece los patrones interpretativos, mejora la triangulación y ofrece un marco más sólido para sostener lo que se va encontrando; así, cada caso aporta un matiz, y ese matiz, sumado a otros, construye una imagen más clara del fenómeno.

Trabajar hermenéuticamente implica reconocer que los significados emergen en contexto y con contexto; por eso la recolección y el análisis se plantean como procesos iterativos donde las primeras interpretaciones se contrastan con nuevas evidencias, y esas evidencias, a su vez, abren preguntas que devuelven al texto y al campo; este modo de proceder favorece que aparezcan categorías no previstas; o que se reconfiguren las esperadas; y que el marco interpretativo gane espesor sin perder claridad; en esa línea, Varela (2017) resalta que el enfoque interpretativo habilita la emergencia de nuevas

categorías analíticas a partir del diálogo entre datos, teoría y reflexividad del investigador; en suma, el método no solo captura percepciones individuales y colectivas, también sitúa esas voces en su entramado cultural, social y pedagógico, y, justamente por eso, permite comprender con más detalle y con más calma qué significa educar emocionalmente en contextos vulnerables.

Participantes y contexto de la investigación

Los participantes se seleccionaron mediante muestreo intencional cuidadosamente argumentado para asegurar idoneidad y pertinencia con los propósitos del estudio; la muestra estuvo integrada por seis actores sociales, cuatro docentes y dos directivos escolares, pertenecientes a instituciones educativas públicas de Floridablanca, Santander, que atendían población en alta vulnerabilidad. La elección de un número reducido y focalizado respondió a la lógica interpretativa de profundizar en experiencias ricas y situadas antes que ampliar cuantitativamente los casos, pues en investigación cualitativa los informantes clave aportaban densidad narrativa y variedad de significados esenciales para comprender el fenómeno en su espesor contextual (Creswell y Poth, 2018). En consecuencia, se privilegió a docentes con al menos tres años de experiencia en aulas con estudiantes de estratos 0, 1 y 2 y con participación previa en iniciativas de educación socioemocional, así como a directivos con funciones de acompañamiento pedagógico y convivencia que permitieran iluminar decisiones organizativas y condiciones institucionales donde se encarnaba la educación emocional (Creswell y Poth, 2018).

El estudio se situó en instituciones de Floridablanca, municipio del área metropolitana de Bucaramanga, caracterizadas por diversidad demográfica y presiones socioeconómicas con incidencia en la vida escolar. Estos centros educativos trabajaban cotidianamente con estudiantes que enfrentaban desplazamiento forzado, disfunción familiar, desempleo y formas de exclusión; en ese marco, los sentidos de educar emocionalmente se tejían en tramas reales de cuidado, contención y aprendizaje. En investigación cualitativa el contexto no era telón de fondo sino parte constitutiva del significado; de ahí que su descripción fina fuera condición para interpretar con legitimidad

lo que los actores decían y hacían en sus escenarios cotidianos (Merriam y Tisdell, 2016). Las escuelas seleccionadas manifestaron interés explícito por fortalecer prácticas de inclusión socioemocional y contaban con experiencias recientes en clima escolar, regulación emocional y acompañamiento a familias, lo que ofrecía un terreno para observar cómo se configuraban las concepciones y prácticas en torno a la educación emocional en condiciones reales de vulnerabilidad (Merriam y Tisdell, 2016).

Este anclaje empírico se organizó como estudio de casos múltiples para contrastar convergencias y particularidades entre instituciones con retos semejantes, lo que robusteció la interpretación al permitir identificar patrones transversales y variaciones locales. Tal diseño resultó pertinente cuando se pretendía comprender un fenómeno complejo en su escenario natural y con múltiples fuentes de evidencia, entrevistas, grupos focales, observación y documentos; ello habilitaba la triangulación y el hallazgo de configuraciones recurrentes que daban espesor a las conclusiones (Yin, 2018). De este modo, la combinación de muestreo intencional, contextualización densa y lógica de casos múltiples aseguró un corpus cualitativo coherente con el propósito hermenéutico de desentrañar cómo se significaban y se practicaban la educación emocional en escuelas públicas de Floridablanca (Yin, 2018).

Sujetos de la investigación

Los sujetos de la investigación estuvieron conformados por seis actores sociales, distribuidos en cuatro docentes y dos directivos escolares; la reducción del número de participantes respondió a la naturaleza de la investigación, que se enmarcó en un enfoque fenomenológico hermenéutico, lo que exigió un análisis detallado de las experiencias individuales; según Patton (2015), en estudios cualitativos de carácter interpretativo, la selección de un número reducido de informantes clave es una estrategia metodológicamente válida, ya que permite la inmersión profunda en el fenómeno estudiado y la recolección de narrativas detalladas y ricas en significado; los cuatro docentes seleccionados fueron aquellos con un mínimo de tres años de experiencia en instituciones que atienden a estudiantes en contextos de vulnerabilidad social y que han participado en iniciativas relacionadas con la educación emocional; su inclusión en el

estudio permitió analizar cómo perciben, aplican y experimentan las estrategias de educación emocional en sus aulas, así como identificar los desafíos y oportunidades que encuentran en su práctica pedagógica.

Por su parte, los dos directivos escolares fueron aquellos responsables de la gestión y supervisión de estrategias orientadas a la educación emocional dentro de sus instituciones; estos actores aportaron información sobre los procesos de toma de decisiones, los lineamientos institucionales y los factores que inciden en la implementación de estas estrategias desde una perspectiva administrativa y organizativa; según Merriam y Tisdell (2016), incorporar sujetos con roles de liderazgo en estudios cualitativos interpretativos permite acceder a una visión más amplia del fenómeno, pues sus experiencias no solo reflejan la ejecución práctica de una política educativa, sino también las condiciones estructurales que facilitan o limitan su implementación; la selección intencional de estos sujetos garantizó la pertinencia y profundidad del análisis, ya que permitió explorar las concepciones, experiencias y significados que los actores educativos atribuyen a la educación emocional en contextos vulnerables; en consecuencia, se adoptó una estrategia metodológica que favoreció la recolección de datos mediante entrevista semiestructurada, asegurando que cada uno de los informantes aportara una visión detallada y contextualizada del fenómeno en estudio; Yin (2018) sostiene que en investigaciones cualitativas con un enfoque interpretativo, este tipo de selección fortalece la validez del análisis y permite generar interpretaciones significativas sobre el fenómeno investigado.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La presente investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo interpretativo y adoptó un diseño de estudio de caso múltiple; bajo estas condiciones, las técnicas e instrumentos de recolección de datos respondieron con precisión a la necesidad de captar significados, experiencias y prácticas contextualizadas, por lo tanto, se emplearon estrategias que facilitaron una aproximación comprensiva al fenómeno de la educación emocional en contextos vulnerables; en este sentido, el primer instrumento fue la entrevista semiestructurada; según Patton (2015), esta técnica permite al investigador

captar los matices subjetivos que emergen de los discursos de los participantes, siendo particularmente útil cuando se desea entender cómo las personas interpretan sus experiencias en situaciones complejas; adicionalmente

La entrevista semiestructurada se alineó con los postulados de Gadamer (1998), quien sostiene que la comprensión no se alcanza mediante una objetividad distante, sino por medio de un diálogo genuino entre el investigador y el actor social, en el que ambos construyen significados en un proceso hermenéutico; por ello, las entrevistas fueron realizadas a cuatro docentes y dos directivos de instituciones educativas de Floridablanca, seleccionados intencionalmente por su experiencia directa con procesos de educación emocional en entornos de vulnerabilidad; cada sesión fue guiada por una pauta flexible, con preguntas abiertas diseñadas a partir de los propósitos específicos del estudio, y se registraron mediante notas de campo y grabación, con consentimiento informado, para garantizar la fidelidad interpretativa.

Como técnica complementaria, se desarrollaron grupos focales con los docentes seleccionados; esta estrategia metodológica buscó propiciar un espacio de interacción genuinamente colectiva en el que las experiencias individuales se confrontaron, se complementaron y, a veces, se corrigieron entre sí mediante el diálogo; de acuerdo con Krueger y Casey (2014), los grupos focales son especialmente eficaces cuando se pretende explorar cómo se construyen significados compartidos en torno a fenómenos sociales complejos, como la educación emocional situada en contextos escolares vulnerables

en este estudio, el grupo focal permitió analizar no sólo las prácticas pedagógicas referidas, sino también las percepciones colectivas respecto al impacto del entorno socioeconómico en el desarrollo socioemocional del estudiantado; los temas de discusión surgieron de categorías preliminares derivadas de las entrevistas, favoreciendo una triangulación metodológica que contrastó, comparó y vuelve a contrastar hallazgos; las sesiones fueron grabadas con autorización previa; y explícita; , y se empleó una guía temática flexible que orientó sin encorsetar - permitiendo la emergencia de categorías nuevas cuando el diálogo, inevitablemente, se abra y se expanda - (Krueger y Casey, 2014)

La tercera técnica seleccionada fue la observación participante, aplicada durante el desarrollo de actividades escolares centradas en la dimensión socioemocional; esta técnica permitió registrar de manera directa las dinámicas interaccionales del aula y observar cómo se relacionaron, en situaciones cotidianas, las prácticas asociadas a la educación emocional; Spradley (2016) subraya que la observación participante debe ser sistemática y reflexiva, guiada por una pauta clara de aspectos valiosos; interacción docente–estudiante, clima emocional, inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad, adaptaciones pedagógicas; que no se limite a un simple listado, sino que funcione como horizonte; se asumió una posición de observador moderado para preservar la naturalidad del contexto y evitar efectos reactividad

los registros se consignaron en notas de campo estructuradas y posteriormente se analizarán mediante codificación abierta y axial, lo que habilitó la formación inductiva de categorías y su posterior verificación interpretativa dentro del círculo hermenéutico, con idas y regresos necesarios al texto de la experiencia (Spradley, 2016). Yin (2018) sostiene que el análisis documental permite integrar múltiples fuentes de evidencia y, por ende, fortalecer la consistencia del caso al ofrecer una visión más holística e integral; aun cuando suene redundante, es deliberado;; además, esta ruta analítica facilitó identificar brechas entre el discurso institucional y la práctica pedagógica, aportando una dimensión adicional al proceso hermenéutico de interpretación y reconstrucción de significados; en términos operativos, el análisis documental no solo validó lo dicho, también iluminó lo no dicho, aquello que queda en el intersticio entre norma y acción, lo cual fue importante para una comprensión robusta del fenómeno (Yin, 2018).

Credibilidad y fiabilidad en la investigación

La validez y la credibilidad en estudios cualitativos no ocurren por azar; requieren decisiones técnicas y también cuidado humano para que los hallazgos se parezcan; lo más posible; a la realidad vivida por quienes participan; en este trabajo, tanto la validación de los instrumentos como la garantía de credibilidad se abordarán con un enfoque deliberadamente riguroso y transparente, siguiendo marcos clásicos de referencia que han mostrado solidez en el campo (Lincoln y Guba, 1985; Creswell y Poth, 2018); para asegurar la validez de contenido, se realizó un juicio de expertos con un

panel integrado por especialistas en educación emocional, metodología cualitativa e inclusión socioemocional, quienes revisaron la guía de entrevista, la pauta del grupo focal y la lista para la observación participante, identificando sesgos, ambigüedades o vacíos y proponiendo ajustes concretos; la meta no fue “perfeccionar” el instrumento sin más, sino alinear cada ítem con los propósitos del estudio y con el lenguaje real del campo, que es donde las preguntas deben funcionar y funcionar bien (Creswell y Poth, 2018)

En cuanto a la credibilidad, se combinaron varias estrategias que dialogan entre sí; la primera es la triangulación de fuentes y técnicas; entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante y análisis documental; para contrastar las versiones, mirar convergencias y, comprender también las tensiones; este cruce de miradas fortaleció inferencias y evitó conclusiones frágiles o apresuradas (Patton, 2015); además, se realizan devolución a participantes (member checking), invitando a docentes y directivos a revisar fragmentos de transcripción y síntesis analíticas; este paso no “cede” la interpretación, pero sí contrasta su fidelidad con quienes conocen el terreno de primera mano, lo que añade espesor interpretativo y una capa ética de cuidado del sentido (Lincoln y Guba, 1985)

Se fortaleció la confiabilidad del proceso mediante inmersión prolongada en el campo; varias visitas, en distintos momentos; para observar rutinas y cambios que no se ven en una sola pasada; esta permanencia, que a veces es exigente, profundizó la comprensión situada y mejoró la validez interna del análisis (Merriam y Tisdell, 2016); de modo que la ruta interpretativa quedó documentada y auditable, incluso cuando el razonamiento se devuelva sobre sí mismo; que se devolverá; en el círculo hermenéutico; esta práctica incrementa la transparencia y ayuda a mitigar influencias no deseadas en la lectura de los datos (Creswell y Miller, 2000); en suma, se buscó que el estudio sea creíble porque es consistente, y consistente porque cuida sus procedimientos y también sus dudas, aunque suene un poco redundante, que lo es deliberadamente.

Procedimientos y fases de la investigación

Fase de planificación y diseño. En esta fase se consolidó el marco conceptual y metodológico; se precisó el propósito general y los propósitos específicos; se formularon las preguntas orientadoras y se definió el enfoque cualitativo interpretativo con método fenomenológico-hermenéutico; se diseñaron las guías de entrevista semiestructurada, grupo focal y observación participante; se sometió cada instrumento a juicio de expertos y se aplicaron los ajustes derivados; se determinó el muestreo intencional de cuatro docentes y dos directivos; se gestionaron los permisos institucionales y se obtuvo el consentimiento informado; se organizó el plan de trabajo de campo, el protocolo de resguardo de datos y la bitácora reflexiva; entregables: versión final de instrumentos validados, matriz de consistencia actualizada, formatos de consentimiento, plan de campo y bitácora.

Fase de recolección de datos. Se aplicaron las entrevistas semiestructuradas individuales (20–60 min), el grupo focal con directivos docentes (60–90 min) y la observación participante en sesiones de aula previamente acordadas; todas las sesiones se grabaron con autorización y se registran notas de campo densas; se completaron fichas de contexto por institución y por participante; se aseguró la calidad de los datos mediante ambiente de confianza, preguntas de sondeo, cierre de significado y resúmenes parciales validados con los participantes al final de cada encuentro; entregables: audios, transcripciones literales, notas de campo estructuradas, fichas de contexto y actas de cada sesión.

Fase de análisis de datos. Se explicitó el horizonte ontológico del fenómeno como práctica situada en la interacción docente y estudiantil, se delimitó el objeto y se definieron preguntas y propósitos con alcance interpretativo; se elaboraron guiones de entrevista y de grupo focal con validación de contenido por jueces y pilotaje reducido; se fijaron criterios de muestreo intencional, inclusión y exclusión, tamaño y cierre por saturación teórica; se estableció el protocolo ético, consentimientos y resguardos; se definió el sistema de registro, bitácoras y nomenclatura de archivos; cada objetivo se operacionalizó por técnica y matriz de análisis, garantizando trazabilidad entre pregunta,

evidencia y resultado; entregables, plan de muestreo, guiones validados, matriz Objetivo por Técnica por Producto, protocolo ético, formato de bitácora.

Se construyó el corpus y se gestionó en ATLAS. Ti 23; se realizó lectura holística y memos iniciales; se ejecutó codificación abierta inductiva seguida de codificación axial para articular categorías y subcategorías; se elaboraron matrices de frecuencias, coocurrencias y redes semánticas por propósito; se triangularon fuentes y técnicas, entrevista, grupo, observación, documentos, y se aplicaron estrategias de credibilidad, member checking focalizado, auditoría de decisiones y contrastes negativos; se documentó el rastro de decisiones para dependencia y confirmabilidad; entregables, libro de códigos con definiciones operativas, matrices de frecuencias y coocurrencias, redes temáticas por propósito, memos hermenéuticos y rastro de auditoría.

Fase de trabajo de campo. Se ejecutaron entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, un grupo focal y observación participante en aula y espacios colegiados; se realizó acopio documental institucional pertinente, acuerdos, protocolos, informes; se aseguró densidad contextual mediante descripciones ricas de escenario, actores y situaciones críticas; se aplicaron controles de calidad en campo, triangulación de fuentes y técnicas, memos reflexivos diarios, verificación puntual con participantes sobre sentidos emergentes; entregables, transcripciones depuradas con sellos de control, fichas de participante, registros de observación con pauta fija, inventario documental y memos de campo.

Fase de interpretación y redacción del informe. Se integraron hallazgos en narrativas por propósito con el círculo hermenéutico explícito, ida y vuelta parte y todo, y se construyó la aproximación teórica emergente mediante proposiciones articuladas a evidencias; se redactaron resultados con extractos ilustrativos y se explicitaron micro triangulaciones texto, cita, observación; se dejó visible la correspondencia Objetivo por Hallazgo por Figura por Tabla y se derivaron conclusiones y recomendaciones contextualizadas para educación emocional en contextos vulnerables; entregables, capítulo de resultados por propósito, esquema de triangulación, tabla de proposiciones teóricas con condiciones de transferibilidad y límites, conclusiones y recomendaciones, anexos con evidencias y checklist de correspondencia con los objetivos.

Procesamiento y análisis de los datos

En esta etapa se siguió una ruta fenomenológica hermenéutica que unió lectura densa del corpus, codificación inductiva y círculo parte–todo con control de calidad y trazabilidad. Se adoptó análisis de contenido temático para reconocer patrones y núcleos de sentido en torno a la educación emocional en los centros estudiados, con énfasis en construcción de significado situada y en validación del camino interpretativo (Braun y Clarke, 2006; van Manen, 2016).

Se transcribieron de forma literal entrevistas, grupo focal y observaciones; se normalizaron metadatos y se organizó un repositorio con control de versiones. Se gestionó el material en ATLAS. Ti 23 para segmentar, buscar y vincular fragmentos a sus fuentes y momentos. Se depuraron ruidos técnicos y se verificó la correspondencia de cada segmento con su registro en campo. Productos, transcripciones depuradas, inventario documental, bitácoras y nomenclatura estandarizada.

Fuentes del corpus y gestión

El estudio incluyó entrevistas a directivos y docentes, un grupo focal y observación participante en aula. Las transcripciones se organizaron con metadatos de fecha, actor y contexto, lo que permitió la trazabilidad de cada fragmento y de las figuras reportadas, Nube de conceptos del corpus y Mapa de árbol de palabras.

Citas ancla por propósito

Propósito 1, concepciones. “Entiendo por educación emocional [...] identificar, nombrar y gestionar [...] las emociones humanas”, declaró un directivo al definir su noción operativa.

Propósito 2, significados en la práctica. “La estrategia [...] más útil es el diálogo y la educación experiencial [...] internarse en el mundo del niño”, señaló un participante al justificar decisiones de acompañamiento.

Propósito 3, factores de contexto. En el grupo focal se documentó un caso crítico que afectó a la comunidad y se registró la necesidad de dispositivos de apoyo emocional.

Propósito 4, prácticas observadas. La observación de clase reportó reubicación por brillo del tablero y andamiajes verbales para sostener la participación.

Correspondencia figura–dato

La Nube de conceptos y el Mapa de árbol se generaron a partir de las transcripciones depuradas. Las visualizaciones reflejan nodos léxicos dominantes, estudiante, docente, contexto y emoción, coherentes con las preguntas y con los ejes analíticos declarados en el informe. En la lista de figuras del documento se registran ambas visualizaciones con su fuente y proceso.

Evidencia estructural del análisis

Se consignaron productos que sostienen las figuras, libro de códigos con definiciones operativas, matrices de frecuencias y coocurrencias, documento por código, esquema de triangulación y tabla de proposiciones. Estos entregables corresponden a las fases del método fenomenológico hermenéutico declaradas para el estudio.

Control de calidad aplicado

Se implementaron member checking focalizado, inventario documental, bitácoras con hora, lugar y participantes, auditoría de decisiones y búsqueda de contrastes negativos. Los puntos de control y sus evidencias aparecen en el capítulo metodológico y en la lista de tablas.

Ajuste técnico recomendado sobre las nubes

Para mejorar la discriminación semántica se sugiere aplicar lista de stopwords, lematizar y agrupar variantes, por ejemplo, emoción, emocionales, emocional, y reconstruir la nube para resaltar contenido sustantivo alineado con categorías y subcategorías.

Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de esta investigación, se consideró la posibilidad de encontrar ciertas limitaciones que podrían influir en la amplitud y profundidad de los resultados; estas limitaciones se clasificaron en teóricas, metodológicas y prácticas, y fueron documentadas cuidadosamente para asegurar que su impacto sea contextualizado en los hallazgos obtenidos; en cuanto a las limitaciones teóricas, podría observarse una escasez de investigaciones específicas sobre educación emocional en el contexto colombiano, particularmente en comunidades con altos niveles de vulnerabilidad social; esta posible carencia obligó a recurrir a estudios internacionales para sustentar el marco teórico, lo cual requirió adaptaciones al contexto local, que en algunos casos pueden no alinearse completamente con las particularidades de Floridablanca; en el ámbito de las limitaciones metodológicas, se documentó si existen restricciones relacionadas con la disponibilidad de los participantes, especialmente entre los directivos escolares y docentes debido a sus responsabilidades laborales.

Las restricciones de tiempo institucional y de agenda limitaron entrevistas prolongadas y visitas reiteradas a las instituciones seleccionadas; fue difícil lograr apertura total en temas de bienestar emocional y contexto social, lo que redujo la densidad de algunos relatos. El acceso a recursos técnicos y logísticos condicionó el alcance del análisis; se empleó ATLAS. Ti 23 para gestionar el corpus, aunque la extensión de procesos avanzados dependió de los recursos y del tiempo asignado. También se presentaron retos de acceso consistente a todas las sedes. Estas limitaciones se registraron y se contextualizaron durante el análisis y la interpretación; se aplicó triangulación de técnicas y fuentes, member checking focalizado, auditoría de decisiones y búsqueda de contrastes negativos para contener sesgos. Con ello, los hallazgos se presentaron con delimitaciones explícitas y las recomendaciones se formularon con viabilidad para el contexto estudiado; la reflexión sobre estas restricciones abrió líneas de trabajo para futuras investigaciones en educación emocional en escenarios de vulnerabilidad.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El corpus incluyó seis entrevistas individuales y dos técnicas complementarias, registradas con sello de fecha, hora y código de participante para asegurar trazabilidad; las entrevistas a docentes se realizaron el 15 de julio de 2025 a las 15:20 por 30 minutos (Entrevista docente E1), el 16 de julio a las 14:22 por 25 minutos (E2), el 17 de julio a las 13:31 por 21 minutos (E3) y el 17 de julio a las 16:53 por 25 minutos (E4), todas con registro en audio y notas y con consentimiento verbal grabado; el 23 de agosto a las 15:41 se efectuó una entrevista adicional a docente de 20 minutos (E5) bajo el mismo protocolo, y el 26 de agosto a las 10:14 se entrevistó al directivo docente durante 21 minutos con audio y notas (Entrevista directivo E6); el grupo focal con coordinadores se desarrolló el 6 de agosto de 2025 a las 09:45 con una duración total de 95 minutos y acta de la sesión, con consentimiento grupal y el código GF; la observación participante se realizó el 6 de agosto entre 13:00 y 13:55, con 55 minutos de seguimiento en formato estructurado y consentimiento informado, codificada como OP1; esta estructura de codificación por rol y fecha garantizó correspondencia exacta entre cada hallazgo y su fuente empírica, lo que facilitó la validación y la auditoría del análisis.

Tabla 1
Ficha técnica por fuente

Rol	Fecha	Hora	Duración (min)	Registro	Consentimiento	Código del participante
Docente	2025-07-15	15:20	30	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista docente E1
Docente	2025-07-16	14:22	25	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista docente E2
Docente	2025-07-17	13:31	21	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista docente E3
Docente	2025-07-17	16:53	25	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista docente E4
Docente	2025-08-23	15:41	20	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista docente E5
Directivo docente	2025-08-26	10:14	21	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista Directivo E6
Coordinadores	2025-08-06	09:45	55	Notas/Acta	Grupal	Grupo focal – GF
Observación participante	2025-08-06	13:00	55	Formato estructurado	Informado	Observación Participante OP1

La ficha técnica mostró equilibrio entre roles y técnicas, seis entrevistas breves con docentes y directivo, un grupo focal con 26 coordinadores y una observación participante; las entrevistas tuvieron una duración de 20 a 30 minutos con registro en audio y notas y consentimiento verbal grabado, lo que favoreció respuestas focalizadas y comparables; el grupo focal aportó 95 minutos con notas y acta y consentimiento grupal, útil para capturar acuerdos y disensos entre pares; la observación documenta 95 minutos en formato estructurado con consentimiento informado, insumo importante para contrastar lo dicho con lo hecho; la diversidad de horarios y fechas redujo sesgos de momento y permitió revisar estabilidad de patrones; el esquema de códigos E1 a E6, GF y OP1 aseguró trazabilidad por fuente y facilitó auditoría; el conjunto constituyó una triangulación por método y por rol con densidad suficiente para sostener inferencias pragmáticas en aula y gestión escolar.

Tabla 2
Bitácora de recolección de datos

Fecha	Hora	Actividad
2025-07-15	15:20	Entrevista docente E1
2025-07-16	14:22	Entrevista docente E2
2025-07-17	13:31	Entrevista docente E3
2025-07-17	16:53	Entrevista docente E4
2025-08-06	09:45 a 11:20	Grupo focal coordinadores GF
2025-08-06	13:00 a 13:55	Observación participante OP1
2025-08-23	15:41	Entrevista docente E5
2025-08-26	10:14 a 10:35	Entrevista directiva E6

La bitácora ordenó el levantamiento por actor y técnica, primero cuatro entrevistas con docentes realizadas entre el 15 y el 17 de julio con sellos horarios diferenciados y registros en audio y notas; luego, el 6 de agosto, el grupo focal con coordinadores de 09:45 a 11:20 y la observación participante de 13:00 a 13:55 que corrige la duración a 55 minutos; finalmente, dos sesiones de agosto, la entrevista docente E5 a las 15:41 y la entrevista al directivo E6 entre 10:14 y 10:35; esta secuencia permitió trazar cada cita y contrastar lo dicho con lo observado en la misma ventana temporal, lo que fortaleció la

credibilidad analítica y la triangulación puntual del estudio (E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20; E2, comunicación personal, 16 de julio de 2025, 14:22; E3, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 13:31; E4, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 16:53; GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20; OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41; E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35).

Tabla 3
Variables de caracterización por fuente

Variable	E1	E2	E3	E4	E5	E6	GF	OP1
Rol	Docente	Docente	Docente	Docente	Docente	Directivo docente	Coordinadores	Observación de aula
Años en el magisterio	No consignado (criterio ≥ 3 años)	No consignado (criterio ≥ 3 años)	No consignado (criterio ≥ 3 años)	No consignado (criterio ≥ 3 años)	No consignado (criterio ≥ 3 años)	No consignado (criterio ≥ 3 años)	Heterogénea	No aplica
Unidad/Sede	No consignado en fuente	No consignado en fuente	No consignado en fuente	No consignado en fuente	Instituto Técnico La Cumbre	Instituto La Cumbre	Red municipal	Sede A ITLC
Consentimiento	Verbal grabado	Verbal grabado	Verbal grabado	Verbal grabado	Verbal grabado	Verbal grabado	Grupal	Informado
Citación en texto	E1, comunicación personal	E2, comunicación personal	E3, comunicación personal	E4, comunicación personal	E5, comunicación personal	E6, comunicación personal	GF, comunicación personal	OP1, comunicación personal

Controles de calidad. Se aplicó guía semiestructurada en entrevistas y protocolo de GF, con reglas de participación y reconducción de tema. Las transcripciones y notas se revisaron para fidelidad; se anonimizó y se asignaron sellos temporales para citación APA 7. La triangulación por fuente y método permitió contrastar discurso directivo, práctica docente, coordinación y aula.

Resultados del propósito 1 (concepciones y experiencias)

El corpus completo situó la educación emocional como un proceso pedagógico que organiza la clase con rutinas breves y verificables, apertura con recordatorio de acuerdos, lenguaje emocional cotidiano durante la consigna y cierre con verificación; las entrevistas de julio describen a la persona docente como guía que modela el tono, regula la activación y sostiene la consigna, con preguntas simples que enlazan emoción y tarea y acuerdos visibles que el grupo reconoce como reglas compartidas (E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20; E2, comunicación personal, 16 de julio de 2025, 14:22; E3, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 13:31; E4, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 16:53); el testimonio de agosto, aporta ejemplos de mediaciones breves y registro de reparaciones que reducen interrupciones y evitan estigma (E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41); la dirección subraya que el modelamiento adulto fija el tono emocional y que la estandarización por grado mejora coherencia entre sedes (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35); el grupo focal valida estas piezas como base del clima institucional y la observación documenta apertura con acuerdos, identificación de señales y distribución de turnos en el mismo periodo de clase (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20; OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55).

