REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Tecnologías, Comunicación y Educación

TEORÍA SUSTANTIVA SOBRE LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN LA CONFIGURACIÓN DEL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DISTRITAL

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar el grado de Doctor en Educación

Autora: Cifuentes Gaitán, Ana Fabiola
Tutor: Carrillo Reyes, Johana Carolina

Caracas, julio 2026

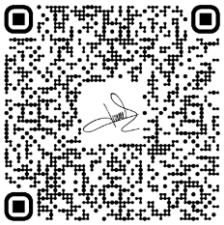
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-309

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 09 de julio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada ***Teoría sustantiva sobre la mediación tecnológica en la configuración del bienestar socioemocional de niños en educación básica primaria distrital,*** *presentada por el (la) ciudadano:* ***Ana Fabiola Cifuentes Gaitán,*** *titular del pasaporte Nº BA730463 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobada.***

OBSERVACIONES:
Recomendamos la difusión de la investigación a nivel local, regional, nacional e internacional. Su investigación es un aporte inédito a la educación, tecnoeducación y comunidad conocimiento.



Dra. Johana Carrillo
C.I. N.- 14.407.266
(Tutora)



Dra. Evelyn Garrido
C.I. N. 12.951.040



Dr. Yonarkis Ramírez
C.I. N°12115813



Dra. Yudika Jarque
C.C. 1.127622.585.



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

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



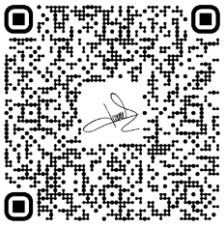
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-309

TEORÍA SUSTANTIVA SOBRE LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN LA CONFIGURACIÓN DEL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DISTRITAL.

POR: CIFUENTES GAITÁN, ANA FABIOLA
Pas. BA730463

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 09 días del mes de julio de 2026.



Dra. Johana Carrillo
C.I. N.- 14.407.266
(Tutora)



Dra. Evelyn Garrido
C.I. N. 12.951.040



Dr. Yonarkis Ramírez
C.I. N°12115813



Dra. Yudika Jarque
C.C. 1.127622.585.



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

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



AGRADECIMIENTOS

El camino hacia la formación doctoral representa mucho más que un proceso académico; constituye una experiencia profundamente humana que transforma la manera de comprender el conocimiento, la vida y el compromiso con la educación. Al llegar a este momento de culminación, reconozco con profunda gratitud que este logro no es únicamente individual, sino el resultado del apoyo, la confianza y el acompañamiento de diversas personas que hicieron posible este recorrido.

En primer lugar, agradezco a Dios, fuente de vida, fortaleza y sabiduría, por concederme la salud, la serenidad y la claridad necesarias para avanzar a lo largo de este proceso formativo. Este trayecto estuvo acompañado de innumerables noches en vela, largas jornadas de estudio y sacrificios personales y familiares; sin embargo, cada esfuerzo se convirtió en una oportunidad para aprender, crecer y reafirmar la convicción de que la educación constituye un camino de transformación personal y social.

Mirando hacia mi historia personal, recuerdo que en mi juventud llegué a pensar que la universidad era un espacio reservado únicamente para quienes contaban con ciertos privilegios económicos. No obstante, el curso de la vida me permitió encontrar personas que creyeron en mis capacidades, que me alentaron y que me ayudaron a dar el primer paso hacia la educación superior. A ellas les debo la certeza de que el conocimiento no debe ser un privilegio, sino una posibilidad abierta para quienes encuentran en la educación una oportunidad para transformar su realidad.

Expreso un agradecimiento especial a mis hijas, quienes han sido una fuente permanente de inspiración durante este proceso. Su comprensión, autonomía y responsabilidad hicieron posible que pudiera dedicar tiempo a mis estudios mientras ellas, con admirable compromiso, asumían sus propias responsabilidades. Su amor, paciencia y apoyo constituyeron una motivación constante para continuar avanzando incluso en los momentos de mayor exigencia.

A mi esposo, compañero de vida, agradezco su respaldo incondicional, sus palabras de ánimo y su confianza permanente en mis capacidades. Su acompañamiento emocional y su comprensión frente a las demandas del proceso doctoral fueron fundamentales para mantener la perseverancia necesaria para culminar esta etapa.