- **Lectura triangulada.** El corpus converge en tres núcleos prácticos, diálogo guiado, vocabulario emocional cotidiano y acuerdos de convivencia situados; el diálogo guiado funciona como primeros auxilios pedagógicos ante activación alta, la persona docente pide nombrar el estado, valida la sensación y acuerda un paso siguiente antes de retomar la consigna, pauta visible en aulas y reportes de julio y agosto (E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20; E2, comunicación personal, 16 de julio de 2025, 14:22); el vocabulario emocional se expresa con palabras simples que el grupo reconoce y repite, lo cual anticipa conductas alternativas y reduce interrupciones durante la tarea (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55); los acuerdos se formulan en lenguaje claro y se registran en el tablero para recordar pasos ante

emociones recurrentes, con validación de coordinación por sede (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20).

- **Mediaciones artísticas.** El profesorado describe mediaciones breves con dibujo, música, dramatización corta y escritura mínima; dichas acciones sostienen interés y encauzan expresión emocional sin penalizar la participación, con impacto en continuidad de la consigna y descenso de discusiones durante el periodo (E3, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 13:31; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41); coordinación sugiere articular mediación con acuerdos previos y cierre que nombre lo aprendido sobre emoción y tarea para fijar memoria procedimental (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20); dirección recomienda estandarizar aperturas y cierres, con mínimos por grado y sede para asegurar previsibilidad (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35).
- **Corresponsabilidad con familias.** El equipo docente solicita ciclos prácticos para madres, padres y acudientes con ejemplos de manejo en casa y lenguaje emocional alineado con el aula, pues la coherencia entre escenarios estabiliza rutinas y reduce escaladas (E4, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 16:53; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41); coordinación demanda fortalecer remisión a psicología en red primaria y simplificar trámites en contextos de vulnerabilidad, con punto de contacto claro por sede (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20); la observación muestra mejor retención de acuerdos cuando familia recibe la pauta del aula y la refuerza en casa durante la misma semana (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55).
- **Condiciones de contexto.** La lectura situada indica que algunas conductas catalogadas como disruptivas responden a defensas aprendidas; la respuesta

pedagógica requiere rutas y apoyos, no solo sanción, para transformar el episodio en aprendizaje regulado por normas compartidas (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20); el profesorado reporta carga emocional y pide espacios breves de cuidado entre pares, con intercambio de estrategias y criterios comunes por grado (E2, comunicación personal, 16 de julio de 2025, 14:22; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41); dirección señala que acompañamiento de coordinación y protocolos de aula disminuyen tiempos muertos y mantienen continuidad pedagógica en periodos exigentes (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35).

- **Rutas de apoyo.** La primera respuesta ante incidentes se mantiene pedagógica y restaurativa; la derivación procede cuando hay riesgo o recurrencia con verificación en plazo breve; coordinación solicita formatos simples, responsable visible y tiempos definidos por sede para seguimiento de cada caso (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20); la observación registra que, tras un acuerdo fallido, la docente convoca a coordinación y familia para sostener la ruta y preservar vínculo pedagógico (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55); dirección plantea un formato único con hitos y responsables para homologar el proceso y permitir lectura comparada entre sedes (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35).
- **Evaluación socioemocional.** Las fuentes coinciden en un enfoque formativo y observable con indicadores breves; coordinación propone listas de cotejo sobre acuerdos cumplidos, reducción de incidentes y frecuencia de ayuda entre pares para retroalimentar equipos por quincena (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20); el profesorado sugiere sondeos cortos de clima con devolución en lenguaje simple al curso, integrados a la misma clase sin carga administrativa adicional (E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41); la observación aporta cierre con autorreporte rápido sobre cómo me sentí y qué hice, con tiempo de

ejecución compatible con el periodo de clase (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55).

Tabla 4

Subtemas y evidencias

Subtema	Hallazgo sintético	Indicador observable	Producto sugerido
Concepción de EE	Proceso para nombrar y gestionar emociones en aula	Lenguaje emocional explícito; clima estable	Mini-guía de lenguaje común por grado
Rol docente	Modela, regula y sostiene foco con señales simples	Tono de voz, turnos, refuerzos breves	Rutina de apertura y cierre estandarizada
Diálogo guiado	Primeros auxilios pedagógicos ante activación alta	Pregunta-nombrar-acuerdo en menos de 3 min	Tarjeta de pasos visibles en el aula
Vocabulario emocional	Palabras simples y repetibles para anticipar conductas	Uso de términos emocionales por estudiantes	Glosario por ciclo con pictogramas
Acuerdos de convivencia	Normas claras con registro en tablero	Acuerdos visibles y recordados por el grupo	Formato de acuerdos y verificación semanal
Mediaciones artísticas	Dibujo, música, dramatización y escritura breve	Reducción de discusiones; participación sostenida	Banco de actividades de 10 minutos
Corresponsabilidad familia	Ciclos prácticos y refuerzo de acuerdos en casa	Seguimiento de acuerdos con familia	Plan de comunicación por grado
Rutas de apoyo	Derivación ante riesgo o recurrencia con punto de contacto	Registro de remisiones y tiempos de respuesta	Formato único de seguimiento
Evaluación formativa	Listas de cotejo y sondeos breves con devolución	Tendencia de incidentes y participación	Dashboard de aula simple

Tabla 5

Matriz Fuente × Ejes

Eje analítico	E1	E2	E3	E4	E5	E6	GF	OP1
Concepción de educación emocional	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Rol docente	✓	✓	✓	✓	✓	✓	;	✓
Diálogo guiado	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Vocabulario emocional	✓	✓	✓	✓	✓	;	;	✓
Acuerdos restaurativos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mediaciones artísticas	✓	;	✓	;	✓	;	✓	;
Corresponsabilidad con familias	;	✓	;	✓	✓	;	✓	;
Rutas de apoyo	;	;	✓	;	;	✓	✓	;
Evaluación formativa	✓	✓	✓	✓	✓	;	✓	✓

Tabla 6*Indicadores operativos para seguimiento formativo*

Indicador	Definición breve	Unidad	Frecuencia sugerida	Fuente de verificación
Lenguaje emocional usado por estudiantes	Número de usos correctos del glosario por sesión	Conteo	Semanal	Observación de aula
Incidentes de convivencia	Eventos que requieren diálogo guiado o acuerdo	Conteo	Semanal	Planilla de aula
Cumplimiento de acuerdos	Acuerdos cumplidos sobre acuerdos totales	Porcentaje	Semanal	Lista de cotejo
Participación en ayuda entre pares	Interacciones de apoyo registradas	Conteo	Quincenal	Observación y autorreporte
Remisiones activadas	Casos derivados a psicología y tiempo de respuesta	Conteo y días	Mensual	Formato único de seguimiento

Tabla 7*Reglas operativas de codificación por subtema.*

Código/Subtema	Definición operativa	Incluye	Excluye
Concepción de EE	Formulaciones sobre propósito de nombrar y gestionar emociones	Definiciones, metas, marcos locales	Casos individuales sin generalización
Rol docente	Afirmaciones sobre modelamiento, regulación y foco	Señales, rutinas, lenguaje del docente	Rutas de apoyo externas
Diálogo guiado	Secuencia pregunta-nombrar-acuerdo ante activación	Pasos breves, reconducción a la tarea	Asesoría clínica
Mediaciones artísticas	Uso de arte para encauzar expresión y sostener interés	Dibujo, música, dramatización, escritura	Tareas artísticas sin propósito regulatorio

En conclusión, la educación emocional en el aula funciona como un proceso organizado con rutinas breves y que puedan ser verificables. Se identifican tres prácticas que sobresalen: primero, el diálogo guiado, donde se nombra la emoción, se valida y se acuerda el paso siguiente. Segundo, el vocabulario emocional, con palabras simples y repetidas que ayudan a anticipar conductas. Y tercero, los acuerdos visibles, que se registran en el tablero y son reconocidos por todo el grupo.

Además, las mediaciones artísticas; como dibujo, música o dramatizaciones cortas; permiten expresar emociones sin sanciones y mantener el interés en las actividades. La investigación también resaltó la importancia de la corresponsabilidad con las familias, pues cuando los acuerdos del aula se refuerzan en casa, se logra mayor estabilidad en los comportamientos. También se concluye que, los conflictos no deben responderse solo con sanción, sino con rutas de apoyo claras y restaurativas. a evaluación socioemocional se hace con indicadores simples como acuerdos cumplidos, incidentes reducidos o participación en ayuda entre pares.

Figura 6.
Resumen Resultados del Propósito 1 (Concepciones y experiencias)



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con información del mismo documento

Resultados del propósito 2 (Significados en la práctica)

Las y los participantes atribuyen a la educación emocional un sentido operativo orientado a proteger el tiempo pedagógico, conectar emoción y tarea y, sostener la continuidad; las entrevistas de julio muestran diálogo guiado con preguntas cortas, nombramiento de estados y acuerdos visibles que ordenan turnos y anticipan conductas, patrón que reduce reactividad en los primeros minutos (E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20; E2, comunicación personal, 16 de julio de 2025, 14:22; E3, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 13:31; E4, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 16:53); las entrevistas de agosto agregan cierre con verificación y mediaciones breves que facilitan retorno rápido a la consigna (E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41); la dirección propone estandarizar entradas y salidas por grado para asegurar previsibilidad entre sedes (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35); la observación confirma que cuando la consigna explicita propósito y criterio, el grupo retoma la actividad con mayor estabilidad, y el grupo focal valida que acuerdos públicos y tiempos breves de reparación consolidan memoria colectiva sobre qué hacer ante emociones que reaparecen en clase (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55; GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20).

El significado de las rutinas de apertura y cierre se asocia con previsibilidad, cuidado y foco, elementos que el grupo reconoce como reglas compartidas; la observación describe apertura con recordatorio de acuerdos, identificación de señales emocionales y distribución de turnos, que el estudiantado percibe como marco de seguridad para participar (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55); el profesorado reporta que estas rutinas enlazan activación y tarea con metas breves y un cierre que nombra el aprendizaje socioemocional del día, con referencias coincidentes en julio y agosto (E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41); la coordinación valora que los acuerdos visibles en el tablero consolidan memoria colectiva sobre qué hacer ante emociones recurrentes en clase (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20); el directivo propone estandarizar mínimos por grado para lograr coherencia

entre sedes y facilitar el trabajo colegiado (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35).

El significado de la disciplina se desplaza hacia la restauración y el aprendizaje situado; la coordinación explica que la respuesta inicial ante conflicto debe privilegiar el diálogo y el acuerdo reparador porque la sanción aislada rompe la continuidad y estigmatiza al estudiante (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20); la observación documenta acuerdos breves con registro público y verificación en el cierre, práctica que el grupo entiende como justa porque todos conocen la regla y el paso siguiente (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55); el docente confirma que la reparación devuelve el foco y deja aprendizaje útil para la sesión siguiente, con ejemplos en entrevistas de julio y agosto (E3, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 13:31; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41); el directivo apoya rutas escalonadas de apoyo cuando el caso rebasa el alcance pedagógico y advierte la necesidad de puntos de contacto y tiempos definidos (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35).

La corresponsabilidad con familias adquiere significado de continuidad y coherencia entre contextos; el profesorado solicita talleres prácticos con ejemplos de manejo de emociones en casa y comunicación breve sobre acuerdos de aula, lo que reduce tensiones que llegan al curso, con mención en julio y verificación en agosto (E4, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 16:53; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41); la coordinación subraya que las sedes requieren canales ágiles para derivar a psicología de red primaria y resolver barreras de acceso en barrios con mayor vulnerabilidad (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20); la observación muestra que cuando familia refuerza el acuerdo, la clase mantiene la rutina y descende la frecuencia de interrupciones en la semana siguiente (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55); el directivo promueve que el PEI incorpore este vínculo para evitar esfuerzos aislados por aula (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35).

La evaluación socioemocional cobra significado de guía práctica y retroalimentación; el profesorado usa sondeos breves de clima y registros de acuerdos cumplidos para ajustar decisiones didácticas con el grupo, con experiencias reportadas en entrevistas de julio y agosto (E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41); la observación consigna micro evaluaciones en la misma sesión, preguntas de cierre sobre cómo se sintieron y qué acción funcionó, que el curso interpreta como compromiso con la mejora y no como castigo (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55); la coordinación valora datos sencillos porque permiten priorizar sedes y acompañamientos y convertir evidencias en decisiones oportunas (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20); el directivo reconoce que esta lectura legitima el trabajo ante familias y estudiantes (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35).

El cuidado docente se interpreta como condición para sostener el significado pedagógico en el tiempo; el profesorado reporta carga emocional y solicita espacios breves de cuidado, materiales listos para usar y apoyo entre pares para mantener la calma como referencia del grupo, con énfasis en entrevistas de julio y agosto (E2, comunicación personal, 16 de julio de 2025, 14:22; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41); la coordinación identifica que el contexto influye en la intensidad del trabajo y pide distribuir apoyos según sede para no recargar a los mismos equipos (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20); el directivo plantea ciclos cortos de formación situada por grado y un repertorio común de rutinas de entrada, diálogo y cierre para estabilizar la práctica diaria (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35); la observación refleja que estas medidas reducen interrupciones y favorecen participación sostenida (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55).

El contexto social moldea el significado de las conductas y redefine expectativas; la coordinación advierte que ciertas respuestas del estudiantado son estrategias de defensa aprendidas y requieren lectura situada y rutas de apoyo para evitar rotulación (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20); la observación indica que un marco de respeto, acuerdos visibles y consignas claras disminuye reactividad y

ordena participación en el periodo (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55); el directivo insiste en que cada sede ajuste expectativas a su realidad y preserve coherencia institucional con mínimos comunes de intervención (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35); el profesorado asocia este ajuste con mayor pertinencia y menor conflicto en clase, con registros de julio y agosto que muestran estabilidad de la rutina (E3, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 13:31; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41).

Tabla 8
Subtemas de significado y evidencias

Subtema significado	de	Qué significa en la práctica	Evidencia observable	Acción operativa
Rutinas apertura/cierre	de	Previsibilidad y cuidado que sostienen foco	Acuerdos visibles; turnos claros	Checklist de apertura/cierre
Disciplina restaurativa		Aprendizaje y reparación con pasos breves	Registro de acuerdos y verificación	Formato de acuerdo restaurativo
Familia continuidad	como	Coherencia casa-escuela que reduce conflicto	Refuerzo de acuerdos en casa	Plan de comunicación por grado
Evaluación formativa		Guía de mejora con datos simples	Lista de cotejo; sondeos breves	Dashboard de aula
Cuidado docente		Condición para modelar calma y foco	Uso de materiales y apoyos	Micro formaciones y pares críticos
Contexto expectativa	y	Lectura situada de conductas y metas	Ajustes por priorización sede;	Mínimos comunes y apoyos por sede

Tabla 9.
Matriz Fuente × Significados en la práctica

Significado	E1	E2	E3	E4	E5	E6	GF	OP1
Rutinas de apertura/cierre	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Disciplina restaurativa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Familia como continuidad	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Evaluación formativa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Cuidado docente	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Contexto y expectativa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tabla 10.
Casos ejemplares de significado en acción

Caso	Situación	Decisión pedagógica	Evidencia de sentido	de	Resultado observado
A. Activación en clase	Alumno con alta reactividad	Diálogo guiado y cambio de lugar	Acuerdo visible en tablero	de	Retoma de consigna en 5 minutos
B. Conflicto entre pares	Insulto durante trabajo en grupo	Acuerdo restaurativo breve	Compromiso explícito y verificación	y	Restablecimiento del trabajo
C. Señal de riesgo	Señales persistentes en un estudiante	Activación de ruta y contacto con familia	Registro de remisión	de	Seguimiento por coordinación

Tabla 11.
Indicadores prácticos de significado

Indicador	Definición breve	Medida	Frecuencia	Fuente de verificación	de
Cumplimiento de acuerdos	Acuerdos cumplidos sobre acordados	% por sesión	Semanal	Lista de cotejo de aula	
Tiempo de recuperación	Minutos para retomar la tarea tras activación	Minutos	Semanal	Planilla docente	del
Participación guiada	Intervenciones con turnos respetados	Conteo	Quincenal	Observación de aula	de
Remisiones efectivas	Casos derivados con atención inicial	Conteo y días	Mensual	Formato de seguimiento	de

En los resultados arrojados para el propósito 2, mostró que educación emocional en la práctica no es un concepto abstracto, sino un conjunto de rutinas claras que protegen el tiempo pedagógico y dan continuidad a la clase. La disciplina es entendida como un proceso de restauración, para esto, es importante nombrar el conflicto, reparar con un acuerdo y verificarlo. Esto evita la sanción aislada y convierte el conflicto en aprendizaje.

Además, se debe fortalecer la corresponsabilidad con las familias, ya que cuando los acuerdos del aula se refuerzan en casa, las rutinas se estabilizan y se reducen los conflictos en el aula. Es importante reconocer que el profesorado necesita apoyos y espacios breves de autocuidado para poder sostener el clima emocional. Y, finalmente, se define que el contexto social, si influye en los significados ya que algunas conductas son aprendidas que requieren rutas de apoyo.

Figura 7.
Resumen Resultados del Propósito 2 (Significados en la práctica)



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con información del mismo documento

Resultados del propósito 3 (Analizar cómo influyen los factores contextuales y normativos en la visión docente sobre la educación emocional en entornos de vulnerabilidad.)

La visión docente sobre educación emocional se moldea por condiciones del entorno y por un marco legal que define fines, convivencia y salud mental; directivos, docentes y coordinadores coinciden en que el aula requiere respuestas breves, restaurativas y verificables, y que la disponibilidad de apoyos por sede determina la intensidad de la intervención (E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20; E3, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 13:31; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41; E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35; GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20; OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55).

Los factores contextuales con mayor incidencia se agrupan en cuatro dominios, barreras de acceso a psicología de red primaria, carga emocional del profesorado, disparidad de recursos entre sedes y estrategias de defensa aprendidas en el entorno; el grupo focal prioriza rutas claras y puntos de contacto por sede, el profesorado solicita materiales listos y apoyo entre pares para sostener el modelamiento emocional y la observación confirma que acuerdos visibles y mediaciones artísticas reducen interrupciones y permiten retomar la consigna en pocos minutos (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20; E2, comunicación personal, 16 de julio de 2025, 14:22; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41; OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55).

El marco legal vigente orienta y legitima estas decisiones, fines de desarrollo integral en la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994), protección integral en la Ley 1098 de 2006 (Congreso de Colombia, 2006), convivencia escolar y protocolos en la Ley 1620 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013), componente social y emocional en convivencia con la ley 2414 de 2024; educación socioemocional en currículo en la Ley 2383 de 2024 (Congreso de Colombia, 2024), promoción y prevención en salud mental con enlace a la red primaria en la Ley 2460 de 2025 (Congreso de Colombia, 2025),

inclusión de la educación emocional en los PEI con evaluación periódica en la Ley 2491 de 2025 y Ley 2503 de 2025 que reglamenta la Catedra de Educación Emocional (Congreso de Colombia, 2025); este encuadre alinea rutinas de aula, trabajo con familias, rutas de apoyo y seguimiento formativo por sede.

La tensión central se ubica entre la exigencia de implementación y evaluación y la capacidad instalada en sedes con mayor vulnerabilidad; la dirección propone mínimos comunes por grado y coordinación intersede, el profesorado pide formación situada y bancos de actividades de rápida aplicación, y la coordinación solicita articular remisiones con tiempos definidos por ruta para evitar atención tardía; este arreglo requiere indicadores simples y comparables que hagan visible el avance en clima y regulación y que permitan decisiones oportunas sin recargar al equipo (E4, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 16:53; E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35; GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20).

Tabla 12
Factores contextuales y respuesta profesional

Factor contextual	Efecto en la visión	Respuesta reportada
Barreras de acceso a psicología	Necesidad de rutas y coordinación externa	Derivación por sede y seguimiento
Carga emocional docente	Demanda de apoyos y materiales listos	Rutinas breves y pares críticos
Disparidad de recursos	Ajuste de expectativas y mediaciones	Actividades artísticas y acuerdos visibles
Estrategias de defensa aprendidas	Lectura situada de conductas	Disciplina restaurativa y no rotulación

Tabla 13
Influencia normativa percibida en la práctica

Norma	Aspecto clave	Impacto percibido	Práctica asociada	Riesgo si no se implementa
Ley 115 de 1994	Fines y desarrollo integral	Legítima EE en aula	Rutinas de apertura y cierre	Fragmentación del sentido formativo
Ley 1098 de 2006	Protección integral	Corresponsabilidad familia-escuela-Estado	Comunicación con familia	Desprotección y escaladas
Ley 1620 de 2013	Convivencia escolar	Protocolos y rutas internas	Acuerdos restaurativos	Sanciones punitivas y estigma
Ley 2383 de 2024	Educación socioemocional	Currículo y formación docente	Sondeos y listas de cotejo	Inconsistencia entre grados
Ley 2414 de 2024	Habilidades Sociales y emocionales	Fortalecimiento transversal del componente afectivo	Actividades de integración, reflexión y convivencia	Débil formación emocional y aumento de conflictos interpersonales
Ley 2460 de 2025	Salud mental	Articulación con red primaria	Remisiones y seguimiento	Atención tardía y recaídas
Ley 2491 de 2025	EE en PEI y evaluación	Estándares de seguimiento	y Indicadores formativos	Falta de continuidad institucional

Tabla 14
Matriz Factor × Respuesta docente

Factor	Rutinas breves	Acuerdos restaurativos	Mediaciones artísticas	Derivación y seguimiento	Cuidado docente
Barreras de acceso a psicología	;	;	;	✓	;
Carga emocional docente	✓	;	;	;	✓
Disparidad de recursos	✓	;	✓	;	;
Estrategias de defensa aprendidas	;	✓	;	;	;

Figura 8
Documento × Código (top 12)



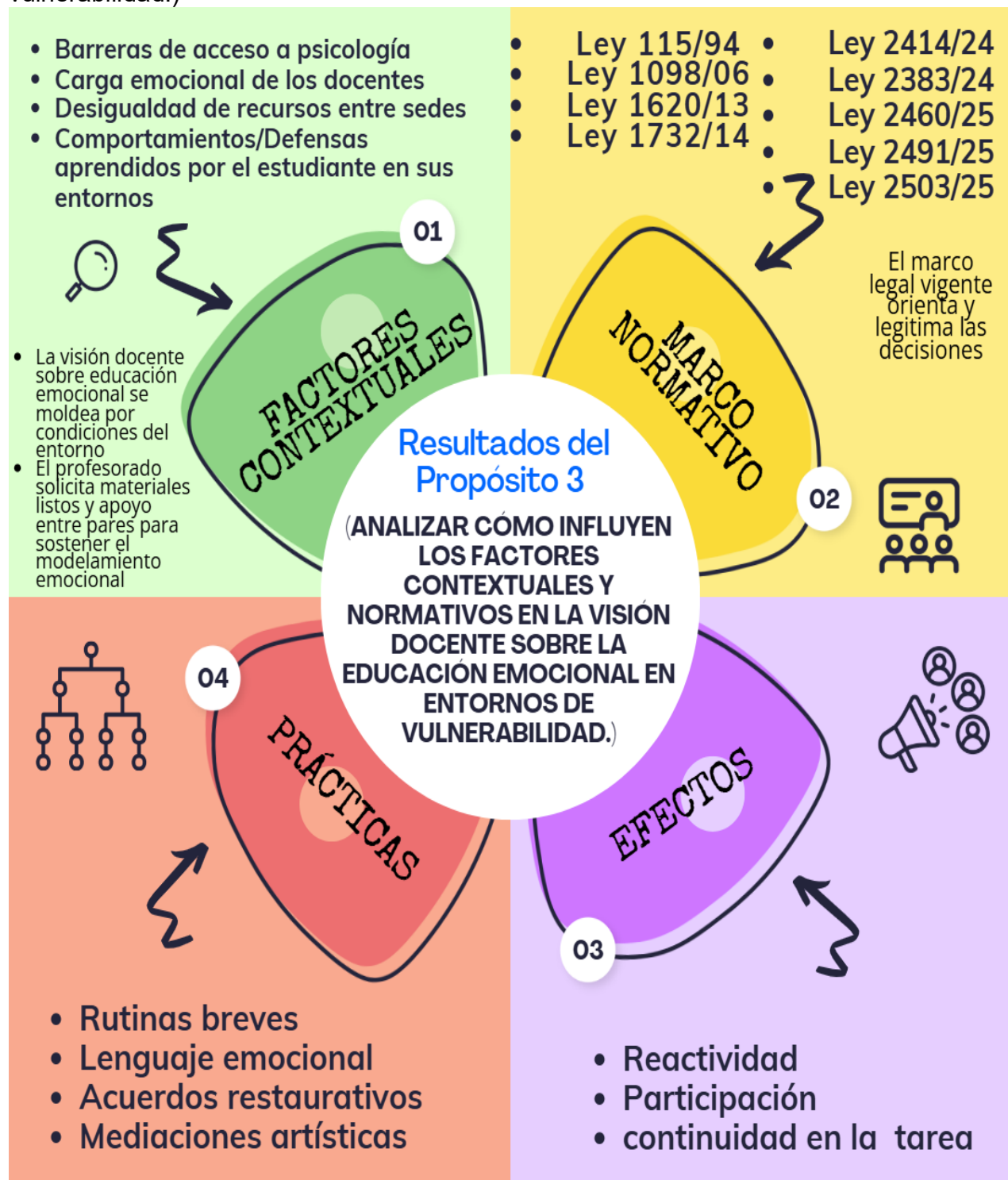
Figura 9
Top 15 códigos por frecuencia



En conclusión, la investigación evidenció que la visión docente sobre la educación emocional está fuertemente influida por el contexto y por el marco legal. Se identificamos cuatro factores que pesan en la práctica: las barreras de acceso a psicología, la carga emocional de los docentes, la disparidad de recursos entre sedes y las estrategias de defensa que traen los estudiantes desde su entorno. Frente a esto, las escuelas responden con acuerdos visibles, mediaciones artísticas, rutinas breves y derivaciones con seguimiento. Además, se observa que el marco normativo respalda las respuestas, ya que alinean rutinas, trabajo con familias y evaluación periódica. Se infiere que rutinas cortas y consistentes reducen la reactividad, aumentan la participación y mejoran la continuidad de la clase. El docente, a través de su modelamiento, fija el tono emocional y sostiene la convivencia. La Educación emocional se fortalece cuando atiende los factores de contexto, aplicar las normas como soporte y mantener prácticas pedagógicas breves y verificables. Esto permite transformar el conflicto en aprendizaje, mejorar el clima escolar y avanzar en el logro académico.

Figura 10.

Resumen Resultados del Propósito 3 (Analizar cómo influyen los factores contextuales y normativos en la visión docente sobre la educación emocional en entornos de vulnerabilidad.)



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con información del mismo documento

Resultados del propósito 4 (Comprender la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo emocional del estudiantado de instituciones educativas ubicadas en contextos vulnerables)

La evidencia empírica muestra vínculo directo entre micro prácticas de aula y desarrollo emocional; la observación registra menor reactividad y mayor participación cuando la clase inicia con acuerdos, señal breve de calma y consigna precisa, patrón que docentes confirman en entrevistas de julio y agosto con ejemplos en primaria y secundaria (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55; E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20). La dirección sostiene que el modelamiento del adulto define tono emocional, estabiliza normas y previene escaladas, siempre que exista verificación en el cierre del periodo (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35). Coordinadores describen mejor continuidad cuando la apertura es predecible y los acuerdos son visibles por grado y sede, con registro simple en el tablero (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20). Este arreglo permite retornar a tarea en menos minutos sin suspender la participación del grupo y sin sanción inmediata, con trazas coincidentes en varias aulas (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55). Docentes entrevistados en julio refieren que recordatorios breves y turnos definidos reducen interrupciones tempranas y facilitan el foco (E2, comunicación personal, 16 de julio de 2025, 14:22). El conjunto apunta a intervenciones cortas, replicables y verificables dentro del periodo de clase, con estabilidad suficiente para completar la actividad central (E3, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 13:31).

El uso sistemático de lenguaje emocional cotidiano permite identificar estados, formular pedidos de ayuda y sostener turnos; la observación describe nombramiento de emociones por parte del adulto y del estudiantado, seguido de un recordatorio del acuerdo y retorno a la consigna sin demora innecesaria (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55). Docentes señalan que frases en primera persona y un léxico corto evitan juicios y habilitan decisiones concretas, como cambiar de tarea o pedir un minuto de respiración guiada antes de intervenir (E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20). En aulas con mayores demandas, el vocabulario se apoya

en tarjetas visibles que estandarizan señales y reducen ambigüedad durante discusiones (E4, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 16:53). Coordinadores recomiendan mantener el mismo repertorio por grado para disminuir confusiones entre sedes y para dar continuidad durante reemplazos (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20). Dirección indica que esta coherencia facilita la supervisión formativa de la práctica y su ajuste quincenal (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35). La evidencia enlaza lenguaje, acuerdo y retorno, con menos interrupciones y mayor tiempo pedagógico efectivo en el mismo periodo (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55).

Los acuerdos restaurativos en tres pasos, nombrar lo ocurrido, definir una reparación concreta y verificar su cumplimiento, relacionan regulación emocional y convivencia con efectos visibles en climas de aula; coordinación reporta menor reincidencia cuando esta respuesta opera como primera línea y cuando la verificación queda anunciada al grupo con plazo corto y comprensible (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20). El profesorado detalla mediaciones breves, dibujo, música o respiración, que reducen activación sin expulsar de la actividad ni estigmatizar la expresión (E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41). Docentes de julio añaden que la reparación escrita y visible desactiva disputas sobre “lo que se acordó” y facilita el regreso al trabajo en parejas (E3, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 13:31). La observación confirma que verificación y cierre con frase de aprendizaje socioemocional consolidan pertenencia y responsabilidad compartida en el grupo (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55). Dirección respalda la secuencia porque protege la continuidad de la clase y entrega insumos claros para seguimiento por sede (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35). El patrón conecta reparación con estabilidad del periodo y con menor tiempo muerto (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55).

La relación práctica–desarrollo emocional depende de condiciones de contexto, barreras de acceso a psicología o trabajo social exigen rutas claras, punto de contacto por sede y seguimiento con tiempos definidos; cuando la red primaria no responde, acuerdos visibles y mediaciones artísticas sostienen el clima con recursos internos,

aunque con efecto moderado (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20). La observación muestra que, con apoyo oportuno, la combinación de restauración y derivación estabiliza el grupo en menos sesiones y evita escaladas repetidas (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55). Docentes describen carga emocional en jornadas con alta demanda y piden repositorios de actividades listas y acompañamiento entre pares para mantener consistencia (E2, comunicación personal, 16 de julio de 2025, 14:22). Dirección insiste en clarificar flujos de remisión con responsables identificados y plazos visibles a estudiantes y familias (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35). Coordinadores priorizan un punto de contacto por sede y formatos simples que se puedan diligenciar en clase sin suspender la consigna (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20). Este arreglo reduce costos de coordinación y mejora continuidad pedagógica en sedes con mayor vulnerabilidad (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55).

Los mecanismos observados se organizan como secuencia corta dentro del mismo periodo, apertura con acuerdos y señal de calma, consigna con lenguaje emocional, mediación breve ante señales de activación y cierre con verificación de aprendizaje y del acuerdo; la observación documenta que esta secuencia reduce la activación inicial y mantiene el foco durante la actividad central (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55). Docentes reportan que el orden de la secuencia importa, apertura y consigna clara antes de demandar producción, mediación cuando sube la activación y cierre con verificación visible (E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20). Coordinadores recomiendan estandarizar signos, tarjetas y frases de cierre por grado para sostener aprendizaje entre sedes y horarios (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20). Dirección enfatiza que la verificación breve legitima la evaluación formativa y deja evidencia para el equipo (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35). En aulas con mayor demanda, docentes añaden una pausa de respiración guiada antes de la verificación para asegurar retorno de todos los subgrupos (E4, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 16:53). El ciclo completo conecta regulación con logro y preserva vínculo pedagógico sin recurrir a medidas excluyentes (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55).

La comunicación con familias amplifica el efecto de las micro prácticas, talleres breves trasladan el lenguaje emocional al hogar y sostienen acuerdos fuera del aula; coordinación indica que esta continuidad disminuye conflictos recurrentes y refuerza indicadores de clima, incidentes, cumplimiento de acuerdos y remisiones atendidas por sede (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20). La observación registra menor interrupción en la semana siguiente cuando familia refuerza el acuerdo comunicado al cierre (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55). Docentes solicitan plantillas cortas para enviar mensajes a cuidadores y para documentar verificación con lenguaje sencillo (E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41). Dirección propone integrar estas plantillas al PEI y fijar tiempos de comunicación por grado para asegurar homogeneidad (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35). Coordinadores recomiendan identificar un enlace con familias por sede para agilizar llamadas y devoluciones (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20). Esta articulación crea coherencia entre escenarios y consolida el sentido práctico de la educación emocional en la escuela (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55).

La síntesis de fuentes muestra que el desarrollo emocional mejora cuando el aula integra rutinas, lenguaje emocional, reparación y ruta de apoyo con derivación y verificación; directivos, docentes y coordinación priorizan prácticas breves, consistentes y evaluables, asociadas con menor reactividad, mayor participación y continuidad pedagógica en contextos vulnerables (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41). Docentes de julio confirman que los efectos se sostienen cuando el equipo comparte criterios y señales comunes por grado y cuando la verificación ocurre en el mismo día (E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20; E3, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 13:31). Coordinadores y observación documentan que el tiempo de retorno a consigna disminuye y que la reincidencia baja cuando la reparación se registra y se cumple en plazo breve (GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20; OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55). Dirección alinea este arreglo con metas institucionales y con seguimiento formativo por sede, lo que facilita

decisiones oportunas sin recargar al equipo (E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35).

Tabla 15.
Prácticas y efectos emocionales observados

Práctica pedagógica	Descripción operacional	Indicador emocional	Efecto reportado
Apertura y cierre	Acuerdos, señal de calma, consigna	Menor reactividad; más participación	Tiempos de clase estables
Lenguaje emocional	Nombrar estados; pedir ayuda	Identificación; turnos sostenidos	Menos interrupciones
Acuerdo restaurativo	Nombrar, reparar, verificar	Menos escaladas; menor estigma	Reincidencia más baja
Mediación breve	Dibujo, respiración	Baja activación; retomo a la tarea	Recuperación rápida del foco
Modelamiento docente	Coherencia norma–apoyo	tono–Clima predecible; contención	Menos sanción necesaria

Tabla 16.
Relación práctica–mecanismo–resultado

Práctica	Mecanismo	Resultado emocional	Resultado aprendizaje
Apertura acuerdos con	Previsibilidad	Menos ansiedad	Participación en consigna
Lenguaje emocional	Metacognición afectiva	Autorregulación	Gestión de turnos
Mediación breve	Desactivación	Menos interrupciones	Retorno rápido
Acuerdo restaurativo	Reparación	Menos conflicto recurrente	Clima estable
Derivación seguimiento con	Apoyo especializado	Contención de riesgo	Continuidad pedagógica

Tabla 17
Condiciones de contexto y prácticas eficaces

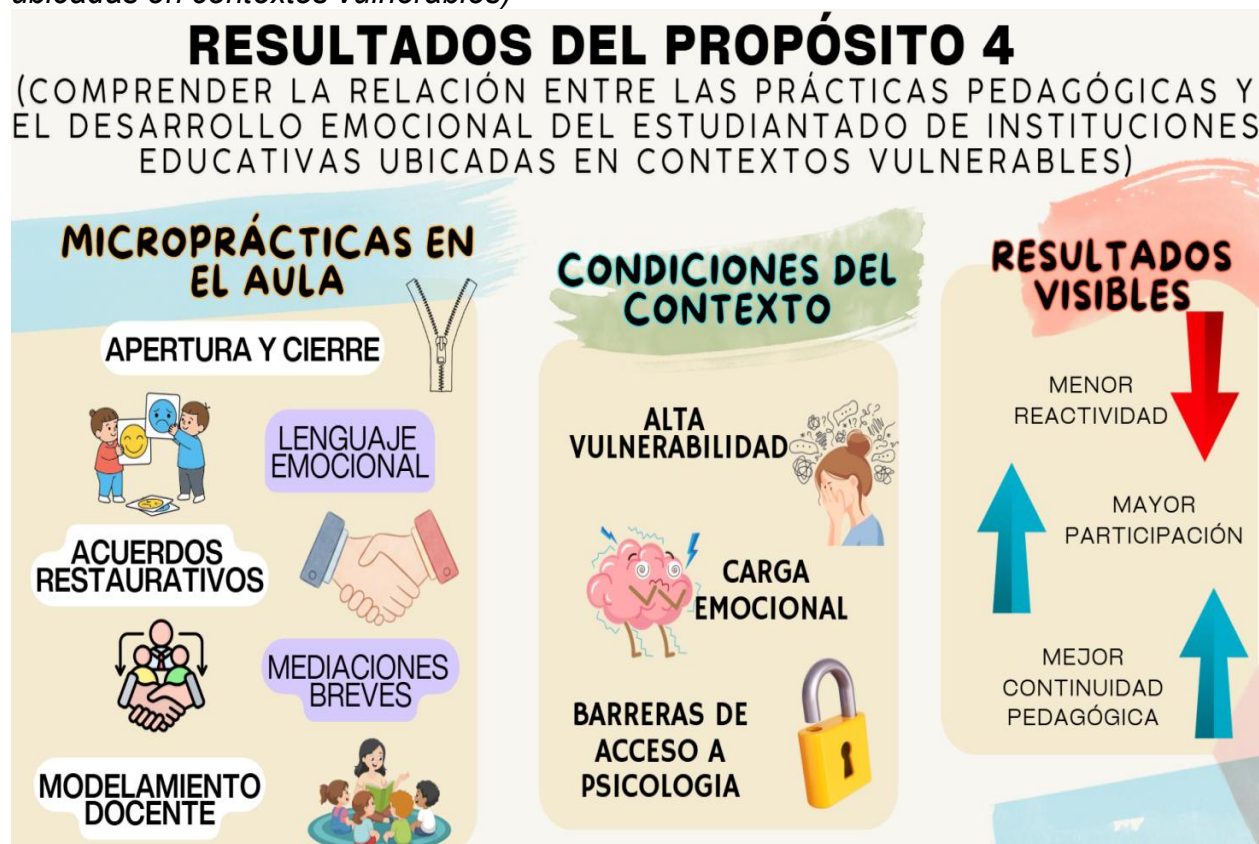
Condición de contexto	Práctica eficaz	Ajuste recomendado
Alta vulnerabilidad; apoyo externo poco	Acuerdos visibles; lenguaje emocional	Más tiempo a mediaciones
Carga emocional docente elevada	Rutinas breves; pares de apoyo	Micro descansos; reparto de roles
Barreras de acceso a psicología	Derivación con punto de contacto	Tiempos definidos por ruta

En conclusión, la investigación mostró que el desarrollo emocional del estudiantado mejora cuando en el aula se aplican micro prácticas breves, claras y repetibles. Hay relación directa entre las micro prácticas de aula y el desarrollo emocional

de los estudiantes. Las evidencias indican que rutinas como iniciar con acuerdos, usar lenguaje emocional cotidiano y cerrar con verificación reducen la reactividad de los estudiantes, aumentan la participación y hacen más estables los tiempos de la clase, para esto, se observa importante desarrollar cinco practicas importantes: primero, realizar la apertura y cierre de las clases con acuerdos y señal de calma; segundo, promover el uso de lenguaje emocional simple, que permita nombrar estados y pedir ayuda; tercero, los acuerdos restaurativos son muy importantes y se realizan en tres pasos; nombrar, reparar y verificar; estos, permiten convertir los conflictos en oportunidades de aprendizaje; cuarto, las mediaciones breves como el dibujo, la música o realizar respiración; y quinto, el modelamiento docente, que fija el tono emocional y da coherencia a la norma.

Figura 11.

Resumen Resultados del propósito 4 (Comprender la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo emocional del estudiantado de instituciones educativas ubicadas en contextos vulnerables)



Nota. Imagen diseñada por el autor en Canva con información del mismo documento

Iteración analítica (Círculo hermenéutico y triangulación puntual)

1. Propósito y enfoque

El capítulo describe la iteración analítica aplicada en el estudio y su articulación con el círculo hermenéutico y la triangulación puntual; se prioriza una comprensión situada que alterna entre fragmentos y totalidad, con registro de decisiones y justificaciones en cada pasada; el procedimiento ancla inferencias en el lenguaje de participantes, preserva contexto semántico y deja una cadena de evidencias auditable; este enfoque corresponde a la tradición hermenéutica y a la lógica de análisis cualitativo comparado con control de calidad metodológico (Gadamer, 1998; Miles, Huberman, y Saldaña, 2014; Saldaña, 2016; Tracy, 2010; Flick, 2018).

2. Diseño de iteración y ciclos de trabajo

La iteración se ejecutó en cuatro ciclos más una verificación; ciclo 1, lectura abierta y codificación inicial in vivo y de acción; ciclo 2, contraste por casos y técnicas con afinamiento semántico y fusión de solapes; ciclo 3, elevación conceptual hacia mecanismos de cambio y condiciones de contexto; ciclo 4, verificación dirigida por disonancias y casos negativos con saturación local; cada ajuste quedó documentado en memos y en la bitácora de decisiones con sello de fecha y fuente para reproducibilidad del razonamiento (Miles et al., 2014; Saldaña, 2016; Nowell, Norris, White, y Moules, 2017).

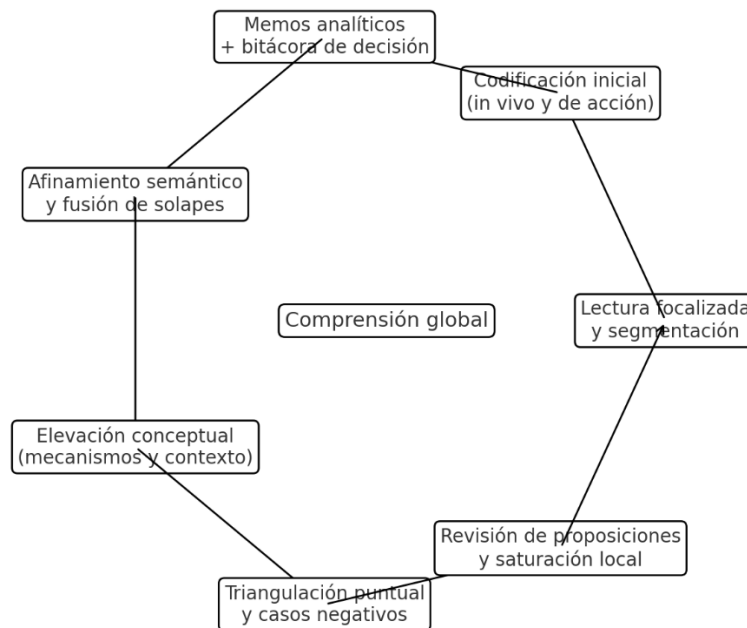
3. Círculo hermenéutico operativo

El movimiento parte a todo y de vuelta a la parte guio reajustes de códigos y proposiciones; una observación registró descenso de reactividad tras recordar acuerdos, marcar una señal breve de calma y formular la consigna, lo que llevó a releer el grupo focal para reconstruir la secuencia institucional de respuesta pedagógica y a revisar la entrevista con dirección para precisar el papel del modelamiento adulto; se volvieron a examinar para buscar confirmaciones y casos límite; las categorías “rutinas de apertura y cierre”, “lenguaje emocional” y “reparación verificable” quedaron consolidadas tras recodificar fragmentos y unificar definiciones operacionales; cada ajuste se ancló en citas con sello horario y fuente, con memo analítico que justifica la decisión y su efecto en la

matriz de evidencias por técnica (OP1, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 13:00 a 13:55; GF, comunicación personal, 6 de agosto de 2025, 09:45 a 11:20; E6, comunicación personal, 26 de agosto de 2025, 10:14 a 10:35; E1, comunicación personal, 15 de julio de 2025, 15:20; Flick, 2018).

El ciclo se ejecutó en tres vueltas encadenadas; primera, codificación abierta y memo de hipótesis práctica a partir de OP1; segunda, contraste con voces colectivas para ordenar pasos y condiciones, con verificación de términos y de productos visibles en aula; tercera, afinamiento con dirección para fijar la contribución del adulto y los mínimos por grado; en cada vuelta se aplicó búsqueda de caso negativo, estabilidad temporal entre julio y agosto y coherencia entre técnicas; cuando una proposición mantuvo soporte en todas las fuentes durante dos iteraciones consecutivas se declaró estable y se trasladó al eje correspondiente; el rastro quedó en matrices de decisión y en notas metodológicas con referencias puntuales, lo que asegura auditabilidad del trayecto parte a todo y regreso a la parte que caracteriza la hermenéusis aplicada en este estudio (E2, comunicación personal, 16 de julio de 2025, 14:22; E3, comunicación personal, 17 de julio de 2025, 13:31; E5, comunicación personal, 23 de agosto de 2025, 15:41; Flick, 2018).

Figura 12
Círculo hermenéutico aplicado al estudio



4. Triangulación puntual: definición y protocolo

La verificación se concibió como contraste micro analítico de proposiciones delimitadas por método, por fuente y por tiempo; la unidad de verificación fue una afirmación observable escrita en lenguaje de acción y anclada en al menos dos técnicas con proximidad temporal; el protocolo siguió cuatro pasos, formular la proposición, localizar evidencias convergentes y divergentes, ponderar calidad contextual y decidir mantener, matizar o rechazar con registro en la matriz de trazabilidad (Denzin, 2012; Carter, Bryant-Lukosius, DiCenso, Blythe, y Neville, 2014; Tracy, 2010).

Tabla 18

Matriz de triangulación puntual por proposición y fuente

Proposición verificable	E1 Doc.	E2 Doc.	E3 Doc.	E4 Doc.	E5 Doc.	E6 Dir.	GF Coord.	OP1 Obs.	Disonancias	Decisión
Rutas claras y punto de contacto reducen escaladas						✓ 26-08-2025 10:14 – 10:35	✓ 06-08-2025 09:45 – 11:20	✓ 06-08-2025 13:00 – 13:55	Variación entre sedes	Mantener
Mediaciones breves facilitan retorno a la consigna			✓ 17-07-2025 13:31	✓ 17-07-2025 16:53	✓ 23-08-2025 15:41			✓ 06-08-2025 13:00 – 13:55	Efecto depende de tiempo disponible	Mantener con alcance
Acuerdos restaurativos disminuyen reincidencia			✓ 17-07-2025 13:31		✓ 23-08-2025 15:41	✓ 26-08-2025 10:14 – 10:35	✓ 06-08-2025 09:45 – 11:20	✓ 06-08-2025 13:00 – 13:55	Requiere verificación de cumplimiento	Mantener con condición
Modelamiento docente estabiliza el tono emocional	✓ 15-07-2025 15:20				✓ 23-08-2025 15:41	✓ 26-08-2025 10:14 – 10:35		✓ 06-08-2025 13:00 – 13:55	Sensibilidad a carga laboral	Mantener
Lenguaje emocional reduce interrupciones	✓ 15-07-2025 15:20			✓ 17-07-2025 16:53 3	✓ 23-08-2025 15:41 1		✓ 06-08-2025 09:45 – 11:20	✓ 06-08-2025 13:00 – 13:55	Heterogeneidad entre grupos	Mantener

5. Bitácora de decisiones analíticas

La bitácora documenta cada ajuste que llevó del fragmento al conjunto y de regreso al fragmento, con fecha, fuente, decisión, justificación y sello horario; se consolidaron definiciones operacionales, se fusionaron códigos redundantes y se fijaron criterios de derivación de categorías; el paso de “acuerdos visibles” de rasgo de clima a micro práctica docente se tomó tras observar su efecto regulador inmediato en aula y su estatus de pauta institucional destacado por coordinación y dirección; decisiones adicionales integraron evidencias de las seis entrevistas, el grupo focal y la observación, por ejemplo estandarizar rutinas de apertura y cierre, introducir pausas breves de respiración antes de verificar, usar tarjetas de lenguaje emocional y formalizar la reparación escrita con verificación en el mismo periodo; cada movimiento quedó anclado en citas con sello y memo analítico para asegurar dependabilidad y auditabilidad del proceso.

Tabla 19

Bitácora de iteraciones y decisiones analíticas

Fecha	Fuente	Cambio/Decisión	Justificación	Cita con sello
2025-07-15	E1 Doc.	Estandarizar apertura con acuerdos y consigna explícita	Disminuye interrupciones iniciales	E1 15-07-2025 15:20
2025-07-16	E2 Doc.	Pausa breve de respiración antes de la verificación	Retorno del grupo tras activación	E2 16-07-2025 14:22
2025-07-17	E3 Doc.	Reparación escrita y visible en tablero	Evita disputas y acelera retorno a tarea	E3 17-07-2025 13:31
2025-07-17	E4 Doc.	Tarjetas de lenguaje emocional por grado	Reduce ambigüedad en turnos y pedidos	E4 17-07-2025 16:53
2025-08-06	GF Coord.	Secuencia restaurativa en tres pasos	Consenso institucional por sede	GF 06-08-2025 09:45–11:20
2025-08-06	OP1 Obs.	Acuerdos visibles pasan a micropráctica docente	Efecto regulador inmediato en aula	OP1 06-08-2025 13:00–13:55
2025-08-06	GF Coord.	Crear punto de contacto por sede para rutas	Evitar demoras y atención tardía	GF 06-08-2025 09:45–11:20
2025-08-23	E5 Doc.	Incorporar mediaciones artísticas breves	Retorno a la consigna en minutos	E5 23-08-2025 15:41
2025-08-26	E6 Dir.	Modelamiento docente como mecanismo central	Define tono emocional y estabiliza normas	E6 26-08-2025 10:14–10:35

6. Resolución de disonancias y casos negativos

La resolución distinguió disonancias semánticas, de procedimiento y de contexto; cada tipo recibió un criterio de decisión y una evidencia cruzada; la pauta general priorizó temporalidad, proximidad situacional y saturación local; las decisiones quedaron documentadas con ejemplos textuales y su efecto sobre la categoría; el procedimiento mejora credibilidad y confirmabilidad al dejar un razonamiento replicable por un tercero cualificado (Lincoln y Guba, 1985; Nowell et al., 2017).

Tabla 20

Matriz de disonancias y resolución

Tipo de disonancia	Descripción breve	Criterio de resolución	Evidencia cruzada (fuente y sello)	Resultado acordado
Semántica	'Clima' vs 'regulación'	Definiciones operacionales con ejemplos de conducta	OP1 06-08-2025 13:00–13:55; GF06-08-2025 9:45–11:20; E1 15-07-2025 15:20	Términos diferenciados y glosario por grado
Procedimiento	Cuando derivar vs reparar	Priorizar riesgo, recurrencia y daño; verificación en 24–48 h	GF 06-08-2025 09:45–11:20; E6 26-08-2025 10:14–10:35; OP1 06-08-2025 13:00–13:55	Regla de decisión por sede y formato único
Contexto	Efecto de mediaciones por sede	Reportar alcance, recursos y tamaño de grupo	OP1 06-08-2025 13:00–13:55; E3 17-07-2025 13:31; E5 23-08-2025 15:41	Alcance contextualizado; 3–5 min por mediación
Rol familia-escuela	Quién sostiene acuerdos fuera del aula	Comunicación breve a cuidadores; enlace por sede	E5 23-08-2025 15:41; GF 06-08-2025 09:45–11:20; OP1 06-08-2025 13:00–13:55; E6 26-08-2025 10:14–10:35	Plantillas de mensaje y punto de contacto
Estándar vs autonomía	Mínimos comunes vs adaptación docente	Mínimos por grado con margen de adaptación	E6 26-08-2025 10:14–10:35; E1 15-07-2025 15:20; E4 17-07-2025 16:53; GF 06-08-2025 09:45–11:20	Matriz de rutinas mínimas y registro de ajustes
Evaluación	Estandarizada vs formativa	Indicadores observables en aula; listas cotejo y micro sondeos	GF 06-08-2025 09:45–11:20; OP1 06-08-2025 13:00–13:55; E1 15-07-2025 15:20; E5 23-08-2025 15:41	Evaluación formativa con devolución breve
Carga laboral	Cuidado docente vs exigencias	Pausas breves; materiales listos; apoyo entre pares	E2 16-07-2025 14:22; E5 23-08-2025 15:41; E6 26-08-2025 10:14–10:35	Rutina de cuidado quincena-repositorio de materiales
Tiempos de ruta	Demoras en red primaria	Acuerdos internos de tiempo y responsable sede	GF 06-08-2025 11:20; E6 26-08-2025 10:14–10:35	SLA interno y tablero de seguimiento
Lenguaje emocional	Variedad léxica vs claridad	Tarjetas por grado con 6–8 etiquetas comunes	E4 17-07-2025 16:53; OP1 06-08-2025 13:00–13:55; GF 06-08-2025 09:45–11:20	Repertorio común por grado y sede
Registro	Notas dispersas vs formato único	Formato único con campos mínimos y sellos	E6 26-08-2025 10:14–10:35; OP1 06-08-2025 13:00–13:55	Plantilla homologada para acuerdos y derivaciones

7. Criterios de calidad y evidencias del estudio

La calidad se sostuvo con credibilidad, dependabilidad, confirmabilidad y transferibilidad; cada criterio se operacionalizó con procedimientos y evidencias verificables, triangulación puntual por proposición, bitácora de decisiones fechada, cadena de evidencias desde código hasta documento, y descripción de contexto y alcances; las herramientas incluyeron memos analíticos, revisión por pares, matrices y glosario de definiciones para reducir ambigüedad y sostener consistencia durante el análisis (Tracy, 2010; Flick, 2018; Miles et al., 2014).

Tabla 21

Criterios de calidad y evidencias aplicadas

Criterio	Definición operativa	Evidencia en el estudio	Herramientas utilizadas
Credibilidad	Coherencia entre datos y hallazgos	Triangulación puntual con citas y sellos	Memos, matriz de triangulación
Dependabilidad	Estabilidad del proceso analítico	Bitácora de decisiones con fechas y cambios	Registro de versiones, glosario
Confirmabilidad	Neutralidad interpretativa	Cadena de evidencias código–cita–documento	Auditoría interna, revisión por pares
Transferibilidad	Aplicabilidad a contextos similares	Descripción densa de contexto	Matriz de condiciones y alcance

Se aseguraron tres relaciones con integración de todas las fuentes y sellos horarios, rutas claras con punto de contacto por sede reducen escaladas, mediaciones breves facilitan el retorno a la consigna en minutos y acuerdos restaurativos en tres pasos disminuyen reincidencia; la necesidad de puntos de contacto y reglas por sede aparece en coordinación y dirección y se confirma en observación de aula (GF, comunicación personal, 06-08-2025, 09:45–11:20; E6, comunicación personal, 26-08-2025, 10:14–10:35; OP1, comunicación personal, 06-08-2025, 13:00–13:55); las mediaciones breves y el uso de lenguaje emocional cotidiano muestran efecto inmediato en docentes de julio y agosto y en la observación en aula (E1, comunicación personal, 15-07-2025, 15:20; E2, comunicación personal, 16-07-2025, 14:22; E3, comunicación personal, 17-07-2025, 13:31; E4, comunicación personal, 17-07-2025, 16:53; E5, comunicación personal, 23-08-2025, 15:41; OP1, comunicación personal, 06-08-2025, 13:00–13:55); la secuencia restaurativa con nombrar, reparar y verificar queda asentada en coordinación, dirección,

entrevistas y registro de clase con menor reincidencia y retorno rápido al trabajo (GF, comunicación personal, 06-08-2025, 09:45–11:20; E6, comunicación personal, 26-08-2025, 10:14–10:35; E3, comunicación personal, 17-07-2025, 13:31; E5, comunicación personal, 23-08-2025, 15:41; OP1, comunicación personal, 06-08-2025, 13:00–13:55).

La triangulación puntual combina densidad de citas por técnica en ventanas cercanas y estabilidad de la práctica entre julio y agosto; se reportan alcances por sede y condiciones de aplicación para cada relación y se resolvieron disonancias semánticas, procedimentales y contextuales antes de elevarlas a mecanismos, con revisión cruzada de entrevistas, grupo focal, dirección y observación y con registro de cambios en bitácora analítica; el diseño usa contraste de caso negativo, revisión por pares y trazabilidad de definiciones para sostener credibilidad, confirmabilidad y dependencia, lo que habilita replicabilidad local si se preserva anclaje en evidencia literal y verificación en plazos breves por sede (Carter et al., 2014; Nowell et al., 2017; Tracy, 2010).

Aproximación teórica emergente

La teoría sustantiva que emerge del corpus define la regulación socioemocional situada como un resultado pedagógico alcanzable mediante secuencias breves y repetibles en el aula. Estas secuencias combinan cuatro piezas, previsibilidad al inicio, lenguaje emocional cotidiano durante la consigna, restauración del daño cuando hay conflicto y activación de apoyos cuando el riesgo supera la capacidad docente. El patrón se observó de manera consistente en entrevistas, grupo focal y observación participante, con convergencia en tres resultados funcionales, menor reactividad, mayor participación y continuidad de la tarea. El modelo asume que el adulto fija el tono emocional por medio del modelamiento y que los estudiantes aprenden reglas de interacción cuando las prácticas mantienen estabilidad y coherencia entre sesiones. El foco del modelo es práctico, por lo que prioriza condiciones operacionales verificables en la escuela.

- a) Primer postulado. La previsibilidad actúa como condición de posibilidad para la regulación, ya que reduce incertidumbre inicial y organiza la atención. La rutina de apertura combina recordatorio de acuerdos, una señal corta de calma y una consigna precisa, lo que disminuye picos de activación en los primeros minutos y ordena los turnos

de intervención. El lenguaje emocional en primera persona permite nombrar estados, pedir ayuda y mantener la consigna sin sanción inmediata. Las fuentes coinciden en que estos pasos acortan el tiempo de retorno a la tarea y elevan la proporción de estudiantes que participan en la actividad central. El efecto se fortalece cuando la consigna explicita propósito y criterio de logro. La previsibilidad se mantiene cuando la escuela estandariza mínimos comunes por grado.