De manera especial, agradezco a mi tutora, la doctora Johana Carrillo, por su orientación académica, su confianza y su acompañamiento constante durante el desarrollo de esta investigación. Su disposición para escuchar, orientar y enriquecer cada etapa del proceso investigativo contribuyó significativamente a que este trabajo pudiera llegar a feliz término.

Finalmente, agradezco a todas las personas, colegas e instituciones que, de una u otra manera, hicieron parte de este camino académico y humano. Hoy culmina una etapa significativa de mi vida; sin embargo, más que un punto de llegada, este logro representa el inicio de nuevos compromisos con la educación, la investigación y la transformación de las realidades educativas.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN 15

INTRODUCCIÓN 16

MOMENTO I 19

EL PUNTO DE PARTIDA: BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL Y TECNOLOGÍA EN LA ESCUELA 19

Interrogantes 23

Propósitos 23

Propósito general 23

Propósitos específicos 24

Justificación 24

MOMENTO II 28

RAÍCES TEÓRICAS 28

Antecedentes 29

Antecedentes internacionales 29

Antecedentes nacionales 34

Bases conceptuales 37

Bienestar socioemocional en la infancia.....37

Tecnologías aplicadas a la educación socioemocional.....42

Bases teóricas 54

Modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL) 54

Modelo Ecológico de Bronfenbrenner 56

Enfoque Socio Formativo.....58

Modelo de Climas Escolares Nutritivos 60

Modelos de Integración Tecnológica como el TPACK 62

Marco legal.....64

MOMENTO III.....70

LA RUTA METODOLÓGICA.....70

Paradigma de la Investigación.....70

Plano epistemológico.....72

Plano axiológico.....72

Plano teleológico.....73

Plano metodológico 73

Enfoque de la Investigación.....74

Método de la Investigación 75

Diseño de la Investigación 79

Escenario y Sujetos de la Indagación 80

Informantes clave 81

Criterios de Selección e Inclusión de Participantes 82

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información 83

Técnicas de Recolección de Información 84

Instrumentos de recolección de información 89

Validación de instrumentos 90

Fases del Proceso Investigativo 91

Fase 1. Recolección inicial de datos 92

Fase 2. Preparación y organización de datos 92

Fase 3. Codificación abierta 93

Fase 4. Codificación axial 94

Fase 5. Codificación selectiva y triangulación 94

Fase 6. Interpretación y síntesis de hallazgos 95

Procedimientos de Recolección de Datos 96

Protocolo de Acceso y Acercamiento con los Participantes 96

Procedimiento de Recolección mediante Entrevistas, Observación y Grupos Focales 97

Organización y Preparación Sistemática de los Datos Recolectados 99

Procedimientos de Análisis de Datos 101

Proceso de Codificación Abierta: del Dato a los Primeros Conceptos 101

Codificación Axial: Relaciones, Propiedades y Dimensiones Categoriales 102

Codificación Selectiva y Construcción del Constructo Teórico 104

Consideraciones éticas 106

Consentimiento informado 106

Anonimato y confidencialidad 107

Códigos de identificación 107

Uso exclusivo de la información para fines académicos 108

Criterios de Calidad y Rigor en la Exploración 108

Credibilidad 108

Transferencia 109

Dependibilidad (Consistencia) 109

Conformabilidad (Neutralidad) 109

Autenticidad 110

MOMENTO IV 111

COMPRENSIÓN INTERPRETATIVA DEL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL Y LA TECNOLOGÍA EN EL AULA 111

Proceso de Preparación y Carga de Datos en Atlas.ti 111

Codificación abierta de las entrevistas 112

Códigos Emergentes desde Perspectiva de Estudiantes 114

Códigos Emergentes desde Perspectiva de Docentes 118

Comparación de Códigos: Códigos Convergentes y Divergentes entre Estudiantes y Docentes 125

Categorización: Agrupación de Códigos en Categorías Temáticas.....128

Desarrollo de Categorías y Subcategorías.....128

Categoría Convivencia escolar 131

Categoría Manejo emocional 136

Categoría Relación con la tecnología.....141

Matriz Integradora del Sistema Categorial 146

Hallazgos desde la Observación en las Instituciones Participantes 150

Observaciones Realizadas en la Institución Educativa 1 - Ciudadela Educativa de Bosa 150