- b) Segundo postulado. La disciplina restaurativa en tres pasos transforma el conflicto en aprendizaje situado. El procedimiento consiste en nombrar lo ocurrido, acordar una reparación concreta y verificar su cumplimiento en el cierre de la clase o en el siguiente encuentro. Las voces de coordinación y directivos señalan menor reincidencia cuando el acuerdo se registra de forma visible y comprensible para el grupo. El profesorado reporta que esta secuencia disminuye la rotulación y protege el vínculo pedagógico, lo que evita escaladas que interrumpen la enseñanza. La función del docente se centra en guiar la conversación, fijar un plazo breve y registrar la verificación. El mecanismo opera porque convierte la emoción en curso de acción y devuelve sensación de control y pertenencia al grupo.
- c) Tercer postulado. Los moderadores de contexto determinan la fuerza del efecto de las micro prácticas. Tres factores muestran incidencia directa, barreras de acceso a psicología en la red primaria, carga emocional del profesorado y desigualdad de recursos por sede. La eficacia aumenta cuando la institución dispone de rutas claras, punto de contacto por sede y tiempos definidos de remisión y seguimiento. El marco normativo vigente exige incorporar la educación emocional en el Proyecto Educativo Institucional con evaluación periódica y enlace con salud mental, lo que habilita decisiones didácticas y de gestión en contextos vulnerables. El modelo precisa que la escuela no trabaja sola, requiere coordinación con familia y servicios especializados para sostener casos que desbordan el aula.
- d) Cuarto postulado. La relación práctica–resultado se explica por mecanismos de cambio observables. La previsibilidad reduce la activación fisiológica asociada a incertidumbre; el lenguaje emocional instala metacognición afectiva y habilita peticiones de ayuda; las mediaciones breves de respiración, dibujo o música desactivan estados de alta activación sin penalizar la expresión; la reparación restituye pertenencia y

responsabilidad compartida; la derivación con verificación preserva el vínculo cuando existe riesgo. Estos mecanismos operan en secuencia dentro del mismo periodo de clase y se refuerzan cuando el equipo docente comparte criterios y mantiene señales comunes por grado. El énfasis se coloca en pasos cortos, claros y repetibles.

- e) Estructura del modelo. La teoría se organiza como un trayecto causal práctico. Entrada, condiciones de contexto y recursos disponibles por sede. Proceso, prácticas breves de aula con definición operacional y criterios de ejecución. Mecanismos, previsibilidad, metacognición afectiva, desactivación y reparación. Resultados, indicadores de regulación socioemocional y de aprendizaje en el periodo. Retroalimentación, evaluación formativa con registro y verificación. Esta estructura permite alinear las decisiones del aula con metas de convivencia y logro. La escuela puede ajustar la intensidad de cada pieza de la secuencia según demanda del grupo y disponibilidad de apoyos, sin alterar la lógica del modelo.
- f) Variables e indicadores. El modelo propone indicadores simples y trazables, tiempo de retorno a consigna en minutos, porcentaje de participación por turno, frecuencia de incidentes por periodo, acuerdos cumplidos y remisiones atendidas por sede. Cada indicador vincula una práctica con un resultado medible, por ejemplo, apertura con acuerdos y señal de calma con reducción del tiempo de retorno, o acuerdo restaurativo con disminución de reincidencia. La medición ocurre con listas de cotejo y registros breves, sin recargar al docente. La información acumulada por quincena permite retroalimentar al equipo y ajustar la secuencia en función de evidencia local. La trazabilidad sostiene mejora continua.
- g) Condiciones de frontera y transferencia. El efecto se sostiene cuando el docente recibe formación situada y apoyo entre pares, cuando las señales y los acuerdos se comparten por grado y cuando la verificación ocurre en la misma jornada o en el siguiente encuentro. La magnitud del efecto disminuye cuando no existe enlace con la red primaria o cuando la carga emocional del profesorado excede la capacidad de contención del equipo. La transferencia a escuelas con perfiles similares requiere mantener la secuencia didáctica, adaptar las mediaciones a recursos disponibles y preservar la evaluación con indicadores simples por aula y por sede. El modelo opera como guía práctica que conecta lo que se enseña con lo que se evalúa y deja huella verificable para seguimiento institucional.

Figura 13.
Resumen Aproximación Teórica emergente.



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con información del mismo documento

La regulación socioemocional situada es un resultado pedagógico alcanzable cuando la escuela instala secuencias breves y repetibles que organizan la atención, transforman el conflicto y sostienen el vínculo, generando condiciones para aprender en contextos vulnerables. Desde la hermenéusis, el aula se lee como “texto”: las prácticas significan y resignifican la convivencia; lo que el adulto modela se interpreta y se convierte en regla de interacción cuando hay consistencia (mismos pasos, señales y lenguaje por grado).

1) Por qué estas cuatro piezas y no otras (fundamento explicativo)

- a) Previsibilidad: baja la incertidumbre inicial, reduce la activación fisiológica y libera recursos atencionales. El ritual de apertura (acuerdos + señal de calma + consigna con propósito y criterio) crea un andamiaje temporal que ordena turnos y estabiliza el clima.
- b) Lenguaje emocional cotidiano: convierte la emoción en información utilizable; habilita peticiones de ayuda sin castigo y modela metacognición afectiva.
- c) Reparación del daño (disciplina restaurativa breve): transforma el conflicto en tarea de aprendizaje (nombrar → reparar → verificar) y protege el vínculo, lo que evita escaladas que interrumpen la enseñanza.
- d) Activación de apoyos con verificación: cuando el riesgo supera la contención de aula, la derivación con plazos y responsable preserva la relación pedagógica y evita que el caso absorba a la clase.

Estos pasos funcionan en secuencia dentro del mismo periodo y se refuerzan si el equipo comparte criterios y señales comunes por grado.

2) Proposiciones teóricas contrastables (si entonces + indicador)

- a) P1 (Previsibilidad→Regulación): Si la apertura previsible se aplica en todas las sesiones por 4 semanas, ↓ Tiempo de retorno a consigna frente a línea base.

- b) P2 (Lenguaje emocional→Participación): Si el docente modela lenguaje emocional al menos 2 veces cada 10 minutos, ↑ % de participación por turno.
- c) P3 (Restaurativa→Continuidad): Si el acuerdo queda visible y se verifica en ≤ 24–48 h, ↓ reincidencia de incidentes y ↑ continuidad de la tarea.
- d) P4 (Apoyos→Sostén de casos): Si la remisión tiene ruta, punto de contacto y plazo, ↑ remisiones atendidas sin deteriorar el vínculo.
- e) P5 (Consistencia→Aprendizaje de reglas): Si la secuencia mantiene estabilidad y coherencia por grado, los estudiantes anticipan expectativas y ↓ reactividad.
- f) P6 (Moderadores→Magnitud): Rutas claras y tiempos definidos potencian efectos; carga emocional docente alta y desigualdad de recursos los atenúan.
- g) P7 (Ciclo de datos→Mejora): Si se revisan quincenalmente indicadores, el equipo ajusta intensidad/tiempos sin alterar la lógica del modelo y sostiene mejora continua.

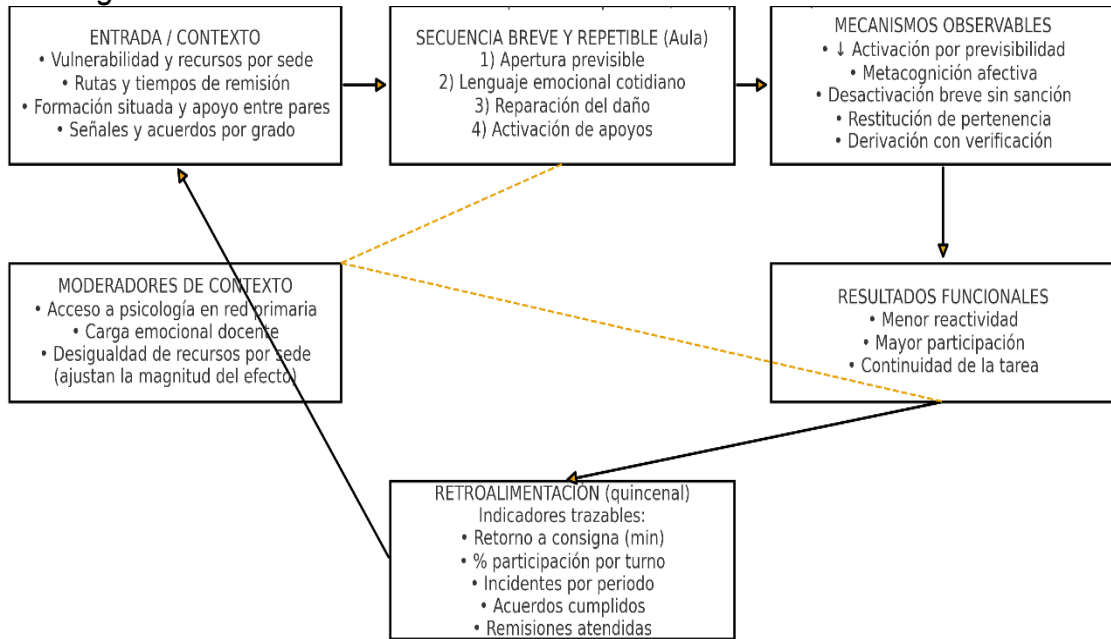
3) Operacionalización mínima (para trazabilidad)

- a) Indicadores: (i) minutos de retorno a consigna; (ii) % de participación por turno; (iii) incidentes por periodo; (iv) acuerdos cumplidos; (v) remisiones atendidas.
- b) Instrumentos: listas de cotejo y actas breves; periodicidad: quincenal; uso: retroalimentación docente–directivos y ajuste de la secuencia.

4) Condiciones de frontera y transferencia

Funciona con formación situada, apoyo entre pares, señales/acuerdos comunes por grado y verificación en la misma jornada o siguiente. Se debilita sin enlace con la red primaria o con sobrecarga emocional docente no atendida. Se transfiere manteniendo la secuencia didáctica, ajustando mediaciones a recursos disponibles y preservando la evaluación con indicadores simples por aula y sede.

Figura 14.
Modelo de regulación socioemocional



Secuencia práctica → mecanismos → resultados, con datos quincenales para mejora continua y transferencia.

Discusión

Los hallazgos muestran concordancia sustantiva con el modelo de habilidades de Salovey y Mayer, la identificación, comprensión y regulación de emociones se activan mediante micro prácticas breves que ordenan la atención y sostienen la tarea, lo que se alinea con la secuencia percibir, usar, comprender y gestionar, observada en aula cuando se combinan acuerdos visibles, lenguaje emocional y verificación de la consigna, esta convergencia refuerza la validez teórica del análisis en contextos vulnerables y posiciona la regulación como resultado pedagógico alcanzable mediante andamiajes simples que operan en el mismo periodo de clase (Salovey y Mayer, 1990; Salovey y Mayer, 1997).

La evidencia empírica conversa con la arquitectura de competencias de CASEL, las prácticas implementadas favorecen autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable, la rutina de apertura reduce reactividad, el lenguaje emocional habilita pedidos de ayuda, los acuerdos restaurativos consolidan responsabilidad y pertenencia, y la derivación con seguimiento protege el vínculo ante riesgo, este encaje sugiere que el diseño local operacionaliza el marco CASEL sin sobrecargar al docente y con herramientas de verificación formativa de uso cotidiano en la escuela (CASEL, 2020; CASEL, 2023).

El enfoque observado coincide con la propuesta de Bisquerra sobre educación emocional como proceso educativo intencional, sistemático y sostenido, las micro prácticas se integran en el currículo de aula y en la convivencia, la reparación guiada actúa como estrategia de aprendizaje socioafectivo y la formación docente emerge como condición para la consistencia, el énfasis en secuencias cortas y evaluables es coherente con la orientación de educación emocional para el bienestar y con la necesidad de capacidades profesionales para sostener la intervención en el tiempo (Bisquerra, 2003; Bisquerra, 2009).

Los resultados también se ajustan a la noción de habilidades y competencias socioemocionales promovida por organismos internacionales, la OCDE y el BID plantean que estas competencias son enseñables y evaluables, el estudio muestra indicadores

factibles en escuela, tiempo de retorno a consigna, acuerdos cumplidos y remisiones atendidas, que permiten ajustar prácticas sin pruebas extensas, esta lectura dialoga con el debate público reciente que pide evaluar lo que se enseña con instrumentos pertinentes y sensibles al contexto (OCDE, 2015; OCDE, 2021; BID, 2016; Zubiría Samper, 2025).

Se observan límites de la evaluación estandarizada cuando no reconoce diferencias culturales y de contexto, la evidencia sugiere priorizar evaluación formativa criterial con indicadores breves y trazables, vinculados a rutinas y acuerdos, esta orientación es consistente con la agenda internacional que promueve aprendizaje relevante para la vida y con marcos que recomiendan combinar mediciones de proceso y de resultado para guiar mejora continua en la escuela (UNESCO, 2021; OCDE, 2021; CASEL, 2020).

La centralidad del modelamiento docente hallada en los datos respalda enfoques que sitúan al profesorado como mediador emocional del clima de aula, el tono, la coherencia entre norma y apoyo, y la respuesta calmada funcionan como mecanismos que conectan práctica con regulación, esta lectura es compatible con la educación emocional de Bisquerra y con la competencia de autorregulación de CASEL, e indica que la formación situada y el apoyo entre pares no son accesorios, sino condiciones para mantener la calidad de la intervención en contextos de alta demanda (Bisquerra, 2009; CASEL, 2023).

La disciplina restaurativa en tres pasos observada se inscribe en marcos de convivencia escolar orientados a reparación y aprendizaje, su efecto en disminución de reincidencia y estigmatización concuerda con la literatura que asocia prácticas restaurativas con climas más seguros y participativos, en este estudio la verificación del cumplimiento del acuerdo y su registro visible actúan como bisagra entre regulación socioemocional y logro académico al estabilizar el tiempo pedagógico en el mismo periodo (CASEL, 2020; Bisquerra, 2009).

El entorno normativo nacional ofrece soporte institucional a lo encontrado, la Ley 115 define fines formativos, la Ley 1098 fija protección integral, la Ley 1620 estructura

convivencia y protocolos, la Ley 2383 incorpora educación socioemocional en currículo, ley 2414 que incluye componente social y emocional en la convivencia, la Ley 2460 fortalece la respuesta en salud mental y la Ley 2491 integra la educación emocional al PEI con evaluación periódica, este marco legitima la secuencia didáctica hallada y demanda mecanismos de seguimiento sencillos por sede para garantizar continuidad y corresponsabilidad (Congreso de Colombia, 1994; Congreso de Colombia, 2006; Congreso de Colombia, 2013; Congreso de Colombia, 2024; Congreso de Colombia, 2025a; Congreso de Colombia, 2025b).

El contraste entre resultados y marco teórico permite precisar alcance, las micro prácticas funcionan como mediaciones que activan competencias descritas por CASEL y por Bisquerra, y materializan el carácter enseñable y evaluable resaltado por la OCDE, su efecto depende de moderadores de contexto, disponibilidad de apoyos, carga emocional docente y recursos por sede, por lo que la evaluación debe ser criterial, sensible y con retroalimentación frecuente para ajustar intensidad sin aumentar carga administrativa, esta precisión conserva coherencia teórica y utilidad práctica para escuelas en contextos vulnerables (CASEL, 2023; Bisquerra, 2009; OCDE, 2021).

La evidencia delimita implicaciones, desarrollar formación situada para docentes, estandarizar mínimos comunes por grado, consolidar rutas de apoyo con tiempos definidos y establecer indicadores simples de uso quincenal, la convergencia teoría–resultados respalda esta agenda operativa y ofrece una vía para escalar con control de calidad, el anclaje en competencias y en verificación formativa reduce el riesgo de desplazarse hacia controles estandarizados descontextualizados, y sostiene la promesa de mejora continua en convivencia y aprendizaje en escuelas con alta vulnerabilidad (UNESCO, 2021; OCDE, 2021; Zubiría Samper, 2025).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La aproximación hermenéutica permitió construir una teoría sustantiva situada que explica la educación emocional en contextos vulnerables como el resultado de secuencias didácticas breves y verificables; apertura con acuerdos y señal de calma, consigna con lenguaje emocional, mediación corta ante activación, restauración del daño y, cuando procede, derivación con verificación; esta arquitectura integra prácticas, mecanismos de cambio y condiciones de contexto, y se apoya en evidencia convergente de entrevistas, grupo focal y observación con trazabilidad por sello horario; el marco normativo reciente habilita su incorporación a los PEI y exige evaluación periódica, lo que respalda su aplicabilidad institucional en Floridablanca

Las concepciones y experiencias de docentes y directivos convergen en que la educación emocional es un proceso intencional que organiza la clase y sostiene el aprendizaje; el profesorado describe identificación y regulación mediante lenguaje cotidiano y acuerdos visibles, la dirección enfatiza el modelamiento adulto como regulador del tono emocional y la coordinación demanda secuencias breves y consistentes por sede; la evidencia muestra disminución de reactividad inicial y mayor participación cuando la apertura y el cierre siguen un guion claro, con registros que facilitan el seguimiento sin carga burocrática

Los actores atribuyen significados prácticos a la educación emocional que articulan cuidado, convivencia y logro; las rutinas instituyen previsibilidad, el lenguaje emocional habilita peticiones de ayuda y la restauración convierte el conflicto en aprendizaje situado; estos significados se traducen en decisiones observables, acuerdos escritos en aula, verificación de cumplimiento y registro breve de avances, lo que legitima la intervención ante familias y equipo directivo; la coherencia entre lo que se enseña y lo

que se verifica fortalece el sentido formativo del tiempo pedagógico en contextos de alta demanda

Los factores contextuales y normativos condicionan la fuerza del efecto de las prácticas y definen su alcance; la disponibilidad de psicología en red primaria, la carga emocional del profesorado y las desigualdades de recursos por sede modulan resultados; el marco legal colombiano respalda la inclusión de la educación emocional en el currículo, estructura la convivencia, actualiza la respuesta en salud mental y dispone evaluación periódica en el PEI, lo que permite articular aula, familia y servicios externos con rutas y tiempos definidos; la escuela requiere coordinación efectiva para no quedar sola ante casos de riesgo

La relación entre prácticas pedagógicas y desarrollo emocional es directa y funcional cuando se implementan secuencias cortas y repetibles en la misma sesión; apertura con acuerdos y señal de calma reduce incertidumbre y activación, mediaciones breves favorecen retorno rápido a la consigna, acuerdos restaurativos disminuyen reincidencia y evitan estigma, y la derivación con verificación preserva el vínculo en situaciones de riesgo; los datos muestran menor interrupción, mayor participación y continuidad pedagógica cuando el equipo mantiene criterios comunes por grado y comunica avances con indicadores simples

La aproximación teórica emergente organiza un trayecto práctico con entradas, condiciones de contexto y recursos por sede; proceso, micro prácticas definidas operacionalmente; mecanismos, previsibilidad, metacognición afectiva, desactivación y reparación; resultados, indicadores de regulación y aprendizaje; retroalimentación, evaluación formativa con verificación; el modelo delimita condiciones de frontera y criterios de transferencia, formación situada del docente, mínimos comunes por grado, rutas activables y seguimiento quincenal; la teoría es útil para decisión pedagógica y de gestión, y es coherente con la exigencia de evaluar lo enseñado sin sobrecargar al profesorado.

REFERENCIAS

- Agudelo Molina, B, Arias Quiroz, L y Guerrero Amador, S. (2020). Revisión Técnica Sobre el Aporte del Sistema Educativo Público en Colombia al Desarrollo de Habilidades Emocionales y su Incorporación a La Práctica Educativa. Dspace TDEA. Recuperado de <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/825/Sistema%20Educativo.pdf?sequence=1>
- Alfonso, N. (2020). Educación emocional en niños de primaria en Colombia del año 2008 al 2018. [Tesis de posgrado, Universidad distrital francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25065/AlfonsoVanegasNataliaSofia2020.pdf;jsessionid=480AB76198911518B02A59FE3FD05232?sequence=1>
- Arias, F. (2006). Introducción a la Técnica de Investigación en ciencias de la Administración y del Comportamiento, 3ª. ed., Ed. Trillas, México. <https://catalogosiidca.csuca.org/Record/CR.UNA01000156253>
- Arnaiz, S. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449796&orden=0&info=enlace
- Bavaresco, A. (2006) *Proceso metodológico en la investigación (Cómo hacer un Diseño de Investigación)*. Maracaibo, Venezuela: Editorial de la Universidad del Zulia.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2022). *Habilidades para la Vida. Iniciativa #Habilidades21*. <https://clic-habilidades.iadb.org/es/habilidades> y en <https://publications.iadb.org/en/skills-life-review-life-skills-and-their-measurability-malleability-and-meaningfulness>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://doi.org/10.6018/rie>

- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 2007(10), 61-82.
- Botero Bedoya, S. M., & Cardona Ocampo, J. E. (2024). Desafíos y oportunidades para la integración de las TIC en entornos educativos rurales. *Actualidades Pedagógicas*, 84, 1-21. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5193>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press. <https://consortium.uchicago.edu/publications/organizing-schools-improvement-lessons-chicago>
- Camargo Escobar, I. M. (2022). Análisis curricular para el fortalecimiento de las competencias profesionales a través del desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes de Psicología. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Colombia. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3642870>
- CASEL. (2020). *Benefits of social and emotional learning (SEL) in schools. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Disponible en https://casel.org/benefits_sel/#:~:text=Students%20participating%20in%20SEL%20programs,themselves%2C%20others%2C%20and%20school.ytext=SEL%20implementation%20has%20long-term,ffective%20across%20diverse%20cultural%20contexts.
- Congreso de Colombia. (2006, noviembre 8). *Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia

Escolar. Diario Oficial No. 48.733 en www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Congreso de Colombia. (2024). Ley 2383 del 19 de julio de 2024: Por la cual se promueve la educación socioemocional en Colombia. Diario Oficial No. 52.822. Recuperado de <https://congresovisible.uniandes.edu.co/proyectos-de-ley/ppor-medio-de-la-cual-se-promueve-la-educacion-socioemocional-de-los-ninos-ninas-adolescentes-y-jovenes-en-las-instituciones-educativas-de-preescolar-primaria-basica-y-media-en-colombia-promueve-la-educacion-socioemocional/12890/>

Congreso de Colombia. (2024). Ley 2414 del 8 de agosto de 2024: Por la cual se fortalece la educación en habilidades sociales y emocionales, en la educación básica y media, y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No 52.842 de 8 de agosto de 2024. Recuperado de https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_L-EYES/LEYES%202024/Ley%202414%20de%202024.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2025a, 16 de junio). *Ley 2460 de 2025: Por medio de la cual se modifica la Ley 1616 de 2013 y se dictan otras disposiciones en materia de salud mental.* Diario Oficial No. 53.194. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=260636>

Congreso de Colombia. (2025b, julio 23). *Ley 2491 de 2025: Por la cual se incorpora el componente de competencias socioemocionales en los proyectos educativos institucionales en todos los niveles del sistema educativo colombiano.* Diario Oficial No. 52.540. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%202491%20DEL%2023%20DE%20JULIO%20DE%202025.pdf>

Congreso de Colombia. (2025c, julio 25). *Ley 2503 de 2025: Por la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.* Diario Oficial No. 53.198. en <https://labemocional.com.co/wp-content/uploads/2025/07/LEY-No-2503-DEL-28-DE-JULIO-DE-20251.pdf>

- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Danielson, C. (2013). The framework for teaching evaluation instrument (2013 ed.). Danielson Group.
https://teacherquality.nctq.org/dmsView/2013_FFTEvalInstrument_Web_v1_2_20140825
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2025, 5 de agosto). *Comunicado de prensa: Pobreza monetaria y pobreza monetaria extrema 2023*. DANE. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/PM/cp-PM-2023.pdf>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2023). Contexto social y demográfico de Santander. Bogotá, Colombia: DANE.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (3 de febrero de 2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fernández Magdalena, L. (2021). Influencia de la inteligencia emocional en la elección de estilos de manejo del conflicto: Un estudio en líderes de equipo de un organismo multilateral [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. GREDOS. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/148392/PDP_FernandezMagdalenaL_Inteligenciaemocional.pdf
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. NIRN/University of North Carolina. <https://nirn.fpg.unc.edu/wp-content/uploads/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf>
- Fullan, M. (2021). The right drivers for whole system success. CSE. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/Fullan-CSE-Leading-Education-Series-01-2021R2-compressed.pdf>

- Gadamer, H. G. (1998). *Truth and method* (2nd ed., J. Weinsheimer y D. G. Marshall, Trans.). Continuum. (Original work published 1960) en https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/908863/mod_resource/content/1/truth-and-method-gadamer-2004.pdf
- García Pérez, R., Santana Vega, L. E., y Ruiz Alfonso, Z. (2023). Programas de educación emocional en la etapa de Educación Primaria: Una revisión sistemática. *REIDOCREA*, 12(32), 418-431. https://www.ugr.es/~reidocrea/12_32.pdf o en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/85868>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Garzón Murillo, M. (2023). Competencias emocionales en estudiantes de la carrera de Pedagogía Infantil: Una visión compleja desde la Educación 4.0 y su desafío postpandemia [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. *Espacio Digital UPEL*. Recuperado de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/776>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. En <https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>
- Gómez Marí, I. (2020). Educación emocional para la educación inclusiva: Un estudio multicausal para trabajar la gestión de las emociones. Universidad de Granada. Recuperado de https://www.ugr.es/~reidocrea/9_7.pdf o en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/66359?show=full>
- Gómez M; Mora, J. (2020). Colombia Hacia Un Proceso Educativo Emocionalmente Inteligente: Reto Y Necesidad. Ensayo. Educación Cívica y emocional. Colombia. Tomado de <https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://inspirasifoundation.org/wp->

content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf

Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. SAGE, Thousand Oaks, 289-331.

[http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)

Marsella, A. J. (2013). *All that we are: Theory and practice in qualitative inquiry*. Routledge.

Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.

<https://archive.org/details/artscienceofteac0000marz/mode/1up?>

Masten, A. S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Development*. The Guilford Press.

[https://www.guilford.com/books/Ordinary Magic/Ann Masten/9781462523719?srsId=AfmBOoFDmUfo9ejC04JWQQc5J7ToMIQbmJ3cyaha67gZJ43illBHQyg](https://www.guilford.com/books/Ordinary_Magic/Ann_Masten/9781462523719?srsId=AfmBOoFDmUfo9ejC04JWQQc5J7ToMIQbmJ3cyaha67gZJ43illBHQyg)

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE. (vista).

https://www.researchgate.net/publication/43220402_Qualitative_Research_Design_An_Interactive_Approach_JA_Maxwell

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.

[https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey Bass.

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1620/articles341769_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Ley 1620 de 2013: Sistema Nacional de Convivencia Escolar. https://www.mineducacion.gov.co/1620/articles363488_recurso.pdf o en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. Guías para docentes. Secuencias Didácticas “Paso a Paso”*. Colombia: MEN. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Ley de Educación Emocional 2383 del 19 de julio de 2024. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles363488_recurso_17.pdf o en <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30051863>
- Naranjo Palacio, C. M. (2023). Emociones encarnadas a través del conflicto socioemocional en el proceso de aprendizaje. [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/1f57e81e-8aec-4aba-8e6a-eeeb541f5c19>
- OCDE. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OCDE Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD (2025), *OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023 Technical Report*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c37f1703-en>.
- Ospina Betancourt, M. V. (2022). Habilidades socioemocionales en procesos de educación inclusiva en niños de primaria de la ciudad de Cali [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium]. Repositorio Institucional UNICATÓLICA. <https://repository.unicatolica.edu.co/handle/20.500.12237/2414>

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Proctor, E. K., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G. A., Bunger, A. C., Griffey, R. T., & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(2), 65–76. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Ricœur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Texas Christian University Press. https://archive.org/details/interpretationth000ricu/page/n4/mode/1up?utm_source=chatgpt.com
- Rocha-Pino, M. (2012). Los valores compartidos: una reinterpretación política del confucianismo en Singapur. *Revista sociología y política*. Una breve definición del confucianismo y su ética (p.20) DOI 10.1590/1678-987314225102
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG P24E 52WK 6CDG>
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18(2), 179–183. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180211>
- Soria Aldavero, E. (2022). *Inclusión emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]*. UvaDoc. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/59737/TESIS_2074_230605.pdf?sequence=1
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Tafur, M. (2008). *Bases conceptuales en la investigación educativa*. Bogotá: Editorial Académica.

- UNESCO. (2017a). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los alumnos para los retos del siglo XXI*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2020). Inclusion and education: ALL MEANS ALL. UNESCO. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2020_GEM-Report_Inclusion_and_Education_eng.pdf
- UNESCO (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). 7511019, Santiago, Chile. Tomado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422657>
- Varo Millán, J. C. (2021). La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Helvia Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304620>
- Villafranca, D. (2002). *Metodología de la Investigación*. . San Antonio de Los Altos - Edo. Miranda - Venezuela: Edit. FUNDACA
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. SAGE Publications.
- Zins, J. E., y Elías, M. J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. En G. G. Bear y K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1 16). Washington, DC: National Association of School Psychologists. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zubiría Samper, J. de. (2025, 5 de agosto). ¿Es pertinente una ley para promover la educación emocional? *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/es->

pertinente-una-ley-para-promover-la-educacion-
emocional/?utm_source=chatgpt.com

Zúñiga, C y López, M. (2021). La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8214944.pdf>

ANEXOS

ANEXO A- 1. GUÍA DE ACTIVIDADES PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CONTEXTOS VULNERABLES – EDICIÓN AMPLIADA Y VISUAL

Presentación con síntesis de resultados

Los hallazgos de la tesis muestran que la educación emocional no es un conjunto de buenas intenciones abstractas, sino una práctica situada que se puede observar y ajustar. Las entrevistas, la observación y el grupo focal demostraron que las y los docentes regulan el clima del aula mediante rutinas breves, lenguaje emocional compartido y acuerdos visibles; estas acciones evitan sanciones precipitadas y fortalecen la continuidad de la tarea. La dirección y la coordinación confirman que la estandarización de aperturas, consignas y cierres por grado mejora la coherencia entre sedes y permite que niñas, niños y jóvenes sepan qué esperar en cada momento de la clase. Un registro constante de acuerdos cumplidos y de micro-incidentes proporciona base para la retroalimentación y para la comunicación con familias y con la red de apoyo institucional.

Para integrar los múltiples componentes observados se propuso un modelo de regulación socioemocional compuesto por tres ejes: reconocimiento emocional, regulación guiada y mediación didáctica. El reconocimiento emocional implica nombrar y validar lo que se siente; la regulación guiada reúne las acciones que permiten volver a la tarea sin exclusión; y la mediación didáctica engloba actividades artísticas y narrativas que canalizan la energía y enriquecen el aprendizaje. La siguiente figura sintetiza este modelo.

Figura 1.

Representación gráfica de los tres ejes del modelo de regulación socioemocional: reconocimiento emocional, regulación guiada y mediación didáctica.



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con información del mismo documento

Más allá de estos ejes, el análisis temático reveló ocho categorías que se repiten en los testimonios y en las situaciones de aula: rutinas de apertura y cierre, diálogo guiado y vocabulario emocional, acuerdos visibles, mediaciones artísticas, corresponsabilidad con familias, condiciones de contexto, rutas de apoyo y evaluación socioemocional con cuidado docente. Estas categorías forman un mapa conceptual que vincula la práctica con los propósitos de la investigación. La figura siguiente visualiza esta relación.

Figura 2.

Mapa conceptual de categorías emergentes en educación emocional en contextos vulnerables. El nodo central representa la educación emocional y cada óvalo señala una categoría observada en el estudio.

Mapa conceptual: Educación emocional en contextos vulnerables



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con información del mismo documento

Interpretación de los resultados por propósitos

Concepciones y experiencias (Propósito 1)

El cuerpo de datos indica que las y los docentes conciben la educación emocional como un proceso pedagógico que organiza la clase con rutinas verificables. Las entrevistas de julio describen una apertura con recordatorio de acuerdos, una consigna que conecta emoción y tarea y un cierre con verificación. El profesorado asume el rol de guía que modela el tono, regula la activación y sostiene la consigna con preguntas simples y acuerdos públicos. Las mediaciones artísticas, como dibujo o dramatización corta, sostienen el interés y permiten expresar emociones sin penalizar a quien se desborda. La corresponsabilidad con las familias se entiende como continuidad y coherencia entre hogar y escuela; cuando las familias conocen los acuerdos y los refuerzan, disminuye la frecuencia de incidentes. Los docentes también resaltan la necesidad de espacios de cuidado para ellos mismos y de rutas de apoyo claras para casos que exceden lo pedagógico.

Significados en la práctica (Propósito 2)

El significado operativo de la educación emocional se relaciona con la protección del tiempo pedagógico y con la previsibilidad de las rutinas. Las y los participantes señalan que la disciplina se desplaza hacia la restauración: ante un conflicto se privilegia el diálogo, el acuerdo reparador y la microevaluación en lugar de la sanción. Las rutinas de apertura y cierre, con acuerdos visibles y nominación de emociones, generan un clima de seguridad que favorece la participación y reduce la reactividad. La evaluación socioemocional se concibe como guía práctica con indicadores breves, como la frecuencia de ayuda entre pares o el registro de emociones predominantes, y sirve para ajustar la estrategia en la siguiente sesión. El cuidado docente se interpreta como condición necesaria para sostener el significado pedagógico a lo largo del ciclo escolar.

Factores contextuales y normativos (Propósito 3)

El análisis de los factores contextuales y normativos muestra que la educación emocional está mediada por la legislación vigente y por las condiciones sociales del entorno. En Colombia las leyes 2414 de 2024, 2383 de 2024, 2491 de 2025 y 2503 de 2025 obligan a incluir competencias socioemocionales en el currículo; sin embargo, el alto nivel de vulnerabilidad en comunidades como Floridablanca dificulta la implementación. Las entrevistas y la observación reflejan que la pobreza, la disfunción familiar y el desplazamiento forzado generan defensas emocionales que, en muchos casos, se etiquetan como conducta disruptiva. Las y los docentes reclaman apoyo institucional y reconocimiento de estos factores para diseñar rutas de intervención que integren a la familia y a la red de salud mental. La evaluación legal se percibe como un mandato que ofrece marco, pero requiere adaptar los requisitos a la realidad de cada sede.

Prácticas pedagógicas y desarrollo emocional (Propósito 4)

La relación entre prácticas pedagógicas y desarrollo emocional se explica mediante la articulación entre la mediación didáctica y los mecanismos de regulación. La observación documenta que, cuando la consigna es clara y se vincula con una emoción nombrada, el grupo retoma la tarea con mayor estabilidad. Las mediaciones artísticas breves –dibujo, canción o dramatización– permiten canalizar la energía y apoyar el aprendizaje. Las prácticas restaurativas, con acuerdos y reparaciones registradas, transforman los incidentes en oportunidades de aprendizaje. La evaluación formativa rápida, con tarjetas de colores o preguntas de cierre, orienta la toma de decisiones y legitima la experiencia del estudiantado. El profesorado destaca que estas acciones se sostienen mejor cuando hay liderazgo pedagógico, acompañamiento de coordinación y tiempos protegidos para planificación y devolución.

Actividades con soporte visual

Las actividades que se describen a continuación traducen los hallazgos en acciones concretas y observables. Se recomienda adaptarlas a la edad de las y los estudiantes y al número de personas en el grupo.

1. Rutina de apertura y acuerdos

Objetivo: iniciar cada clase con un clima calmado y con normas visibles que orienten la participación.

Materiales: pizarra, marcador, lista de tres acuerdos de convivencia escritos previamente.

Procedimiento:

Señalar el inicio con una respiración profunda conjunta durante treinta segundos.

Repasar tres acuerdos de convivencia ya consensuados; escribirlos en la pizarra y pedir que un estudiante los lea.

Presentar la consigna de la clase con lenguaje simple y preciso, indicando propósito y tiempo disponible.

Observables: estudiantes más atentos, menor número de interrupciones y reconocimiento de las normas en los turnos de participación.

Figura 3.

Representación secuencial de los pasos para la rutina de apertura y acuerdos.



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con información del mismo documento

2. Tablero de vocabulario emocional

Objetivo: ampliar el repertorio de palabras que el grupo emplea para nombrar emociones y facilitar peticiones de ayuda.

Materiales: tarjetas con palabras (alegría, tristeza, rabia, sorpresa, miedo, calma) y dibujos sencillos; cartulina donde fijarlas.

Procedimiento:

Preparar el tablero con tres emociones y sus íconos antes de la sesión.

Presentar cada palabra con una situación cotidiana breve que la ejemplifique.

Preguntar a los estudiantes si se identifican con alguna emoción al empezar la clase; invitarles a tomar la tarjeta correspondiente y colocarla junto a su nombre en un espacio reservado del tablero.

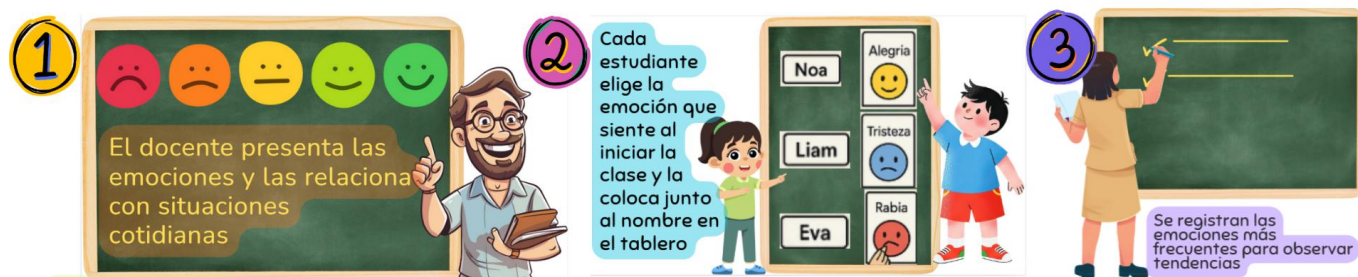
Registrar en la pizarra la frecuencia de cada emoción para monitorear tendencias.

Observables: uso espontáneo del vocabulario, reducción de expresiones vagas y mayor rapidez para pedir apoyo.

Figura 4.

Distribución de las emociones en un tablero sencillo; cada círculo representa una palabra emocional con su respectivo color.

Tablero de vocabulario emocional



Observables:

- Participación activa de los estudiantes
 - Se disminuyen frases vagas (“me siento mal”) por vocabulario específico
- * Mayor claridad al expresar emociones.

Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con información del mismo documento

3. Diálogo guiado de regulación

Objetivo: proporcionar una respuesta restaurativa ante una activación emocional que interrumpe la clase, evitando exclusiones y sanciones innecesarias.

Materiales: rincón tranquilo dentro del aula, lista de pasos para el docente.

Procedimiento:

Al identificar signos de frustración o enojo en un estudiante, acercarse con voz calmada e invitarle al rincón designado.

Pedir al estudiante que nombre cómo se siente con una frase en primera persona y escuchar sin corregir.

Validar la emoción y preguntar qué necesita para retomar la tarea.

Proponer una acción breve de co-regulación (respirar, tomar agua, dibujar durante dos minutos) y acordar cuándo volverá al grupo.

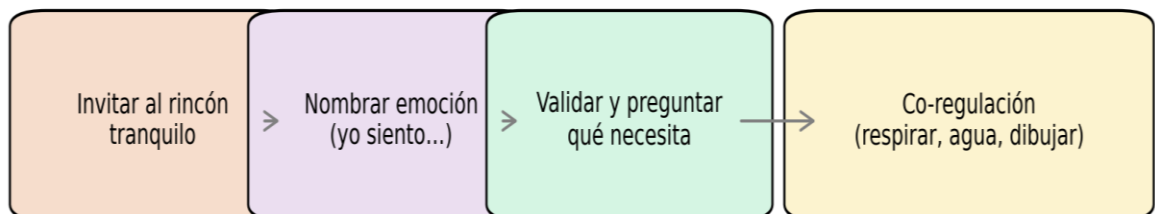
Al regresar, agradecer su esfuerzo y recordar, si hace falta, la consigna de la clase.

Observables: reducción del tiempo de desbordamiento, retorno rápido a la tarea y ausencia de estigmatización.

Figura 5.

Secuencia del diálogo guiado de regulación desde la invitación al rincón hasta el regreso al grupo.

Diálogo guiado de regulación



4. Mediaciones artísticas breves

Objetivo: canalizar la energía emocional y sostener la motivación mediante expresiones creativas que complementen el aprendizaje.

Materiales: papel, lápices de colores, instrumentos sencillos o reproductor de música y canciones apropiadas; espacio para movimientos libres.

Procedimiento:

Elegir una de las siguientes mediaciones según la edad y la temática:

Dibujo emocional: representar cómo se sienten o cómo imaginan a un personaje del tema durante cuatro minutos; luego compartir brevemente.

Canción de la calma: escuchar o cantar una melodía suave vinculada al territorio o al tema; acompañar con un movimiento ligero de manos.

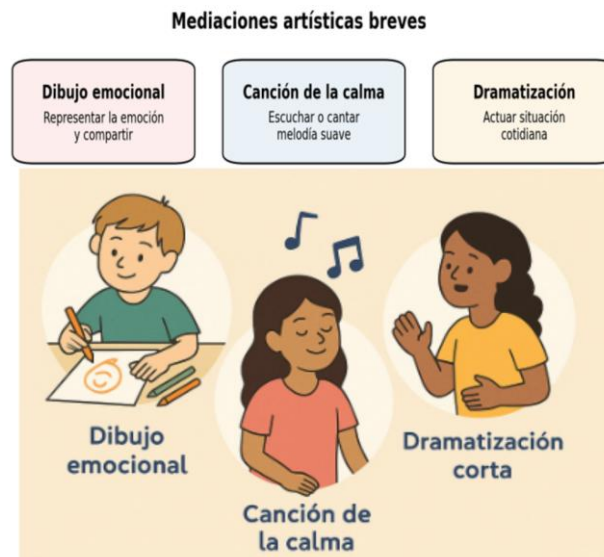
Dramatización corta: en parejas, representar una situación sencilla (pedir permiso o resolver un conflicto) con tono respetuoso; cerrar comentando las emociones observadas.

Concluir la mediación preguntando qué emoción predominaba y cómo ayuda a continuar con la tarea central.

Observables: incremento del interés y disminución de conductas disruptivas durante la actividad principal.

Figura 6.

Opciones de mediaciones artísticas breves: dibujo emocional, canción de la calma y dramatización.



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con ayuda de IA e información del mismo documento

5. Acuerdos restaurativos

Objetivo: transformar conflictos en oportunidades de aprendizaje mediante reparaciones concretas que impliquen reflexión y acción breve.

Materiales: cuaderno de acuerdos con columnas para registrar fecha, incidente, reparación y verificación; pizarra para anotar el acuerdo del día.

Procedimiento:

Ante un conflicto (por ejemplo, un insulto o una interrupción recurrente), reunir a las personas implicadas y aplicar tres pasos: narrar el hecho, definir la reparación y fijar la verificación.

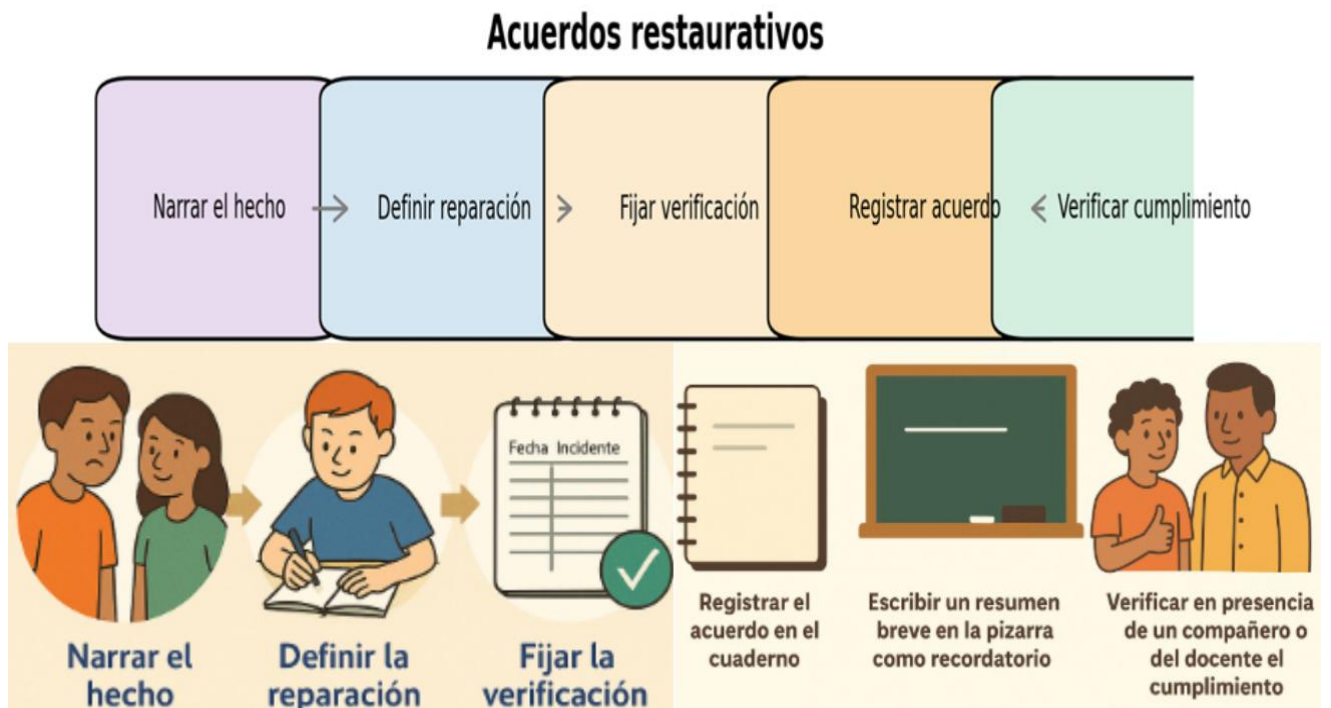
Registrar el acuerdo en el cuaderno y escribir un resumen breve en la pizarra como recordatorio.

Al cumplirse el plazo, verificar en presencia de un compañero o del docente y reconocer el cumplimiento.

Observables: disminución de reincidencia, percepción de justicia entre estudiantes y mantenimiento del clima de respeto.

Figura 7.

Flujo de pasos para la elaboración de acuerdos restaurativos y su verificación.



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con ayuda de IA e información del mismo documento

6. Evaluación socioemocional formativa

Objetivo: recoger información rápida sobre el clima emocional de la clase para ajustar estrategias.

Materiales: tarjetas de colores verde, amarillo y rojo; hoja de registro con los nombres del grupo.

Procedimiento:

Cinco minutos antes de finalizar la sesión, preguntar a cada estudiante cómo se sintió durante la clase.

Cada estudiante elige una tarjeta: verde indica bienestar y comprensión, amarillo indica duda o necesidad de apoyo, y rojo indica malestar o dificultad relevante.

Registrar la elección y, de forma confidencial, anotar observaciones del docente.

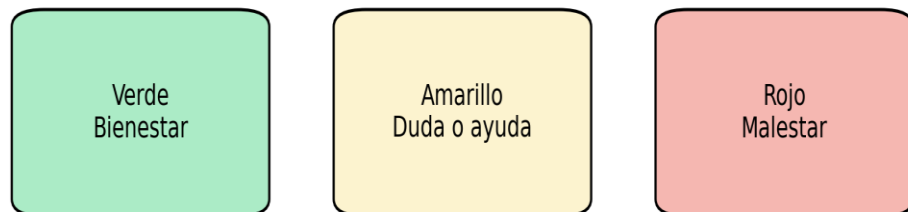
En caso de tarjetas amarillas o rojas, concertar una conversación breve con los estudiantes implicados para ajustar la estrategia.

Observables: retroalimentación inmediata que permite identificar patrones emocionales y orientar decisiones pedagógicas.

Figura 8.

Tarjetas de colores que indican bienestar (verde), necesidad de apoyo (amarillo) y malestar (rojo).

Evaluación socioemocional formativa



7. Taller con familias

Objetivo: alinear el trabajo emocional del aula con el acompañamiento en casa, promoviendo la corresponsabilidad.

Materiales: folleto con acuerdos de aula, ejemplos de vocabulario emocional y sugerencias de actividades; fichas para comentarios de familiares.

Procedimiento:

Convocar a familias cada seis semanas a un encuentro de una hora (presencial o virtual).

Presentar acuerdos y rutinas de clase y explicar el sentido de nombrar emociones y reparar conflictos.

Realizar una breve actividad donde madres y padres practiquen el diálogo guiado y la mediación artística; recoger sus impresiones.

Entregar un folleto o facilitar herramientas tecnológicas con sugerencias para reforzar los acuerdos en casa e invitar a anotar observaciones para el siguiente encuentro.

Observables: coherencia entre mensajes de la escuela y del hogar y mayor apoyo parental.

Figura 9.

Secuencia de etapas del taller con familias, desde la convocatoria hasta la recogida de observaciones.



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con ayuda de IA e información del mismo documento

8. Pausa de autocuidado docente

Objetivo: proteger la salud emocional del personal docente para que su ejemplo sea coherente con las prácticas de regulación.

Materiales: temporizador, cuaderno para registro personal, espacio tranquilo en la institución.

Procedimiento:

Entre bloques de clases, programar pausas de cinco minutos para respiraciones profundas y estiramientos ligeros.

Registrar en un cuaderno cómo se siente el docente y, en caso de señales de cansancio o irritación, anotar acciones sencillas para recuperar la serenidad (conversar con un colega o ajustar la actividad siguiente).

Una vez a la semana, participar en reuniones breves entre pares para compartir estrategias de regulación y apoyo mutuo.

Observables: disminución de señales de sobrecarga; mayor estabilidad en el tono de la clase y percepción positiva del grupo.

Figura 10.

Pasos esenciales para la pausa de autocuidado docente: respiraciones y estiramientos, registro emocional y compartir estrategias.



Nota: Imagen diseñada por el autor en Canva con ayuda de IA e información del mismo documento

9. Protocolo de derivación y apoyo

Objetivo: asegurar rutas claras para casos que superan el alcance pedagógico y requieren intervención de la red de apoyo institucional.

Materiales: formato de remisión con campos para describir el caso, acciones realizadas y ayuda solicitada; lista de contactos de psicología o trabajo social por sede; calendario de tiempos de respuesta.

Procedimiento:

Cuando el docente identifica una situación que no se resuelve con las estrategias de aula, llena el formato de remisión con antecedentes, acuerdos aplicados y motivo de derivación y tipo de apoyo solicitado (institucional, psicológico, familiar).

Si el apoyo es institucional, entrega el formato al coordinador, de lo contrario, se remite al orientador escolar de la sede, quienes registran la solicitud y asigna una fecha de atención o activación de ruta; se informa a la familia sobre la ruta a seguir.

El coordinador u orientador hace seguimiento y documenta en qué momento el estudiante recibe atención y qué ajustes se recomiendan.

El docente revisa las recomendaciones y, en coordinación u orientación escolar con la familia, adapta sus prácticas para dar continuidad al apoyo.

Una vez alcanzados los objetivos de apoyo, el caso se cierra formalmente, exponiendo las recomendaciones de continuidad, prevención y seguimiento en el aula.

Observables: claridad en las responsabilidades y en los tiempos de respuesta, reducción de situaciones no atendidas y percepción de apoyo por parte de docentes y estudiantes. Se establecen tiempos estándares para atención, remisión, seguimiento, lo cual facilita la rendición de cuentas/informes.

Figura 11.

Flujo del protocolo de derivación y apoyo desde la identificación del caso hasta la adaptación de prácticas.

Protocolo de derivación y apoyo



Cierre

Esta edición profundiza en los hallazgos y muestra cómo se traducen en un conjunto de actividades y recursos tangibles. El modelo triangular y el mapa conceptual ayudan a comprender la estructura interna de la intervención, mientras que las nueve actividades proponen acciones concretas, alineadas con las categorías emergentes. La guía busca ser un puente entre la teoría y la práctica, respetando la dignidad del estudiantado y el trabajo del profesorado. Se espera que este material facilite la sustentación de la tesis y sirva como herramienta de apoyo para quienes quieran integrar la educación emocional de manera efectiva en contextos vulnerables.

Anexo A-2. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Instrumento 1

Entrevista Semiestructurada a Directivos y Docentes

Objetivo: Comprender las concepciones, experiencias y significados que los docentes y directivos atribuyen a la educación emocional en contextos vulnerables.

Indicaciones: Se solicita a los participantes responder de manera sincera y reflexiva sobre sus percepciones y vivencias en relación con la implementación de prácticas socioemocionales en sus instituciones. Se informará previamente que las entrevistas serán grabadas para facilitar la fluidez de la conversación y garantizar la fidelidad de la interpretación posterior. La entrevista tendrá una duración aproximada de 45 a 60 minutos y se realizará de manera individual en un ambiente tranquilo y seguro. Se garantizará la confidencialidad de la información, explicando a los participantes que los datos serán utilizados exclusivamente para fines investigativos. Se firmará un consentimiento informado antes de iniciar el proceso.

II PARTE: DATOS DE LOS INFORMANTES

Código del Participante:

III PARTE: ENTREVISTA

Introducción:

Presentación del propósito de la entrevista.

Garantizar la confidencialidad de las respuestas.

Solicitud de consentimiento verbal o escrito.

Preguntas:

¿Qué entendemos por educación emocional desde nuestras experiencias en este contexto?

¿Cómo describimos el papel que desempeñamos, como docentes, frente a las emociones de nuestros estudiantes?

¿Qué situaciones o eventos han marcado nuestra vivencia de lo emocional en contextos de alta vulnerabilidad?

¿Cómo percibimos la relación entre el contexto en que trabajamos y las emociones de nuestros estudiantes?

¿Qué estrategias hemos encontrado útiles (o no) para acompañar emocionalmente a estudiantes con condiciones adversas?

¿Qué deberíamos tener en cuenta si quisiéramos construir una visión compartida o una comprensión profunda de lo que implica educar emocionalmente en este tipo de contextos?

Duración: 20-60 minutos.

Instrumento 2

Grupo Focal

Objetivo: Explorar las percepciones colectivas y experiencias compartidas por los docentes y directivos sobre la implementación de la educación emocional en contextos vulnerables.

Indicaciones: Los grupos focales se llevarán a cabo con docentes y directivos seleccionados, en sesiones de 60 a 90 minutos. Se organizarán grupos homogéneos para fomentar un diálogo abierto y reflexivo, donde los participantes puedan compartir sus percepciones, experiencias y significados de manera colectiva. La sesión será grabada, previa autorización de los participantes, y se garantizará la confidencialidad de las opiniones expresadas. Se utilizará una guía de preguntas abiertas para orientar la discusión, permitiendo la emergencia de temas relevantes no previstos inicialmente.

II PARTE: DATOS DEL GRUPO

Código del Grupo:

III PARTE: TEMAS DE DISCUSIÓN

Introducción:

Explicación del objetivo del grupo focal.

Presentación de las reglas del grupo (respeto, confidencialidad, participación voluntaria).

Dinámica de apertura breve para romper el hielo.

Preguntas detonadoras:

¿Qué entendemos por educación emocional desde nuestras experiencias en este contexto?

¿Cómo describimos el papel que desempeñamos, como docentes, frente a las emociones de nuestros estudiantes?

¿Qué situaciones o eventos han marcado nuestra vivencia de lo emocional en contextos de alta vulnerabilidad?

¿Cómo percibimos la relación entre el contexto en que trabajamos y las emociones de nuestros estudiantes?

¿Qué estrategias hemos encontrado útiles (o no) para acompañar emocionalmente a estudiantes con condiciones adversas?

¿Qué deberíamos tener en cuenta si quisiéramos construir una visión compartida o una comprensión profunda de lo que implica educar emocionalmente en este tipo de contextos?

Duración: 60-90 minutos.

Instrumento 3

Observación Participante

Objetivo: Registrar de manera detallada las interacciones, dinámicas y expresiones emocionales observadas en el aula, con el fin de identificar prácticas pedagógicas, estrategias de acompañamiento socioemocional y situaciones emergentes que aporten a la comprensión de la implementación de la educación emocional en contextos vulnerables.

Indicaciones: La observación participante se desarrollará en el marco de una clase regular, con una duración aproximada de 45 a 60 minutos. El observador se ubicará de manera discreta para no interrumpir el desarrollo de la sesión, registrando tanto comportamientos verbales como no verbales, interacciones, expresiones emocionales y situaciones significativas. Se garantizará la confidencialidad de la información y el respeto por los participantes.

II PARTE: DATOS DE LA OBSERVACIÓN

Fecha: _____
Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____
Lugar (sede, aula, entorno): _____
Grado o grupo observado: _____
Nombre del docente (si aplica): _____
Número aproximado de estudiantes: _____

III PARTE: DIMENSIONES DE OBSERVACIÓN

1. Interacción Docente–Estudiante

a. Estrategias pedagógicas observadas para desarrollar habilidades socioemocionales:

b. Participación de los estudiantes en actividades relacionadas con lo emocional:

c. Lenguaje verbal y no verbal del docente al abordar lo emocional:

2. Dinámica del aula

a. Ambiente emocional del aula (respeto, tensión, cooperación, etc.):

b. Actividades específicas orientadas a la educación emocional:

c. Resolución de conflictos o situaciones de tensión (si las hubo):

3. Evidencia de inclusión socioemocional

a. Inclusión activa de estudiantes en situación de vulnerabilidad:

b. Adaptaciones realizadas según necesidades individuales:

4. Comportamientos destacados

Interacciones, reacciones o expresiones emocionales significativas:

5. Análisis preliminar del observador

Reflexiones, hipótesis o preguntas que surgen a partir de la observación:

Duración total de la observación: _____ minutos.

Anexo A-3. MATRIZ DE CONSISTENCIA: Objetivos – Instrumentos – Ítems

<i>Propósitos Específico</i>	<i>Instrumento Recolección</i>	<i>de Ítems (Preguntas o Categorías)</i>	<i>Vinculados</i>
<i>1. Identificar las concepciones y experiencias de docentes y directivos sobre la educación emocional en contextos vulnerables en instituciones educativas de Floridablanca, Santander.</i>	Entrevista semiestructurada	Entrevista P1: concepto de educación emocional Entrevista P2: vivencias Entrevista P3: experiencias significativas	
<i>2. Interpretar los significados atribuidos por los actores educativos a la educación emocional en su práctica.</i>	Entrevista semiestructurada/ Grupo focal	Entrevista P4: sentido atribuido Entrevista P5: expresión del significado Grupo Focal P1, P2	
<i>3. Analizar cómo influyen los factores contextuales y normativos en la visión docente sobre la educación emocional en entornos de vulnerabilidad.</i>	Entrevista semiestructurada/ Observación participante	Entrevista P6: influencia del entorno Observación Categoría 2: condiciones contextuales	
<i>4. Comprender la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo emocional del estudiantado de instituciones educativas ubicadas en contextos vulnerables.</i>	Grupo focal/ Observación participante	Grupo Focal P3: estrategias útiles P4: vínculo con vulnerabilidad Observación Categorías 1 y 3	
<i>5. Formular una aproximación teórica que amplíe la comprensión del fenómeno desde una perspectiva hermenéutica.</i>	Entrevista / Grupo focal / Observación / Análisis interpretativo	Entrevista P8: elementos clave Grupo Focal P6 Observación Categoría 4 Síntesis hermenéutica final	

Anexo A- 4. RESPUESTAS DE LOS INFORMANTES

Fuentes:

Rol	Fecha	Hora	Duración (min)	Registro	Consentimiento	Código del participante
Docente	2025-07-15	15:20	30	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista docente E1
Docente	2025-07-16	14:22	25	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista docente E2
Docente	2025-07-17	13:31	21	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista docente E3
Docente	2025-07-17	16:53	25	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista docente E4
Docente	2025-08-23	15:41	20	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista docente E5
Directivo docente	2025-08-26	10:14	21	Audio/Notas	Verbal grabado	Entrevista directiva E6
Coordinadores	2025-08-06	09:45	95	Notas/Actas	Grupal	Grupo focal coordinadores GF1
Observación participante	2025-08-06	13:00	55	Formato estructurado	Informado	Observación Participante OP1

Respuestas Instrumento 1

Entrevista Semiestructurada a Directivos y Docentes

PREGUNTA 1: ¿Qué entiende usted por educación emocional en su práctica docente o directiva?

E1_20250715- Docente: Buenas tardes para mí la educación emocional, en contextos vulnerables como en el caso de la Cumbre es mirar el sentir de cada estudiante. Cada niño trae de su carga, incluso desde casa; es mirar la parte de como ellos asimilan, se entienden y cómo se acoplan a nuevos espacios de aprendizaje. Esta inteligencia emocional en el caso de nuestro contexto es prevalente, ya que la parte afectiva de ellos es bastante compleja para aplicar los procesos de aprendizaje porque hay factores que no son muy positivos, hablando en términos generales, que les afecta esa estabilidad emocional dentro y fuera del aula.

E2_20250716- Docente: Bueno, buenas tardes, claro. Entonces esta educación emocional es esencial dentro de estos contextos porque es enseñarle al estudiante a reconocer, a nombrar y a gestionar sus emociones, claramente dentro de estos espacios donde hay generalmente mucha hostilidad, es importante ver en qué momento vamos a reaccionar, y ese vamos a reaccionar lo digo porque, incluso yo, quiero pegar un grito de vez en cuando, entonces me ha tocado reinventarme y también reconocer que estoy en una emoción fuerte como es el enojo, nombrarlo para poder me regular y poderlo hacer de una manera diferente. Y lo mismo con ellos. Pues eso, es acompañarlos a autorregularse.

E3_20250717- Docente: Bueno, desde mi experiencia como docente en estos contextos vulnerables, entiendo la educación emocional - Y la vivo - de la siguiente manera:

No debe ser algo puntual o un proyecto o una asignatura como tal, sino que debe ser un proceso en sí, un proceso que debe ser intencionado, planificado... Eh, revisando incluso cada una de las edades, los grados, las etapas que tienen los niños. Para que de esa planificación se vayan desarrollando se vaya desarrollando esa educación emocional. Por eso nosotros son docentes en este tipo de Poblaciones tenemos que ser unos referentes afectivos hacia ellos, que ellos se encuentren en nosotros, un docente que escucha, un docente que puede mirarlo a los ojos y entender, incluso en el silencio, lo que está sucediendo en determinadas situaciones.

E4_20250717- Docente: La educación socioemocional es un enfoque que busca desarrollar en los estudiantes la manera, como ellos pueden enfrentar ciertas dificultades de su entorno de estrés, de alegría, de rechazo; cómo podemos llevar a esos chicos a que canalicen todas esas emociones sin que vayan a recurrir como suelen hacerlo en los entornos vulnerables, que es de forma agresiva. Entonces, uno de nuestros propósitos, es evitar esa agresión permanente que se desarrolla en estos ambientes escolares.

E5_20250823- Docente: Es la oportunidad que tenemos nosotros como educadores de enseñarle a los estudiantes de estos contextos vulnerables a cómo gestionar sus emociones. Eh, sabemos que sobre todo en los contextos vulnerables tenemos estudiantes que presentan muchas situaciones que los tienen al borde de la manifestación inadecuada de sus emociones. Cuando nosotros como educadores, tenemos la posibilidad de confrontarlos con estas emociones de su día a día a estos estudiantes y no solo confrontarlos, sino de enseñarles herramientas o estrategias para afrontar estas emociones de manera adecuada para gestionar sus emociones, pues estamos dándoles herramientas para que estos estudiantes den un paso adecuado a la manifestación de estas emociones.

E6_20250826- Directivo Docente: Buenos días. Entiendo por educación emocional desde el contexto del instituto La Cumbre como la capacidad y el proceso de identificar, nombrar y gestionar lo mejor que se pueda las emociones humanas, tanto propias como las de la comunidad educativa. Ya que en el lugar y la cultura donde trabajo actualmente, pues muchas de ellas son ignoradas o gestionadas de manera abrupta o negativa en muchos casos. Por ejemplo, un grito es entendido como educación.

PREGUNTA 2: ¿Cómo describimos el papel que desempeñamos, como docentes, frente a las emociones de nuestros estudiantes?

E1_20250715- Docente: Bueno, como docente siempre he tenido claro que soy el ejemplo para seguir de mis estudiantes. Yo soy la imagen que ellos cada día van mirando para poder replicar en sus pequeñas experiencias de vida ya sea dentro de la institución o fuera de ella. Entonces como docente, soy una agente emocional, ósea, todo depende de cómo yo canalizo el proceso de las emociones hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, ese modelo de docente es lo que muchas veces delimita o perfila, las personalidades, los caracteres, las emociones de unos pequeñitos que nos ven en nosotros los docentes; ese señor experto es el que lo sabe todo del que yo me puedo refugiar. Entonces considero que es vital para la enseñanza, para el proceso de aprendizaje, ser ese conector y ese entendimiento mutuo con mis pequeños, con los estudiantes e incluso con los padres de familia ya que esto no viene solo. Viene con un potencial que se extiende hacia otras situaciones fuera del entorno escolar.

E2_20250716- Docente: Si bien, yo no les puedo solucionar los problemas que tengan, yo me siento como una compañía, en la que digamos, exploramos dentro de su sentir, qué tiene, por qué actúa así o qué le pasa, si pronto se ve caribajo, o está muy alterado, y entonces es eso: yo acompaño el proceso, a partir de preguntas. Incluso pues hay un espacio en el que también podemos explorar a partir de dibujos, a partir de sus propias manualidades y pues se ha visto como esto influye, en que puedan nombrar qué es lo que sienten y por qué. Y algo importante que hemos aprendido estos meses, es la cartografía emocional y ese sentir en que parte de su cuerpo tiene esa sensación respecto a una emoción o a un sentimiento, que ya es más prolongado en el tiempo.

E3_20250717- Docente: Bueno, nosotros como educadores y garantes de la educación de los niños. Nosotros asumimos un papel supremamente importante que creo que, si no se vive desde la conciencia, desde la reflexión, de la misma práctica pedagógica de los docentes, no vamos a poder entender la importancia que es convertirnos - como lo decían la pregunta anterior- en un referente afectivo, en un docente cercano, que los niños puedan manifestar sus emociones, contarles qué es lo que sienten porque saben que van a encontrar en ese docente, un escucha activa, una escucha que realmente se sientan ellos, escuchados, que se sientan importantes dentro de ese salón de clase, y por supuesto, que es supremamente importante para que se genere en sí el conocimiento, la parte cognitiva.

Un niño, que no se siente conectado, llamémoslo, digamos emocionalmente con su docente, que no tenga esa confianza de poderle expresar sus necesidades, sus emociones al docente, no va a estar en la capacidad de desarrollar un aprendizaje dentro del aula, porque sí o sí desde mi perspectiva, eso va enlazado totalmente. Un niño que vive en alerta afectiva, ósea pensando en todo momento,

en su mente, me siento mal, siento miedo, siento frustración, no puedo expresarlo, no entendí lo que me explico mi maestro, pero me da miedo poderle decir que no entiendo, no va a aprender... porque simplemente no hay esa conexión con el docente, entonces ese papel que nosotros tenemos como educadores realmente supremamente importantes.

E4_20250717- Docente: Bueno, durante estos 2 años que he venido trabajando con el Programa De Tutorías Para El Aprendizaje, la formación integral del Ministerio De Educación, hemos implementado la estrategia CRESE que tiene varios componentes y entre uno de sus componentes está la educación socioemocional. Para mí ha sido gratificante, ha sido una experiencia nueva. Conocer esas emociones, conocer a esos estudiantes y darle la oportunidad de que ellos se expresen, de que ellos reconozcan y los que no reconocen entonces, decirle de qué forma ellos pueden identificar esas emociones. A mí me gusta ser bastante práctico, bastante lúdico en mis intervenciones y eso ha gustado bastante a los estudiantes: por medio de vídeos, del juego, de canciones, de actuación, todo eso lo lleva a que ellos interioricen mejor lo que es la educación socioemocional.

E5_20250823- Docente: Bueno, es trascendental; nosotros la responsabilidad de un docente es tan alta que puede malograr o salvar la vida o la actitud o el destino de un estudiante. Miren la responsabilidad tan importante del ser maestro. Hace poco leía el informe que la OCDE hizo sobre los docentes. Y hablaba de cómo el docente mismo, estaba en una situación emocional que infortunadamente, les transmitía a los estudiantes, su estrés, su desinterés, o preocupación. Y si nosotros hacemos eso, si nosotros atendemos ese informe de la OCDE, y reflejamos la importancia que tenemos frente a los estudiantes nos preparamos para ofrecerles mejores condiciones de vida, es decir, no desconocemos al docente como sujeto emocional. Todo lo contrario, lo reconocemos, lo preparamos y lo capacitamos para que también autogestione sus emociones y le enseña al estudiante desde el ejemplo y es ahí donde pienso en la responsabilidad del docente, frente al hecho educativo. Los estudiantes todos los días nos ven como un ejemplo a seguir, si el ejemplo a seguir no funciona, ellos lo van a hacer menos. Hace poco en el Instituto Técnico La Cumbre, eh, aplicamos una encuesta a 908 estudiantes y el resultado frente a la pregunta: ¿Qué opinas de los profesores frente a tus emociones? y ellos el 50% respondía que los consideraban responsables del estrés emocional en el que los estudiantes vivían. Si juntamos las 2 cosas: El informe de la OCDE y la encuesta que le hicimos a los estudiantes uno dice, sí, el papel es trascendental y hay que actuar con responsabilidad frente a esa responsabilidad.

E6_20250826- Directivo Docente: Pienso que el docente es un acompañante, un guía, un modelador y un orientador de las emociones propias y de los estudiantes, pues al ser el primer respondiente y el primer responsable de su clase puede llegar a identificarlas, canalizarlas y gestionarlas según el caso o el contexto que se le presente, entonces el papel le daría una descripción fundamental y primaria.

PREGUNTA 3: ¿Qué situaciones o eventos han marcado nuestra vivencia de lo emocional en contextos de alta vulnerabilidad?

E1_20250715- Docente: Bueno, las situaciones han sido... un sin número de situaciones porque son 20 años labrando en una escuela en un colegio como estos, donde hay mucha familia disfuncional, donde los niños viven con padrastros, madrastras, abuelitos, incluso con las madrinan, porque no hay un perfil, no hay una imagen de familia que los orientes o de que ellos sientan este apoyo, este acompañamiento, entonces, entre muchas de las situaciones yo puede destacar cuando se me presentó una situación de violación de casa, donde la niña manifestó ciertas cosas, donde uno se siente comprometido. No habla directamente, pero si las expresa a sus compañeritos y, pues eso, para uno como maestra, como madre, como persona común, sea cualquier persona eso impacta demasiado porque es una niña de 7 años del grado segundo y, sobre todo cuando han sido vulnerados por señores ya de edad, de tercera edad. Entonces para mí esa situación fue bastante difícil pero no imposible de subsanar, no imposible de buscar una solución, aunque los traumas y las secuelas que quedan no son fáciles, pero el proceso que se dio fue muy acompañado de la maestra orientadora, hubo a muchos factores que beneficiaron como la comprensión de la mamita y la ayuda ante la fiscalía. En cuestión de emociones, entonces, fuera de que existe este tipo de cosas que son de un nivel bastante complejo también existe cuando llegan sin comer, Llegan sin un uniforme apropiado, cuando no hay presencia de mamá y de papá. Cuando en realidad llegan al colegio a buscar cariño, uno siente que se le apegan, porque esos vacíos son bastante grandes en sus hogares. Muchas experiencias que nos llevan a que el factor emocional es vital en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

E2_20250716- Docente: Bueno, las vivencias han sido incontables, sin embargo, en este momento me remito a 3, una fue en un taller con padres de familia y una mama contaba entre lágrimas, que ella no sabía cómo hacerlo diferente con sus hijas porque ella incluso , decia lo hago mejor porque yo le doy correazos. Pero a ella la amarraban y la dejaban ahí toda una noche, para que reflexionara entre comillas, entonces, digamos que el nivel del maltrato para los padres de familia fue tan grande que ellos sí están haciendo algo por cambiar ahora. Entonces, a mí me marcó muchísimo esa vivencia y que de ahí todo, los padres de familia empezaron también a cortar qu tipos de abuso - porque hubo muchos abusos con ellos- Y también siento que tal vez por el lugar donde nos encontramos, ese fue uno. Yo no soy psicóloga luego no podía tocar este tema a fondo, pero si el acompañamiento de: - bueno, mira de estas herramientas para trabajar con los niños, no necesariamente con el grito y la amenaza...

Otro momento, que me movió muchísimo es cuando hacemos preguntas de las emociones, y a mí me marca y que se repite cada año, que le tiene miedo a la mamá, entonces se supone que el lugar seguro es al que le tienen miedo, eso me mueve mucho. O cuando el papá llega tomado, O cuando lamentablemente el papá golpea a la mamá, dicen que sienten mucho miedo. Entonces, digamos que esto es como la parte negativa.

Pero otro que me mueve mucho, en situaciones positivas, es cuando ejemplo, justamente hace como una semana, un niño, me dijo que me gusta venir al colegio porque usted no me regaña. O profe me gusta venir al colegio porque acá puedo

hacer amigos y estoy aprendiendo, y la quiero mucho. Cosas, así que también me mueven.

E3_20250717- Docente: Bueno, en estos contextos de alta vulnerabilidad uno se encuentra con contextos sociales y familiares, muy difíciles; con un tejido social fragmentado y la institución educativa se convierte en una institución que resiste todo eso que traen los niños, que contiene toda esa cantidad de carga emocional que también ellos traen desde sus hogares. Esos miedos, esas frustraciones, pero también cómo incluso lo manifiesta, lo manifestó en algún momento Chauz, que decía que también en esos contextos vulnerables, pueden surgir emociones como la resiliencia, cierto, como la esperanza, y depende también del carácter y de la actitud de la persona, o del acompañamiento que también tenga en otros espacios, en este caso como en la institución educativa. De pronto, si hay un acompañamiento diferente de la institución educativa pues, esas emociones, en estos contextos pueden convertirse, de alguna manera, en esperanza y resiliencia.

Dentro de mi experiencia, nos sucedió una vez aquí mismo en el Instituto Técnico, un niño llegó, y venía muy tarde y le dice a la de vigilancia: señora, déjeme entrar señora _____ (Nombra su vulgaridad. La más grande que hay), la insulta. Yo creo que él descargó toda esa rabia que tenía, porque ella no lo dejaba entrar al Instituto. Entonces la señora, pues estaba cumpliendo con su deber. Luego se hizo el diálogo con el niño se le preguntó: por qué lo había hecho, ¿cómo se había sentido? Y expresó que el miedo y que la rabia lo llevaron a actuar de esa manera. No controló esas emociones en ese momento, no tuvo esa autorregulación, y explotó contra la vigilante. Pero en la charla que tuvimos con él, incluso junto con el coordinador de convivencia, Lo llevamos a que él mismo dijo, me siento mal por lo que le dije la señora. Quisiera hacer algo.

Fue algo que nació directamente de él, cuando nosotros los adultos responsables lo llevamos, digamos a tomar esa conciencia desde la reflexión de lo que sucedió. Y él mismo planteó: quiero pedirle disculpas, pero no soy capaz de hacerlo de frente porque me da pena. Ya le da pena lo que le pasó. Entonces se tomó la decisión de que él iba hacer una carta y, le hizo una carta a esa vigilante; la señora cuando leyó esa carta se le salieron las lágrimas.

Entonces mire que, como está de cercano esto, la educación emocional a la reparación de relaciones. Que es lo que trabaja el Enfoque Restaurativo. Aquí, reparamos una relación que posiblemente ese niño pasaba bachillerato y seguía de pronto, llevándose la mal con esa vigilante, o con todos los vigilantes, pero ahora es un niño que pues que entra y la saluda; donde se la vaya a encontrar pues la va a saludar porque se reparó una relación. Porque él entendió la importancia que es, autorregular, esas emociones y poder, incluso cuando no se hace, poder saber, tengo la responsabilidad de eso que hice mal, qué debo hacer para reparar eso.

E4_20250717- Docente: Bueno, tengo, una experiencia que me dejó bastante marcado a mí cuando estuve trabajando con los grupos creativos hace como 6 años, aproximadamente que, tenía una chica que más o menos de 16 años. Y sentía que por más que le explicaba ella no me entendía; trataba de llegarle, pero era como tan difícil llegar a esta niña hasta que cuando estuvimos haciendo un

trabajo ya más personalizado, me entero de que ella había sido violada a los 13 años por su padrastro, que había quedado embarazada. Que había tenido una niña... que tiene una niña de 6 años y entonces todo eso a ella no le daba la oportunidad de concentrarse porque ella era pensando en su hija y obviamente, eso, la chica tenía problemas cognitivos y eso también repercute. Eso me dolió, pero me di cuenta de que... y después pregunté, pero bueno. ¿Qué has hecho? ¿Quién te ha ayudado? ¿cómo has hecho?, entonces, me dijo que bienestar familiar, cuando se enteró de la situación, la toma{o a ella estaban en unos hogares de paso, y el niño también estaba con ella. Eso fue bastante lamentable. Este año tuve también, una experiencia aquí en el Instituto, cuando pregunté sobre la emoción de la ansiedad, entonces, hubo varias niñas en que una de las cosas que les producía ansiedad era cuando llovía.

¿Entonces yo les decía qué les producía tanta ansiedad? y en la noche cuando llueve dijo porque en la noche, cuando llueve, nuestra casa, toda se moja mi cama se moja, todo se moja hay goteras por todos lados mi mamá se pone histérica. No sabemos qué hacer. No podemos dormir con toda esa lluvia.

Si llueve, la noche si llueve a la madrugada, no podemos dormir. Eso también fue bastante frustrante.

E5_20250823- Docente: Bueno, voy a contártela al revés para justificar, por qué estoy haciendo educación.

Entonces, yo vengo de un contexto de alta vulnerabilidad en el que fui primero estudiante. Cuando yo fui estudiante, me enfrenté a la pedagogía tradicional, pero en cuarto de primaria tuve un docente que llegó a enseñarnos inglés con una guitarra, y él empezaba a cantar en inglés. Eso marcó mi vida y eso marcó mi inclinación futura profesional, por eso, antes te decía la responsabilidad del docente es crucial.

Entonces, yo dije que sería muy interesante a futuro hacer cosas como las que él hizo y eso marcó mi camino en el arte. Entonces, yo por ahí empecé a enamorarme de la literatura, del arte y de la educación. Cuando me licencié como estudiante, pensé que ese era el modelo que yo quería utilizar. Cuando trabajé en mi proyecto de especialización en maestría, dije, eso es lo que yo quisiera transmitirles a mis estudiantes. Entonces, como docente siempre he querido hacer uso del tema emocional, por eso me gusta tanto Miguel de Zubiría Samper. Su pedagogía conceptual, enseñándole a los chicos las herramientas emocionales, las competencias significativas; lo he intentado hacer, lo he querido hacer desde el arte.

¿Y que marcó mi momento o mi o mi vida? Que los chicos a los cuales les he enseñado mi asignatura social desde el arte se me han acercado a decirme profe, usted es una persona diferente, su metodología de enseñanza es diferente, que nos pregunte cómo estamos antes de enseñarnos una serie de conceptos eso me ha marcado la vida.

Entonces, se me han acercado para fortuna mía, varios estudiantes, que si bien no han sido licenciados o artistas, ahora están estudiando ingeniería o medicina. Algunos me dicen: profe, lo recuerdo con mucho cariño por cómo usted enseñaba, por la forma, por la pasión con la que imprimía, o como hacia sus clases. Yo digo, eso es entonces, lo que debemos hacer primero con los estudiantes: abordarlos, desde la emoción para que las otras competencias cognitivas sean más fáciles y

para que su experiencia de vida en la institución les sirva para su experiencia profesional.

E6_20250826- Directivo Docente: El día de ayer, para la tercera pregunta una mamá estaba súper preocupada y pienso que la emoción que entró en ella fue el miedo pues una docente de horas extras no vio que una niña se le salió con una vecina la alcanzó a detectar con ayuda del coordinador la devolvimos al ingreso y la mamá la empezó a gritar de manera desordenada y un niño de otro colegio que no sabíamos quién era le dijo pare señora tenga más calma háblele pasito y suave es una niña y usted la mamá y merece todo su amor eso lo aprendí hoy en el colegio pues eso me queda marcado porque un niño también puede ser un educador

PREGUNTA 4: ¿Cómo percibimos la relación entre el contexto en que trabajamos y las emociones de nuestros estudiantes?

E1_20250715- Docente: Bueno, yo creo que es lo más se percibe en una situación de vulnerabilidad en la que estamos. Porque no es ajeno ver en el rostro de niños con tristeza, ósea, para mí es muy difícil ver a un niño que debe sonreír a que se sienta alejado, que a veces se ausenta, que es callado, misterioso, nervioso, sus manitas frías, uno se cuestiona, en qué está es la debilidad, en dónde está la causa de esta parte como de temor, de miedo, y ansiedad. Generalmente, pues lo que nosotros percibimos en el colegio, es la dura realidad que ellos viven desde sus hogares, incluso desde las calles. Verlos, incluso el vocabulario, así como algunos son pasivos, misteriosos, callados, otros Van al extremo: Agresivos, impulsivos, no toleran manifestaciones de rechazo mínimas por nadie. No los pueden tocar porque sienten que los están lastimando, los están agrediendo, entonces prácticamente lo que nosotros vivenciamos en las aulas de clase tienen un hilo conductor. Y viene del hogar, viene del vecindario y, viene desde el propio salón de clase cuando conviven con otros niños con características similares a las de esos niños en conflicto.

E2_20250716- Docente: Bueno, es una relación directa, definitivamente influye significativamente el ¿qué viven en la casa y como lo desempeñan acá? Generalmente los hogares problemáticos que se perciben problemáticos en la escuela son los niños tienden a ser más fuertes, más hostiles, pero, en parte, a veces es buscando esa atención, pero una atención desenfocada porque es a partir de las cosas que quizás aprenden. Porque como pide el papá las cosas en la casa, quizás el papa en la casa, si es a los gritos pues generalmente los niños vienen aquí a pedir las cosas a los gritos.
¿Cómo solucionan? si es al desmadre y al golpe, pues acá también vienen a hacer lo mismo. Entonces es para mí, es totalmente una relación directa entre todos estos ámbitos.

E3_20250717- Docente: Bueno, yo lo percibo que es algo que indiscutiblemente lo ve uno reflejado en el aula, porque las situaciones como lo documentaba en unas preguntas de las anteriores. Que ellos viven dentro de sus hogares son todas muy diferentes y las realidades que viven en estos entornos muy vulnerables porque estamos hablando de estratos 1 o 2, son muy difíciles. Entonces hay situaciones de escasez, hay situaciones de violencia, hay situaciones de abandono que los llevan a ellos a generar unas emociones como el miedo, como la tristeza, como la frustración, como esa rabia que tengo contra el mundo entero por lo que me está pasando a mí, y eso llega, porque el colegio es un reflejo total del contexto, de la sociedad. En este caso, es un reflejo de todo lo que ellos viven dentro de sus hogares. Entonces ellos llegan con toda esta carga al aula de clase y, si nosotros como docentes, no estamos atentos a percibir esas emociones y a poderlos guiar de la mejor manera para que se conviertan en lo que decía ahoritica, en potencias afectivas como la esperanza, como la residencia, como la fe misma, entonces, estos niños van a quedar con esa carga emocional permanente y van a seguir creciendo así. Esto, indiscutiblemente afecta directamente a la capacidad de que tiene el niño de aprender.

Porque para que exista, realmente aprendizaje tal y como lo dice Ausubel, debe haber una intención y un querer hacerlo por parte del niño para que puedan de alguna manera captar todo lo que el docente está dando en el aula. Y si el niño no tiene esas ganas de aprender, porque está pendiente solamente, de todo lo que está viviendo y esas emociones continuas – yo he tenido niños que en el aula, me dicen profe es que no me puedo concentrar porque estoy muy preocupado o tengo mucho miedo porque es que anoche llegó mi hermano, y llegó en consumo y llegó y pateó sillas y él va a llegar entonces otra vez y no sé qué voy a hacer porque mi mamá no me dejó las llaves. Ese niño no tiene concentración en ningún momento dentro del aula de clase; ese niño está siempre permanentemente en alerta, en alerta de huida de qué tengo que hacer, cómo voy a actuar y estamos hablando de niños. Entonces, si es una relación directa que si nosotros no sabemos cómo docentes guiar ese proceso, como lo decía - de una forma intencional planificada de las emociones, pues no va a haber aprendizaje.

E4_20250717- Docente: Bueno, yo puedo decirle que es una situación compleja en la parte cognitiva porque muchos de estos estudiantes no tienen acompañamiento y una de las cosas más terribles que puede suceder para los niños de primera infancia, es que no haya acompañamiento, y ellos queden con esa cantidad de vacíos sin que una persona adulta les colabore. Sin embargo, a pesar de que en la parte cognitiva no sea su mayor fortaleza, puedo mirar que, a pesar de su pobreza, yo he descubierto que los niños más pobres disfrutaban de cualquier cosita, de cualquier... ellos se asombran de cualquier cosa, de cualquier juguete, de cualquier cosa que u les dé. Eso se debe de tener en cuenta. La forma como ellos demuestran sus emociones, por ejemplo, usted al darle un Stalker, eso para ellos es muy gratificante

E5_20250823- Docente: En la relación del contexto con mis estudiantes, es totalmente directa. El contexto los moldea, los afecta, los limita y es ahí donde tenemos que actuar como docentes, entonces, ¿cómo lo percibo cuándo? Cuando veo que el estudiante que llega está triste porque sus papás se fueron al exterior, porque la situación económica no le da y él está ahora solo con su tía con la vecina. ¿Cómo me entero de eso? Porque le pregunto primero, por lo emocional, entonces, a este estudiante que está triste, porque ya no está con sus papás, porque sus papás estuvieron por una situación de contexto económico social, Salir del país, pues es este estudiante le va a quedar muy difícil estudiar, entonces, este estudiante necesita ser abordado de otra manera; a ese estudiante hay que llegarle de otra forma; a ese no lo puedo ahogar con preguntas, a él hay que entenderle primero lo emocional; o al estudiante que llega, porque el conflicto en su casa es de separación o de violencia tengo varios así; o porque el contexto en su casa es de necesidades económicas muy grandes. Hay muchos estudiantes así; entonces, son estudiantes que el contexto los afecta directamente. Los limita directamente, pero no los imposibilita, es decir, no quiere decir que ese estudiante no tiene habilidades y potencialidades, las tiene, lo que pasa es que tenemos que llevarle primero, desde la enseñanza emotiva; desde la comprensión emocional para llevarlo por el otro camino.

E6_20250826- Directivo Docente: Yo percibo la relación un poco distante y disruptiva, pues realmente el trabajo que se hace en la institución por parte de

muchos miembros es algo, es detallado en algunos casos, es esforzado. Pero las familias en casa tienen comportamientos que no siempre van acorde con la emoción que quieren o con la gestión emocional que quiere enseñar la escuela. Entonces yo la percibo distante y un poco disruptiva.

PREGUNTA 5: *¿Qué estrategias hemos encontrado útiles para acompañar emocionalmente a estudiantes con condiciones adversas?*

E1_20250715- Docente: Considero que lo principal en estos casos es la comunicación asertiva. Yo no puedo abordar un problema si no he podido entablar un diálogo y un entendimiento mutuo, como dice Goleman en su libro. El entendimiento es lo que nos lleva a comprender la situación del otro. No es fácil en este aspecto emocional porque lo emocional como lo sabemos, es algo introspectivo, que está adentro, que se lleva en la parte externa, claro, en ciertas actitudes; pero no todas las actitudes son reflejo de lo que sentimos. A veces creemos que esas actitudes son producto de algún tipo de emoción y estamos haciendo de pronto un diagnóstico erróneo del mismo. En cuestión de estrategias, lo primero que me gusta hacer es hablar aparte. No delante de los niños porque eso lleva a generar comentarios fuera de tono, a malinterpretarse la situación, también cuando hay un padre de familia es mejor antes de abordar con el padre de familia, hablar con el niño, para que luego cuando estemos en conjunto, podamos colocar todas las versiones sin temor a que otro me cohíba, o sienta miedo decir las cosas, entonces, el diálogo es primordial; primero, comunicación asertiva a través del diálogo y el diálogo no lleva al entendimiento mutuo, y ese entendimiento mutuo me lleva a mí a mantener diariamente una conexión de afecto, no un afecto directamente de amor, sino simplemente un vínculo de afecto de protección de que el niño sienta confianza, que sienta que el colegio sea en su segundo hogar, que la docente lo va a corregir, pero la docente no está en contra, al contrario, que soy su amiga para poderle corregir lo que está bien y poderle premiar o valorar lo que está mal. Creo que es parte de la autoestima que uno le puede ir formando a un estudiante y es vital para que el crea en los procesos de trabajo que se hacen en el colegio.

E2_20250716- Docente: Bueno, ahí se hacía un camino de muchas gamas. En algún momento, aplique lo del círculo de las emociones y el rincón de la calma, pero fue caótico. Porque no fue bien direccionado, por decirlo de alguna manera, porque era: - bueno, cómo se sienten. Entonces, claro, ahí no hay ningún acompañamiento. Ahora, sí con las emociones, pero ¿para qué? porque si yo estoy enojado porque alguien me empuja es el poder parar. Ahora sí, lo usamos con el semáforo. Paramos en rojo. En amarillo miramos que pasó objetivamente, que está pasando, ah es que me empujó. Y en verde buscamos soluciones: una es por qué me empujó, a veces el otro compañero, ni siquiera se da cuenta que lo ha empujado. No es con la intención de herirlo. Cuando sí es intencionalmente porque es que yo iba pasando y usted no se quitó... Otra herramienta que ha sido el uso de la gran voz, que es poner en palabras lo que quiero. entonces va paro, siento, ¿qué pasó, escribo que está pasando? me empujó y no quiero que vuelva a pasar, entonces el verde, hallamos las soluciones. Y si es sin culpa pues, ten más cuidado porque me empujaste; o 2 es como: la próxima vez que quieras

pasar por este sitio donde yo estoy, me puede pedir permiso. Entonces ahí van como como 3 herramientas que el sí o sí; tener visible flas-cara o algo visible sobre las emociones.

Tener un espacio como el de semáforo para poder hacer estos pasos, en vez de tener la solución con su gran voz. Esto de gran voz es auspiciado por disciplina positiva.

También hemos hecho el árbol de la generosidad, y es que cada vez que hacen algo generoso por sus compañeros o sus profesores o por un niño de otro salón, lo escriben en un papel y lo ponen en el árbol de la generosidad. Este es todo chévere porque todos quieren aparecer en el árbol.

Otra cosa es también seguimos las prácticas restaurativas y cuando ya le hicimos daño a alguien de alguna manera, entonces nos reparamos con ellos o con nosotros mismos.

E3_20250717- Docente: Bueno, dentro de las herramientas que yo he encontrado útiles para manejar. Dentro de las estrategias que yo he encontrado para acompañar esa educación emocional de los niños, me ha funcionado muy bien, los Tiempos De Círculo que trabajó en el salón de clase. En esos momentos, que es el tiempo de círculo, los estudiantes se hacen en un círculo, y tenemos un objeto de la palabra, el objeto de la palabra es representativo, y se va rotando de niño en niño.

A través de ese objeto de la palabra, pues el docente que es el guía que en ese caso soy yo. Según lo que se viva dentro del aula de clase pues establece unas preguntas que van a ser las que constituyan ese círculo de diálogo, ese momento de círculo, entonces cómo te ha sentido hoy en tu clase; Si tuviera la oportunidad de cambiar algo dentro de la clase de hoy que sería; o qué crees que puedes hacer que pueda ser la profesora para que tú entiendas más; entonces, vamos rotando el objeto de la palabra y cada niño tiene la oportunidad de expresar a ahí. De esa manera, no solamente yo como docente estoy escuchándolos para también hacer mi propia reflexión dentro de mi práctica pedagógica, sino que, además, estoy escuchando ¿Qué emociones ellos han podido sentir? Estoy fortaleciendo también entre ellos mismos, el respeto por la palabra, ver incluso que hay niños que se desbordan a veces en un llanto porque te dicen: es que estuve muy preocupado porque mi hermano iba a nacer anoche y no nació y no sé si haya nacido - porque tienen mamitas embarazadas- o algo y se ponen a llorar y se ve en ellos ese sentimiento de tristeza, esa emoción y ellos mismos se acercan a ese compañero lo acompañan entonces, es una manera muy vivencial de acompañar esa educación emocional.

Otra estrategia que he utilizado dentro de mi salón de clases es el semáforo emocional, que es algo muy básico y sencillo, yo creo que todos conocemos que es rojo, amarillo y verde, entonces: paro, pienso y ahí sí actuó.

De esa manera, lo hemos venido haciendo. Entonces, ellos ya saben que, en cualquier situación, para que ellos puedan autorregularse, deben hacer un alto, para pensar muy bien que es lo que van a hacer al respecto y si tengo que buscar ayuda y, si tengo que buscar a alguien que pueda colaborarme, también estoy en todo el derecho de hacerlo, de expresar mis necesidades, desde la comunicación no violenta. Cómo lo dice Marshall Rosenberg, la comunicación no violenta es la

oportunidad de poder tener la oportunidad de tener una conversación difícil sin sentirme señalado ni nada y puedo yo expresar mis necesidades.

E4_20250717- Docente: Bueno, desde mi rol, yo, he implementado el mindfulness, la meditación y en mis años de docencia siempre que voy a empezar una clase, trato de colocarle una música suave, una música relajante a los estudiantes de manera de que ellos se van a encontrar consigo mismos. Ellos van a parar esa carga energética fuerte que traen y eso considero que me ha funcionado. Es más, en el colegio de donde yo vengo, se implementó 3 días a las semanas una meditación, música relajante y hacíamos una especie de yoga con todos los estudiantes de primaria, con todos los estudiantes de secundaria y el comportamiento de los estudiantes de verdad que cambió. Los chicos ya se tornaron un poquitico más aplacados, había menos indisciplina y menos intolerancia. Eso considero que es fundamental. También es relevante escuchar a los estudiantes, si nosotros creemos que nos la sabemos todas, y no los dejamos expresarse, no los dejamos decir de verdad lo que ellos están sintiendo. No todo el tiempo, el estudiante quiere que usted le dé consejos, el estudiante también quiere ser oído, y a veces en otros pecamos.

Solamente con escucharlo con eso tenemos ganado una gran parte de este problema, de esta situación de las emociones que es tan importante que el estudiante sea escuchado. Más que nosotros darle consejo, ellos desean ser escuchados.

E5_20250823- Docente: ¿Estrategias útiles? Bueno, yo siempre al inicio de cada año, ¿le pregunto a los chicos cómo se proyecta? Yo les digo, bueno, vamos a hacer un algo: yo hago o aplico una matriz DOFA, pero nunca les digo la tecnicidad de la matriz DOFA, pero en su vida, entonces, les digo bueno, ¿cuáles debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas tú ves para tu proyecto de vida y hago que me lo cuenten; esto es siempre para acercarme primero, al ser humano del estudiante, ¿Qué es? ¿Qué tiene? ¿qué siente?

Y esa es la primera herramienta. La segunda es el diálogo. Yo siempre les estoy preguntando bueno, ¿qué tienes? cómo llego a eso? en la observación; yo los observo mucho. Afortunadamente desde el arte se puede, entonces uno, identifica cuándo tienen comportamientos - que leo en ellos-, de violencia, de tristeza, entonces siempre les pregunto después de la observación, ¿ qué te pasa? Porque hoy te noté como raro, ¿qué pasó? ¿hoy no estabas trabajando? Entonces, ellos sienten que pueden contar cosas.

Y tercero, es siempre el hecho de ir de mano del arte, en mi caso específico del teatro. Cuando los pongo a representar cosas. Entonces, emocionalmente identifico algo que está pasando o algo está pasando o te queda más fácil hacer personajes violentos o siempre quieres hacer personajes violentos o siempre quieres llevar al personaje del drama. Y entonces yo digo, ¿por qué eso? me sirve para identificarlos y también me sirve para potenciar sus habilidades; he tenido sobre todo en los cursos que manejo en los fines de semana, chicos que son supremamente introvertidos y les he puesto el reto de salir al escenario a hacer cosas y he descubierto que vencen sus miedos.

Que no les gusta hablar en público, pero por un tema emocional y cuando se les motiva, se les mueve, lo logramos y uno nota el cambio en ellos la cara, la alegría, la relación con el otro o con el docente cambia.

E6_20250826- Directivo Docente: Bueno, la estrategia que he encontrado más útil es el diálogo y la educación experiencial, o sea, tratar de internarse en el mundo del niño, aunque es algo muy complejo, poco a poco va funcionando y hacerle preguntas con la mayor tranquilidad y amabilidad posible, que es en últimas la semilla que uno puede dejar incluso emocional en un ser humano, la personalización.

PREGUNTA 6: ¿Qué deberíamos tener en cuenta si quisiéramos construir una visión compartida o una comprensión profunda de lo que implica educar emocionalmente en este tipo de contextos?

E1_20250715- Docente: Bueno, a través de lo que he podido desarrollar en mi estudio, lo que he podido desarrollar a través de mi experiencia... Tengo 5 factores que lo resumí en una palabra llamada sentir. Sentir es una sigla donde la "S" hace referencia a la seguridad emocional en el aula. Eso es importante cuando un niño ingresa al colegio, en el área en el nivel de preescolar, el temor de abandonar su casa. De asumir el nuevo rol de estudiantes y confiar en una persona extraña lejos de su hogar. Eso es lo primero tener una seguridad.

El segundo factor es: los educadores emocionalmente competentes, yo como docente no puedo ser emocionalmente competente si mis traumas, si mis daños Internos han afectado mi manera de ser, si siento miedos, si siento vacíos, incluso mi capacidad como educadora, como pedagoga, se me esté yendo hacia un extremo de frustración, donde no le den el espacio a mi labor como ética y profesional que soy, sino que incluyó mis cosas personales con tal de que esas cosas no me afectan en ese proceso de trabajo con los niños.

Yo no puedo ser un agente emocional si tengo afectado mis sentimientos y no sé separar las situaciones personales de las profesionales. Eso va muy asociado a la vocación y a la ética profesional.

El otro factor es la nutrición: nutrir relaciones empáticas, hacer sentir al niño, que lo que él hace, también lo puede sentir el niño que está al lado de él. Él no solo es el que sufre. Por qué a veces creemos que soy yo la única víctima. Y a veces pienso que como yo actúo así, no afectó a nadie, sí, pues hay que mirar esa correlación, que es algo que se hace recíproco. Tanto lo que yo hago, afecta como lo que me hacen a mí. Pero esas relaciones empáticas ayudan a sanar esa parte de la convivencia restaurativa.

La otra sería la "T" de transversalidad curricular. Nosotros no podemos hablar de inteligencia emocional. Cuando en nuestras Aulas de clase, las áreas no están transversalidad hacia ese sentimiento del estudiante: qué siente, qué espera del colegio, qué siente cuando el docente entra. Que hay cosas que rechaza, hay cosas que sienten miedo o sea, momentos en el que siente miedo... Entonces, esa transversalidad curricular es vital y ya que hay un déficit de políticas institucionales es un factor que se debe tener presente a futuro, a presente y a Futuro. Para tener ese espacio de interacción emocional con los estudiantes.

La inclusión de las familias. No podemos desvincular familias, esto es un trabajo emocional extensivo. La familia directamente proporcional a lo que se acerca en el colegio. Si yo corto ese hilo que nos une, entonces lo que el colegio habla no está en coherencia con lo que la Familia hace, se está perdiendo ese impacto positivo que se espera de unos niños que incluso buscan en el colegio esa felicidad que se encuentran a veces en casa. Para muchos niños venir al colegio es hermoso. Se sienten felices porque hay amigos, hay profesores, hay alegría y juegos, entonces eso es parte de la vida, la lúdica y el juego parte del niño.

Y por último, al sentir la "R" de Reflexión y evaluación emocional continua. Si yo no reflexiono al menos semanalmente, diariamente, que pasó hoy, porque pasó esta situación, porque el niño sería que gritó, porque como docente de pronto no toleré esa actividad que el niño hizo, pues no voy a tener una respuesta asertiva

para dar un cambio positivo o mirar de qué manera regeneramos esos aspectos que a veces se van destruyendo. El afecto hacia el estudiante, el entendimiento y la confianza que él tenga en uno, es vital para la autoridad. Porque autoridad no es que nos sientan miedo hacia nosotros los maestros, sino que nos respeten y nos quieran por lo que hacemos, desde lo que yo digo, lo aplico, hablo con sinceridad y soy la imagen de lo que estoy hablando, no puedo actuar diferente a lo que prediga.

E2_20250716- Docente: E2_20250716- Docente: Bueno, hay también hay varios aspectos y uno de ellos es que si o si tenemos que pensar en comunidad. Padres de familia, maestros y estudiantes. Y más allá, pensaría que también incluir a los vecinos, al panadero enfrente, al que hace zapato así no tenga estudiantes en el colegio, porque todos construimos.

Por otro lado, no sé cómo llamarlo... desde las ayudas municipales o departamentales pero más allá de la charla, ósea más allá de una capacitación maestros es como la vivencia, la práctica... me imaginó, ahorita como un juego de roles en el que los maestros estemos involucrados porque a veces la teoría es muy compleja llevarla a la práctica. A veces ni siquiera nosotros mismos entendemos nuestra propia emocionalidad para ir a impartirla a los niños ya viene a ser otro tema, entonces creo que sí desde una formación docente claramente, pero desde lo teórico y lo práctico, desde una pensar en colectivo, padre de familia, estudiantes y comunidad, en general del colegio y pues empezar desde ahí.

E3_20250717- Docente: Bueno, yo considero que, para hacerlo es indispensable que todo se haga desde una gestión pedagógica e intencionada. La gestión pedagógica asumida desde los postulados de Sánchez Buitrago que la percibe como esa gestión rigurosa, pedagógica, epistemológica, reflexiva, crítica que deben tener todos los que hacemos parte de esa gestión pedagógica. ¿Quiénes somos? directivos docentes, docentes, familia y el mismo colegio.

Y sobre esa gestión pedagógica debemos plantear, desde las mismas políticas educativas que es lo que tenemos, y de la misma bondad que nos da la educación emocional. Configurar esa propuesta que realmente se aterrice a la realidad de la institución educativa, porque de educación emocional hay tantísimo, pero no todo funciona para los mismos contextos. Pero yo no puedo llegar y poner, en práctica, algo que funcionó en otra institución educativa porque es que esta institución educativa tiene unas particularidades y por eso también es muy importante hacer una lectura de contexto como debe ser.

Para poder, planificar esa propuesta, esa investigación que esté sustentada realmente sobre la realidad educativa y que se plantee donde todos intervengan, porque desafortunadamente, las personas, los seres humanos le ponemos más empeño cuando hacemos parte de algo. Entonces hacer los partícipes a todos, concedores a todos y que por supuesto, haya una formación docente en educación emocional porque también no es un secreto que nosotros lo docentes también.

Se ha evidenciado que la necesitamos y a gritos, entonces pienso que es importante: plantearse desde la misma gestión pedagógica donde todos se hagan

propuestas teniendo en cuenta un direccionamiento claro y una planeación para no desdibujarnos del objetivo que es plantear esa propuesta.

E4_20250717- Docente: Yo considero que una de las cosas principales que se deben tener en cuenta es que los educadores estén bien emocionalmente. Por qué no podemos exigirle a un niño que controle sus emociones cuando los educadores no son capaces de manejar sus propias emociones y es difícil esa parte, de que usted le exija a alguien lo que usted no da. Yo no puedo estar gritando todo el tiempo al estudiante y sabiendo que no me sirve los gritos, que tengo que utilizar otra estrategia, que conocerme a mí es lo más importante para poder yo manejar emociones de otras personas y lo mismo ocurre con los padres o con los tenedores de estos niños. Obviamente que del colegio se deben dar las bases para ese manejo de emociones. De parte del padre-familia, que ellos sepan como canalizar, primero ellos, para que los chicos también tengan sus bases de ahí.

E5_20250823- Docente: Bueno, hay que definitivamente, eh, hacer una, una reconstrucción curricular, listo, nuestro currículo. Nosotros estamos hoy afortunadamente, llenos de muchas teorías constructivistas y novedosas que invitan a la construcción del ser humano. Teorías y enfoques, pero la construcción curricular sigue siendo bastante estructural sistemática y tradicional. Vamos a usar ese tema. Entonces, hay que necesariamente entrar a manejar la construcción curricular; hay que abrirle un espacio a la construcción del individuo, desde el ser humano, entonces, por un lado.

Dos, tenemos que formar a los docentes. No solo formarlos para formarlos en estrategias para comprender al otro. No el tema de la alteridad de cómo llego al otro y lo comprendo eh, no usando el tema de ponerme sus zapatos, pero sí, cómo el otro me dice cosas que yo a veces no entiendo porque me siento superior. Entonces, hay que formar al profesor. Hay que capacitar al profesor

Tres, hay que incluir al profesor al en el manejo de emociones. Siempre pensamos que el profesor por su rol docente y de liderazgo, tiene el problema emocional resuelto y resulta que no. Él es un ser humano común y corriente con una serie de situaciones sociales o familiares, y eso lo termina tocando, porque hace parte de eso. Entonces eso incluye también. Hay que hacerlo en esa construcción conjunta.

Hay que crear muchas mesas de diálogo docente/estudiante. Hay que también abordar a los estudiantes, tenemos que crear muchos espacios en los planes operativos de los colegios para que los estudiantes manifiesten sus emociones, para que indagar sobre las emociones de los estudiantes. Hay que crear muchos espacios. No es una actividad dentro del plan operativo, sino es una es una red de trabajo permanente durante el año.

E6_20250826- Directivo Docente: Los aspectos que considero importantes para compartir la visión de la educación emocional y de manera profunda, que es algo muy complejo, es la capacitación constante de los docentes, sobre todo de agentes externos, la inversión del estado en educación para el colegio de manera científica sobre las emociones humanas, La capacitación, talleres o invitación a las familias a entender y profundizar ese tema. Y la inversión financiera en la educación emocional individual de cada niño.

PREGUNTA 7: Otros aspectos importantes

E1_20250715- Docente: Bueno, creo que, siempre me ha gustado la parte emocional desde que está en la normal, pero recientemente terminé un estudio de doctorado y preciso el SENTIR es la sigla que yo saqué de todas las categorías emergentes del trabajo investigativo, donde el déficit de políticas institucionales donde la falta del acompañamiento familiar, donde el docente carece de ese liderazgo emocional... Porque debemos ser muy sinceros, así como las familias fallan, los estudiantes fallan, los docentes también. No estamos exentos a fallar somos humanos, y en este trabajo de investigación creo que una de las recomendaciones es que primero debemos sanar nosotros los maestros como personas integrales y emocionalmente activos. Si yo no comprendo que en mi aula de clase, tengo un grupo de niños, que actúan por emociones que el aprendizaje se lleva hacia los momentos de motivación, nunca voy a encontrarle el camino lúdico, alegre para que ellos sientan esa satisfacción de aprender. Creo que cuando hay pasión, Cuando un niño se conecta con el maestro y hay entendimiento mutuo (vuelvo y digo Goleman habla mucho el entendimiento), y considero que entendernos en familia, en la escuela, en pareja, con amigos, es una clave vital para que fluya comunicación asertiva y de ahí, se generen espacios idóneos para el aprendizaje significativo, ósea para la vida. Debemos tener claro que ser felices es actuar según nuestra esencia de seres humanos, no podemos alejarnos de la humanidad, no somos máquinas, no somos un disco duro, somos seres humanos que vamos cambiando acorde a las circunstancias. Entonces, considero que situarnos en la realidad, seguir estudiando claro y seguir mirando que cositas se presentan para ir las socializando con los compañeros de trabajo. Mirando la plataforma de Colombia Aprende, hay unas cartillas muy bonitas que yo estuve revisando sobre educación emocional. El problema no está en el material ni a veces en las leyes, ni en las políticas. El problema es que no sabemos divulgar y conocer. Las políticas considero que han abierto más espacios a este factor emocional porque ya todo el mundo o la gran mayoría, el boom de ahora es la parte de la inteligencia emocional; en todos los aspectos laborales, no solo la parte educativa, en todo porque es que nosotros no dejamos de ser humanos en ningún momento, pero las políticas institucionales lo que sí creemos, es el vacío hacia las instituciones. Ósea puede ser que a nivel global que el ministerio exista, a través de plataformas, pero creo que nos falta sensibilizarnos más al nivel local, a nivel de colegio, a nivel de grado, incluso sería muy bonito a nivel de grados, por ejemplo, preescolares aparte, primeros aparte, segundo... porque cada etapa de la vida según Jean Piaget, ya sabemos que las etapas del desarrollo, los niños tienen diferentes habilidades, diferentes perspectivas o idea de lo que desea aprender, entonces si las hay, y hay que ampliarlas, y se deben llevar más al núcleo de trabajo de cada uno de los colegios

E2_20250716- Docente: E2_20250716- Docente: Bueno si yo, llevo como 6 años, muy metida el tema de la educación emocional. Ahorita presentó (esta semana) sustento mi tesis de maestría, que es enfocada en el tejido de paz, la construcción desde la cantera de la paz y ahí estamos desde emociones, empatía, ¿ Cómo desarrollar estas habilidades?, talleres entonces sí, se han desarrollado con pares de familia, con estudiantes con docentes de primero de primaria de la sede B.

Bueno esa tesis se enfocó en crear una propuesta pedagógica, tejiendo lazos de paz en los que aprendíamos a desarrollar habilidades tanto axiológicas, cognitivas y fisiológicas dentro de relacionarlos de manera armónica, que haya una sana convivencia. En algún texto de Zuleta decía que la paz no se construye sin guerra. Somos naturales a la guerra, entonces es a pesar de que hay esos conflictos, a pesar de que hay esas diferencias, como yo puedo vivir en armonía sin llegar a lastimar al otro de ninguna manera ni física ni psicológicamente. Hemos podido trabajar en que las emociones son las principales; por las emociones es que se hacen las cosas o los daños o La euforia que también me lleva a veces cometer algunos errores. Ahora está mucho el tema de las emociones, pero hace 4 años, 5 años aún decíamos es que tengo un no sé qué en un no sé dónde... no podíamos reconocer qué me pasa, como lo gestiono. Mucho menos a hacerlo con nuestros estudiantes o con nuestros hijos. Se ha podido como determinar, que lo que lo hacemos por falta de cariño. No me cae bien este hijo mío, sino porque nos falta herramientas. Y, esa herramienta es de las que hemos venido construyendo para poder vivir de una manera en la que no es que se acabó todo el conflicto. Sino que podemos llegar a acuerdos, acuerdos que a veces no nos gustan, pero así se vive la democracia.

E3_20250717- Docente: Bueno, yo desarrollé como en el 2023, un taller, estuve participando en una formación que se hicieron en línea desde de España que se llamaba prevención emocional, y hablaba eso de que ¿Cómo teníamos que proveer a las diferentes personas, no solamente pues aquí, digamos estudiantes sino adultos, maestros desde los diferentes e puestos, desde donde nosotros actuamos, ¿cómo se debe asumir esa prevención emocional? En eso estuve, investigaciones como tal, pues no he tenido como así llamando: educación emocional, pero pues si estoy realizando una investigación sobre Enfoque Restaurativo que dentro de los principios restaurativos de Hopkins que se viene siendo el segundo, ella plantea que los pensamientos influyen sobre las emociones, y estos dos, sobre las acciones.
dentro de los principios restaurativos de Hopkins, La educación emocional viene siendo una de las bases para constituir realmente una cultura de paz dentro de instituciones educativas.

E4_20250717- Docente: Pues, solamente en estos en este año y medio que llevo trabajando con Tutoría con el PTA, he podido centrarme más en este enfoque de la estrategia CRESE, que es la educación socioemocional. Hemos hecho seguimiento a los diferentes grados, a las diferentes edades, los diferentes docentes - masculinos y femeninos - y notamos que es indispensable todo lo anterior dicho, que debemos primero enfocarnos en los docentes. Creo que el Ministerio debe enfocar una educación socioemocional primero en los docentes para que estos irradian positivamente en los estudiantes.

E5_20250823- Docente: Sí. En el 2024, en diciembre del 2024, un medio de comunicación hizo una entrevista. a Zubiría Samper, y él dijo algo como: “En Colombia, la educación emocional está fracasando. Los estudiantes no ven en el colegio, un lugar seguro emocionalmente y yo dije ¿será eso, cierto? Y entonces hice una primera, eh, creé un grupo de estudiantes para adelantar una investigación sobre inteligencia emocional y dijimos, hagamos esa pregunta;

preguntémosles a los estudiantes si consideran que el colegio es un lugar seguro emocionalmente.

Hicimos la pregunta junto con otras y el 48% de los estudiantes manifestó efectivamente que el colegio era un lugar donde sentían violencia. A partir de esa pregunta empecé a adelantar un ejercicio de investigación - acción con los estudiantes.

Investigación, acción participativa de enfoque mixto. Entonces, los estudiantes mismos, es decir, el mismo grupo de estudiante están liderando una investigación sobre cómo se manejan las emociones. Pero más que eso, es el fin último de investigación, es cómo los mismos jóvenes proponen estrategias a sus mismos pares para el manejo de emociones, ¿por qué? Porque a veces los estudiantes se abren más, son más comunicativos y expresivos con sus pares que, con sus profesores, ¿por qué? Porque a los profesores les tienen temor, respeto, en fin... pero a otra persona, a otro, par, no. Entonces los chicos han ido construyendo - Yo he ido ahí acompañando el tema de estrategias - y se acaban de inventar un nombre y una estrategia muy bonita que se llama entre Parceros.

Entonces, entre Parceros, es la idea de cómo, entre Pares, enseñar estrategias para que haya CERO desastres emocionales. Entonces, le pusieron entre Parceros y entre parceros, están trabajando emocionalmente.

E6_20250826- Directivo Docente: En el año 2024, desarrollamos desde el proyecto Félix y Susana un buzón emocional para directivos y docentes, para que ellos aprendieran a identificar su niño interior y desde ahí ponerle nombre y color a las emociones que estaban sintiendo en el presente. Además, desde el proyecto de mediación, donde participan las directivas, se realizaron por cada periodo la promoción de un valor relacionado con las emociones humanas, entre otros.

Respuestas Instrumento 2

Grupo Focal

Plan de Formación con Coordinadores del municipio sobre Educación Emocional y Salud Mental

I PARTE. DATOS DEL GRUPO

Código del Grupo: GF1

II PARTE: DATOS DEL GRUPO FOCAL

Fecha: 06 de agosto de 2025

Hora de inicio: 09:45am Hora de finalización: 11:20am

Lugar (sede, aula, entorno): Floridablanca – Santander. Instituto Técnico La Cumbre. Sede A – Aula Especializada de Informática. Tercer Piso.

Grupo observado: Red de Coordinadores de Floridablanca

Cantidad de Coordinadores participantes: 26

III PARTE: PREGUNTAS DETONADORAS

¿Qué es Educación Emocional?

La capacidad de gestionar nuestras emociones. Es Enseñar a regular las emociones. Es enseñar sobre las emociones.

¿Cómo describirías el papel que juegan los docentes y directivos docentes frente a las emociones de los estudiantes?

Un coordinador, manifiesta que se observa que si al niño uno como docente le dice; “párese en la cabeza” lo más seguro es que el niño se vaya y se pare en la cabeza. Lo que quiero exponer sobre la importancia que le da el estudiante a la autoridad del maestro: ellos acatan las normas y las indicaciones que usted como docente les da. En este caso, podemos analizar que en este caso el docente sí influye en las emociones y acciones de nuestros estudiantes.

¿Qué situaciones o eventos han marcado nuestra vivencia de lo emocional en la escuela?

Una coordinadora manifiesta que su momento más difícil ha sido vivir el suicidio de uno de sus estudiantes y con sensibilidad expone lo frustrante que es sentir que es muy difícil poder hacer algo al respecto, más que esperar que la atención medica que reciba, funcione. Pero hay situaciones como la de su estudiante, que al final terminó con su vida.

Un Directivo Coordinador manifiesta que en una institución se desarrolla un proyecto que se llama” vivir sabroso en la escuela” que está dirigido al manejo de las emociones. Se inicia cuando el estudiante realiza el reconocimiento del yo Y Como ellos abordan cada una de las situaciones que se les presenta luego de esto, y así, luego el proceso el reconocimiento del otro, de todos.

Considero, que hay que tener en cuenta que el manejo de las emociones ahora es diferente a como nos enseñaban a nosotros y a como lo hemos trabajado toda la vida. Porque en el tiempo en nuestra generación, nosotros antes, se trabajaba todo era como a la fuerza, se corregían las cosas era a la brava

Aún hoy en día, tenemos manuales donde todo el procedimiento es punitivo, pero a nosotros no nos gusta que nos impongan, no nos gusta que nos griten... a nosotros no nos gusta que nos critiquen... o sea, entonces tenemos que ver si hay cosas que no nos gustan a nosotros. Tenemos que analizar cómo vamos a actuar o solucionar este tema con los niños, con los estudiantes también. Quiero exponer que con la docente que interviene con el PTA (programa Todos a Aprender) se hizo un convenio con la universidad de Manizales y ellos colaboraron con una plata, un dinero - donde se accedió a un material que se llama "Emocionometro" que viene con unos muñequitos, unas imágenes donde se exponen ciertas emociones y donde uno o 2 días a la semana, a los niños se les orienta para que identifiquen las emociones y desde ahí se da inicio con el que se empieza a gestionar este trabajo de lo emocional en el aula.

Para este proceso, por ejemplo, tenemos una sede donde el espacio del descanso es muy pequeño, entonces, al ser tan pequeño suceden muchos accidentes en ese espacio. Entonces a lo que voy con todo esto, es que este trabajo se realiza desde el salón y que se observa que si al niño uno como docente le dice; "párese en la cabeza" lo más seguro es que el niño se vaya y se pare en la cabeza. Lo que quiero exponer sobre la importancia que le da el estudiante a la autoridad del maestro: ellos acatan las normas y las indicaciones que usted como docente les da. En este caso, podemos analizar que en este caso el docente sí influye en las emociones y acciones de nuestros estudiantes.

Considero, que esta estrategia ha funcionado porque al final, el descanso se trabaja en el salón de clases, ellos dan las orientaciones, las indicaciones para que cuando realmente es el descanso no se presenten accidentes u otras situaciones.

Otra Directiva Coordinadora, manifiesta que lo que pasa, es que los estudiantes llegan muy cargados entonces a la medida que se le da la oportunidad de expresar esas emociones se observan situaciones:

El hablante manifiesta que aquí hay 2 tipos de emociones: la que traen los estudiantes, en este caso, nuestro papel será de mamá, como tío, primo, abuela, hermano o amiga - lo que quiero decir - es que dependiendo como cuenta el estudiante de su historia nosotros desarrollamos un rol para atenderlo

y hay otra situación que es donde el estudiante hace alguna cosa y genera en mí una emoción. Por ejemplo, su comportamiento. Y es ahí donde entra la otra parte relacionadas con las emociones. Entonces hay emociones donde ante ciertas situaciones surgen y a veces nos recarga. Esas emociones que nos inculcaron en un momento dado y se asumen se recargan y por eso, es cuando nosotros como maestros ante ciertas situaciones, reflexionamos preguntándonos, por ejemplo: oye, pero por qué me dejé recargar de estas emociones de la ira, por ejemplo

otra Directiva manifiesta que, va a contar mi experiencia ya que he sido docente y coordinadora. La experiencia docente es muy diferente Cuando se asume un cargo como coordinador, estuve en un colegio como coordinadora encargada. Volví al salón de clase y nuevamente volví a otro colegio encargo de coordinación. Un proceso completamente diferente. Considero, que lo más importante es mi lema: el

amor para poder desarrollar estos cargos. Hay momentos en que la labor se torna muy difícil. Son procesos complejos, sobre todo para un coordinador, cuando está en medio de todo, en especial en medio de los docentes y del rector. Los procesos que se han desarrollado desde estos cargos han sido satisfactorios.

Otra coordinadora manifiesta que, hoy en día a los chicos ya no les interesa hacer nada, no les interesa trabajar difícil, porque podemos hablarles con amor, tener toda la paciencia para poderles orientar o se puede tomar una actitud un poco más fuerte, como regañarnos. Y la situación va a ser la misma en su comportamiento en su nivel académico.

Pero es complejo, porque no sabemos qué está pasando por la mente de nuestros ¿Estudiantes el saber qué está pasando? En esa cabecita, en ese contexto, en ese entorno donde están los estudiantes y muchas veces uno se cuestiona qué hacer ante eso y es complejo porque uno no sabe primero cómo identificar lo que está sucediendo y segundo, cómo actuar frente a esas situaciones que se presentan. Hoy en día hay demasiados procesos o remisiones para psicología psiquiatría. Por ejemplo, hace unos días tuvimos que hacer 3 remisiones por 3 situaciones, diferentes estudiantes, completamente desmotivados que manifestaban. Yo no quiero venir o me quiero morir. Entonces, uno se pregunta qué está pasando y cuando llegan los papás muchas veces llegan en un estado peor que ni el de los mismos chicos. Y es agotador, porque a veces uno queda sin fuerzas internas para poder solucionar.

¿Cómo influye el contexto institucional en las emociones de los estudiantes?

Una coordinadora manifiesta que, que claro que influye el contexto en las emociones de los estudiantes porque en el colegio de ella tienen varias sedes que cambian de contexto tenemos la sede principal donde son estudiantes con un poco más de comodidades, completamente diferente al de esta zona alta que son de comunidades vulnerables. Y asentamientos, en este colegio hay 2 coordinadoras generales y hay coordinadores en cada sede. nosotras somos 2 coordinadores de manera general, que rotamos en las diferentes sedes. Vamos a la sede principal a la que queda más arriba. Y a esta sede de acá, la más vulnerable.

Y desde la parte de convivencia, por ejemplo, se nota muchísimo la diferencia. Yo lidero la parte académica y miro, y también se diferencian, se ve la diferencia. También la actitud, la manera en que los padres de familia se relacionan. Es completamente diferente de un sector a otro, entonces, podemos observar que son 2 contextos completamente diferentes. A pesar de que es una misma institución educativa.

Adiciona que, por ejemplo, el niño de acá, este contexto vulnerable es más amoroso y el de abajo es más seco. Hay cosas positivas allá obviamente que la de acá. Pero lo que quiero aclarar es que son 2 contextos completamente diferentes

¿Qué estrategias hemos encontrado útiles para acompañar emocionalmente a estudiantes en condiciones adversas?

Se recuerda la experiencia del colegio que aplica su estrategia del emociómetro, que comentó anteriormente.

También, otra coordinadora expone que: Aplica una estrategia aquí en este entorno vulnerable. Ella manifiesta que los padres tenían ideas o pensamientos, y les daba mucha pena expresarlas o decirlas lo mismo sucedía con los estudiantes. Llegaban

quejas sobre Acoso escolar, a estudiantes, y cuando se le indagaba bueno, y quién más sabe? ¿cuándo lo han manifestado? Los padres de familia decían que nunca lo habían expresado, entonces a veces como padres y como estudiantes, nos cargamos o llevamos muchas cargas en silencio. Y eso lo que provoca es que nos estresemos y nos carguemos mentalmente.

Y pues ya sabemos que eso trae consecuencias en nuestra parte de salud mental. Manifiesta que, desde que se ha promovido a que la comunidad se exprese, Siento que ha mejorado ese tema, por eso, la importancia de generar estrategias que promuevan expresarnos sobre lo que sentimos. Entonces, considero que ha sido un proceso muy positivo en este espacio, en ese entorno, en el que trabajamos.

Respuestas Instrumento 2 Observación Participante

I PARTE. DATOS DE LA OBSERVACIÓN

Código: OP1

II PARTE: INFORMACIÓN GENERAL DE LA OBSERVACIÓN:

Fecha: 06 de agosto de 2025

Hora de inicio: 1:00pm Hora de finalización: 1:55pm

Lugar (sede, aula, entorno): Sede A – Aula de clase tercer piso

Grado o grupo observado: Grado 3-4. Estudiantes de 8 y 9 años

Nombre del docente (si aplica): Prof. Claudia cano

Número aproximado de estudiantes: Ese día asisten 29 estudiantes

III PARTE: DIMENSIONES DE OBSERVACIÓN

1. Interacción Docente–Estudiante:

¿Qué estrategias pedagógicas observó para desarrollar habilidades socioemocionales?

La docente inició la clase escribiendo fecha y tema en el tablero y explicando verbalmente el tema. Realiza una actividad que trata de pasar al tablero a presentar un dibujo sobre el municipio de san gil, ya que la canción que van a aprender el día de hoy es sobre san gil, y sobre esta canción se van a identificar algunos lugares que allí se describen. La canción se titula” si pasas por san gil” en la actividad se realizaron dibujos y escucha del audio mientras la docente motiva a que mientras realizan la actividad participen los estudiantes e invita a escucharnos y a permitirse equivocarse, ya que esto hace parte del proceso

¿Cómo fue la participación de los estudiantes en actividades relacionadas con lo emocional?

Todos los estudiantes participaron activamente para aprenderse la canción que trataba de un mensaje de anhelo muy descriptivo sobre varios lugares de esa ciudad. Uno de los estudiantes pasó muy motivado al frente de sus compañeros a mostrar su dibujo y se observó el interés de dibujar y aprender la canción y sobre el lugar, al mismo tiempo.

Al azar, se le pregunta a un estudiante sobre los lugares que se exponen en la canción. El estudiante se muestra un poco preocupado y apenado y en el momento de la pregunta. Sin embargo, cuando responde de manera asertiva, se torna sonriente e interesado en la actividad. Al parecer se siente orgulloso de haber respondido bien a la pregunta que le hizo la maestra.

¿Qué tipo de lenguaje verbal y no verbal utilizó el docente al abordar lo emocional?

La docente utilizó un lenguaje cordial para orientarla actividad manifestando que en el tablero dejaba expuestas algunas pistas sobre lugares relevantes de esa ciudad que se describían en la canción. También orienta características de algunos lugares para que los tengan en cuenta en sus dibujos. Cordialmente, solicita atención a las explicaciones y motiva con preguntas sobre el tema. Hola usa expresiones como: “muy bien (isabela)”. Felicita a los participantes por recordar datos históricos.

Además, propone actividades que parten de adivinanzas para que dibujen la respuesta y hace preguntas sobre el significado de algunas palabras. Cuando algún estudiante se desconcentra lanza ideas interesantes mientras mira con cortesía al estudiante, dando a entender con lenguaje no verbal y de manera cortés, que retome su atención en la explicación. En algunos casos de manera verbal solicitó silencio para seguir explicando ya que los niños hablaban entre ellos.

Los estudiantes se muestran interesados en participar levantando enérgicamente su mano ante algunas preguntas. Como algunos han participado de manera continua les pide que también dejen participar a otros compañeritos en especial cuando socializan sobre la bandera de Santander.

Dinámica del aula:

¿Cómo describiría el ambiente emocional en el aula? (ej. respeto, tensión, cooperación)

El ambiente escolar y emocional del aula es variado. Hay un ambiente de respeto, de participación, aunque a veces, hay momentos en que todos los estudiantes querían participar al tiempo y se debía pedir silencio. Hubo cooperación entre compañeros y se escucharon aplausos cuando alguien exponía una buena idea o daba una respuesta correcta.

¿Se desarrolló alguna actividad específica orientada a la educación emocional?
¿Cuál?

La actividad no fue específicamente orientada a la educación emocional, pero se logró evidenciar que en la participación y la motivación de los estudiantes para participar en la clase estaba relacionada con las emociones que sentían en ese momento como por ejemplo la alegría de participar, el miedo y a veces, molestia entre algunos compañeros.

El ejercicio fue describir lugares que nos parecen bonitos que fue relacionado con temas de la clase de geografía, ya que las respuestas de estos lugares servirían de base para explicar su ubicación en el mapa y la descripción física de estos lugares. Se felicita constantemente y motiva a los estudiantes para que participen. Además, se retroalimentan algunas descripciones de los lugares a dibujar. Durante el ejercicio se escuchan algunas expresiones por parte de algunos estudiantes como: “yo he ido”, “conozco ese lugar, es muy bonito”

¿Cómo resolvieron los conflictos o situaciones de tensión (si las hubo)?

Los pequeños conflictos o inconvenientes de la clase se resolvieron de manera cordial. La docente invitó a los estudiantes que se levantan constantemente del puesto a incomodar a otros compañeros a que siguieran trabajando en la actividad. Sí se observa que al cambiar de numeral en el taller que desarrollan, los niños se ven muy interesados en responder la siguiente pregunta. Se nota un ambiente de compañerismo respetuoso. Un estudiante pidió respeto a compañerito que no la dejaba trabajar, los 2 sonrieron y continuaron prestando atención a la maestra, donde se evidencia, que los conflictos son solucionados de buena manera entre ellos.

Evidencia de inclusión socioemocional:

¿Se observó inclusión activa de estudiantes en situación de vulnerabilidad?

Se observó que la docente anima constantemente y por igual a todos los estudiantes a participar. Se fijó durante la clase, que alguno de sus estudiantes no podía ver muy bien las letras en el tablero porque al parecer había brillo por parte del sol, entonces, detuvo la clase para reubicarlos a una zona más cómoda.

La docente realiza la observación de que todos son muy inteligentes y que por lo tanto todos están en la capacidad de contestar y de desarrollar las actividades. Expresa que todos nos podemos equivocar y los invita a no tener miedo por eso, ya que solo se debe corregir cuando nos equivocamos. Algunos estudiantes manifiestan que la actividad está muy fácil mostrándose tranquilos y alegres porque es un tema que les gusta.

¿Qué adaptaciones se realizaron según las necesidades individuales?

Algunos estudiantes participaron realizando dibujos, otros hablando y otros cantando según su gusto. Se resalta que la docente reubicó a los que no podían observar bien, y que para apoyar el proceso escribió en el tablero preguntas sencillas sobre la canción

Comportamientos destacados:

Interacciones, reacciones o expresiones emocionales significativas:

un estudiante mostró emoción por la actividad, ya que mencionó que le gustaba mucho y manifestó que estaba fácil.

La docente le explica que estas canciones hacen parte de nuestra historia.

Algunas veces la docente debió solicitar silencio mientras explicaba

realizan reflexión a través de preguntas del: - por qué debemos prestar atención- pues esto nos permite entender y evitar que se distorsione la información se observa que varios niños participan

la profesora le dice a un estudiante que dañó la hoja, que no se preocupe pues se puede corregir.

Algunos estudiantes desean pasar al tablero cuando la docente pregunta quien desea hacerlo. Quienes logran pasar al tablero lo hacen de una manera tranquila y muy sonriente.

Hay estudiantes motivados, también se observan estudiantes preocupados por terminar a tiempo, y otros se muestran aburridos pues bostezan. Otros estudiantes prefieren dialogar con sus compañeritos.

Hoy algunos estudiantes emocionados quieren ver que tiene su compañerito en la cartuchera.

Se observa que son niños que les gusta hablar mucho entre ellos y sonreír.

Hay niños que se tornan muy positivos.

Al pasar el tiempo de la clase y cambiar de actividad, hay un estudiante que manifiesta constantemente que le gusta mucho las actividades que realiza.

Llama la atención que hay una estudiante que se fija mucho en su compañera llamada "Linda" hoy al verificar la situación se observa que "Linda" necesita ayuda para transcribir.

La profe felicita a la estudiante porque ha mejorado su letra y ahora escribe un poco más palabras. La felicita y motiva a seguir así. La motiva a seguir practicando y aprendiendo en casa para poder seguir observando estos resultados en clase.

Constantemente la compañerita le ayuda a esta niña a corregir y la motiva a escribir. Se le nota la paciencia y la tranquilidad para poderle enseñar a su compañerita.

Análisis preliminar del observador:

Reflexiones, hipótesis o preguntas que surgen a partir de la observación:

Se evidencia por el trato, que hay enfoque empático y cálido con los estudiantes, aunque algunos se muestran un poco distraídos.

Se considera que podría motivarse más la clase a través del juego y el canto como se evidenció en esta clase.

Fue muy interesante la clase a través del sonido y actividades con el dibujo.

Duración total de la observación: 55 minutos.

Anexo A-5. CARTAS DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

DATOS DEL VALIDADOR Y SUGERENCIAS

A. Datos del doctorando

Investigadora Carmen Rocío Núñez Chacón

Título del estudio: HERMENEUSIS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CONTEXTOS VULNERABLES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE FLORIDABLANCA, SANTANDER.

B. Datos del validador

Apellidos y Nombres: Norelvis Saturnini

Cédula de Identidad: 5244038

Título de Pregrado: Licenciada en Educación

Título de Postgrado: Dr. En Ciencias de la Educación

Experiencia Laboral: 23 años

Institución donde se Desempeña: UPEL-IPB

Cargo que Ocupa: profesor

Síntesis de las sugerencias a cada instrumento: trate de evitar el Qué en las interrogantes, al momento de la entrevista tratar de hacerlas como si fueran feedback.



Firma

CI. 5244038

DATOS DEL VALIDADOR Y SUGERENCIAS

A. Datos del doctorando

Investigadora Carmen Rocío Núñez Chacón

Título del estudio: HERMENEUSIS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CONTEXTOS VULNERABLES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE FLORIDABLANCA, SANTANDER.

B. Datos del validador

Apellidos y Nombres: Martínez Mejía Berenice

Cédula de Identidad: 37514894 de Bucaramanga

Título de Pregrado: Licenciada en Educación Física

Título de Postgrado: Dra. En ciencias de la educación

Experiencia Laboral: 10 años como docente de aula y 9 años como directivo docente.

Institución donde se Desempeña: Colegio Técnico Industrial José Elías Puyana

Cargo que Ocupa: Directivo docente coordinadora.

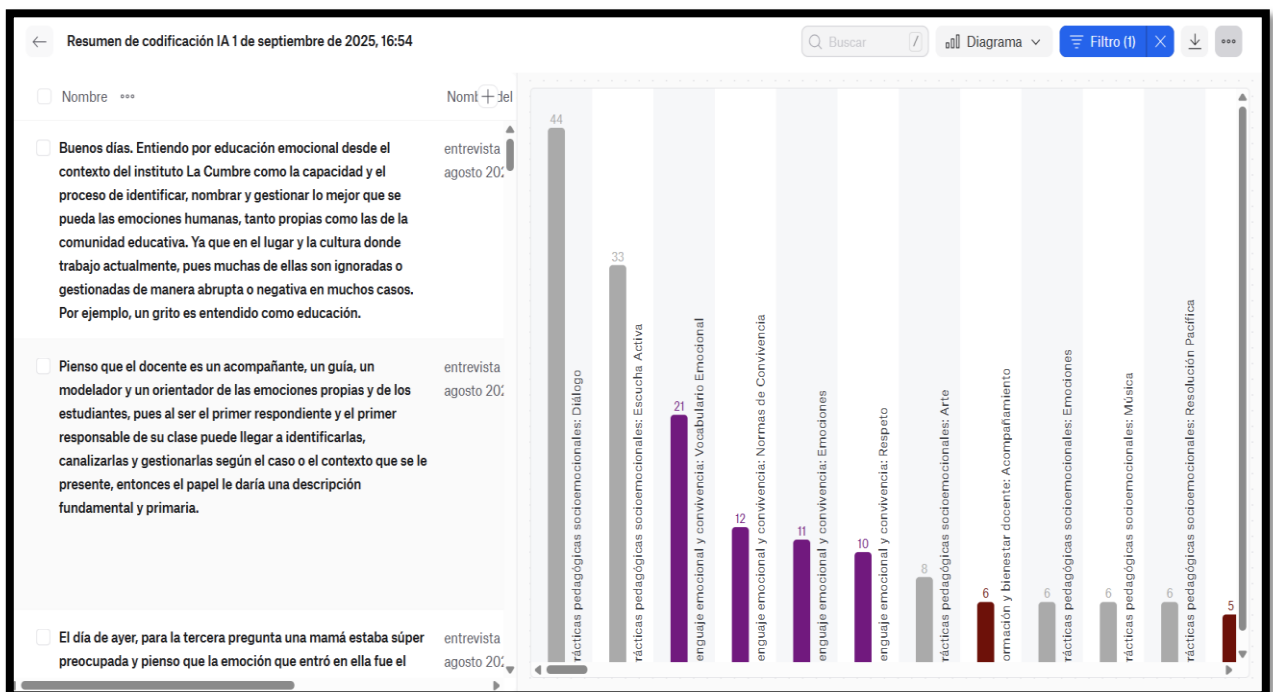
Síntesis de las sugerencias a cada instrumento:

Sugiero que realice un anexo donde contextualice más la investigación, saber el tamaño de la muestra y a cuántas instituciones de Floridablanca pertenecen. Las demás sugerencias de cada instrumento aparecen en las observaciones de cada item que se consideró se debe replantear.

Firma

Cl. 37514894

Anexo A-6. ANALISIS DE DATOS. USO DE ATLAS. TI



Resumen de codificación IA 1 de septiembre de 2025, 16:54

Buscar Diagrama Filtro (1)

Nombre

Buenos días. Entiendo por educación emocional desde el contexto del instituto La Cumbre como la capacidad y el proceso de identificar, nombrar y gestionar lo mejor que se pueda las emociones humanas, tanto propias como las de la comunidad educativa. Ya que en el lugar y la cultura donde trabajo actualmente, pues muchas de ellas son ignoradas o gestionadas de manera abrupta o negativa en muchos casos. Por ejemplo, un grito es entendido como educación.

Pienso que el docente es un acompañante, un guía, un modelador y un orientador de las emociones propias y de los estudiantes, pues al ser el primer respondiente y el primer responsable de su clase puede llegar a identificarlas, canalizarlas y gestionarlas según el caso o el contexto que se le presente, entonces el papel le daría una descripción fundamental y primaria.

El día de ayer, para la tercera pregunta una mamá estaba súper preocupada y pienso que la emoción que entró en ella fue el

entrevista agosto 20,

entrevista agosto 20,

entrevista agosto 20,

AG

Filtrar Citas

Grupo de códigos ^ Contiene cualquiera de v AI Codes y v

Contenido

Documento

Grupo de documentos

Código

Grupo de códigos

Comentario

Creador

88 resultados

entrevista Directivo_26 agosto 2025 (1).docx

Color del texto

Herramientas

B U I T 16

Directivo: 2

Fecha: 26 de agosto 2025

Inicio: 10:14am finalización: 10:35am

Preguntas entrevista:

1. ¿Qué se entiende por educación emocional desde su experiencia como docente en este contexto específico?

Buenos días. Entiendo por educación emocional desde el contexto del instituto La Cumbre como la capacidad y el proceso de identificar, nombrar y gestionar lo mejor que se pueda las emociones humanas, tanto propias como las de la comunidad educativa. Ya que en el lugar y la cultura donde trabajo actualmente, pues muchas de ellas son ignoradas o gestionadas de manera abrupta o negativa en muchos casos. Por ejemplo, un grito es entendido como educación.

2. ¿Cómo describiría el papel que desempeña, como docente, frente a las emociones de sus estudiantes?

Ignorancia e... < Condiciones y barre... 1

Gestión n... < Condiciones y barrera... 1

Identificación ... < Lenguaje emocion... 1

Nombrar em... < Lenguaje emocional... 1

GRUPO FOCAL_6 agosto 2025.docx

Buscar Herramientas

B U I T 16

GRUPO FOCAL

(Coordinadores en un Plan de formación sobre Educación Emocional y salud mental)

¿QUE ES EDUCACION EMOCIONAL?

La capacidad de gestionar nuestras emociones. Es Enseñar a regular las emociones. Es enseñar sobre las emociones.

COMO DESCRIBIOS EL PAPEL QUE JUEGAN LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES FRENTE A LAS EMOCIONES DE LOS ESTUDIANTES?

se observa que si al niño uno como docente le dice; "parese en la cabeza" lo mas seguro es que El Niño se vaya y se pare en la cabeza. Lo que quiero exponer sobre la importancia que le da el estudiante a la autoridad del maestro: ellos acatan las normas y las indicaciones que usted como docente les da. En este caso, podemos analizar que en este caso el docente sí influye en las emociones y acciones de nuestros estudiantes.

¿QUE SITUACIONES O EVENTOS HAN MARCADO NUESTRA VIVENCIA DE LO EMOCIONAL EN LA ESCUELA?

Gestión Em... < Lenguaje emocional ... 2

Regulación E... < Lenguaje emociona... 1

Influencia ... < Prácticas pedagógica... 2

Nor... < Prácticas pedagógicas socio... 2

Emoci... < Prácticas pedagógicas soc... 6

Normas de C... < Lenguaje emocio... 12

Acatami... < Lenguaje emocional y c... 1

Emoci... < Lenguaje emocional y co... 11

Coordin... < Gestión y ruta de ap

Orienta... < Gestión y ruta de ap

Apoyo Psic... < Gestión y ruta de

SINTESIS CURRICULAR

Síntesis Curricular de la Autora:

Carmen Rocío Núñez Chacón, de nacionalidad colombiana, es Bachiller Académica con profundización en Educación de la Escuela Normal Superior de Charalá. Normalista Superior con énfasis en Lengua Materna y Técnica en Atención Integral a la Primera Infancia por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación por la Universidad de Pamplona (Unipamplona). Especialista en Administración de la Informática Educativa por la Universidad de Santander (UDES) y Magíster en Educación con mención en Currículo e Innovaciones Didácticas. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Se desempeña como Coordinadora Académica adscrita a la Secretaría de Educación del municipio de Floridablanca, Santander, Colombia.

Cuenta con una amplia trayectoria en el ámbito educativo, desempeñándose como docente de básica y media, y posteriormente como directiva docente en instituciones públicas del departamento de Santander. Sus líneas de investigación se orientan hacia la educación emocional, las políticas educativas contemporáneas, la gestión escolar y la innovación pedagógica.

Síntesis Curricular de la Tutora:

Dra. Nelmir J. Marrero P.
De nacionalidad venezolana, es Doctora en Educación y posee Postdoctorado en el Currículum y la Transcomplejidad ante los Desafíos de la Contemporaneidad. Con amplia trayectoria docente e investigativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), se ha desempeñado como profesora titular jubilada, tutora de tesis doctorales y facilitadora en maestrías y doctorados en áreas como Investigación Cualitativa, Teoría Crítica, Liderazgo Educativo y Desarrollo Comunitario.

Es egresada del Instituto Pedagógico de Caracas como Profesora en Educación Integral, Mención Educación Estética, y Magíster en Educación, Mención Desarrollo

Comunitario. Ha realizado diplomados y talleres en entornos virtuales de aprendizaje, diseño instruccional, programación neurolingüística y metodología de la investigación.

Ha ocupado cargos de gestión educativa como Gerente Nacional de Educación y Coordinadora Técnica en la Fundación Eugenio Mendoza, así como Directora de Servicios Estudiantiles en Florida Global University.

Es autora de artículos publicados en revistas indexadas, entre ellos: *“Proposiciones conceptuales orientadoras del currículum con base en lo transcomplejo, el empoderamiento digital, la innovación y las competencias para la vida”* (Revista de Investigación, UPEL, 2021), *“Programa educativo para la promoción de la autonomía comunitaria”* (Revista Aula y Ambiente, UPEL, 2009) y *“Hacia una pedagogía de la imagen”* (Revista Integración Universitaria, IPM, 2004).

Ha participado como conferencista internacional en encuentros sobre práctica pedagógica, educación inclusiva e investigación educativa, destacándose por su compromiso con la innovación curricular, la hermenéutica y las pedagogías transcomplejas.