Observaciones Realizadas en la Institución Educativa 2 - IDE Castilla (Kennedy) 153

Observaciones Realizadas en la Institución Educativa 3 - Porvenir Bosa 156

Síntesis de Observaciones: Patrones Generales Identificados 158

Triangulación de Datos 160

Triangulación de la Categoría Convivencia Escolar 162

Triangulación de la Categoría Manejo emocional 170

Triangulación de la Categoría Relación con la tecnología 175

Síntesis General de la Triangulación 181

Discusión.....184

Socialización del Análisis y los Hallazgos de la Investigación 189

Aportes de la Socialización a la Credibilidad, Confirmabilidad y Validación Interpretativa de los Hallazgos 192

Transcripción Interpretativa desde la Experiencia Docente: Tecnología, Bienestar Socioemocional y Resignificación de la Práctica Pedagógica.....196

Socialización De Los Hallazgos Con Los Estudiantes: Aproximación Metodológica.....201

MOMENTO V 204

TEORÍA SUSTANTIVA EMERGENTE SOBRE LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA COMO CONFIGURADORA DEL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL 204

La Mediación Tecnológica en la Configuración del Bienestar Socioemocional 207

Definición y características de la mediación tecnológica en el contexto educativo.....207

Fundamentación en la Realidad Contextual de los Colegios Distritales211

Competencias Socioemocionales Mediadas Tecnológicamente 212

Transformación de Competencias en Entornos Tecnológicos.....213

Manifestación en la convivencia escolar 218

Reconfiguración del Ecosistema Educativo 220

Transformación de Prácticas y Espacios de Aprendizaje 220

Roles transformados de actores educativos 222

Fundamentos Axiológicos y Principios Orientadores 226

Humanismo Tecnológico y Equidad Como Pilares 226
Fundamentos Axiológicos y Principios Orientadores 228
Inclusión, accesibilidad y transformación social 228
Articulación con Educación Socioemocional y Tecnología Educativa ...230
Dimensión cognitiva-tecnológica 234
Dimensión afectivo-emocional mediada 235
Dimensión social-colaborativa 237
Dimensión contextual-estructural 239
Impactos y Efectos del Constructo 241
Transformaciones en Bienestar Socioemocional de Estudiantes 241
Transformaciones en Prácticas Docentes 243
Alcances, Limitaciones y Potenciales 245
Aplicabilidad Contextual de la Teoría 245
Potenciales de Expansión y Transferencia 247
MOMENTO VI 250
REFLEXIONES FINALES 250
Conclusiones 250

Recomendaciones 254
REFERENCIAS.....259
ANEXOS 269

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 *Síntesis de códigos emergentes* 114

Tabla 2 *Códigos Emergentes* 118

Tabla 3 *Categorías y subcategorías con identificación precisa de participantes* 130

Tabla 4 *Matriz de categorías y propósitos específicos* 147

Tabla 5 *Características de la mediación tecnológica en la configuración del bienestar socioemocional*.....209

Tabla 6 *Competencias Socioemocionales Tradicionales vs Mediadas Tecnológicamente*.....214

Tabla 7 *Roles transformados, responsabilidades específicas y contribuciones de actores educativos en ecosistema mediado tecnológicamente* 224

Tabla 8 *Construcción teórica sustantiva: Bisquerra, Goleman, TPACK, Bronfenbrenner y la teoría sustantiva de la investigación*.....232

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Tecnologías, Comunicación y Educación

TEORÍA SUSTANTIVA SOBRE LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN LA CONFIGURACIÓN DEL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DISTRITAL

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar el grado de Doctor en Educación

Autora: Cifuentes Gaitán, Ana Fabiola
Docente: Carrillo Reyes, Johana Carolina
Fecha: junio 2026

RESUMEN

La presente investigación aborda la mediación tecnológica como configuradora del bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria distrital de Bogotá, particularmente en las localidades de Bosa y Kennedy, contextos donde la incorporación de herramientas digitales convive con desafíos de convivencia y de regulación emocional. El propósito general consistió en construir una teoría sustantiva que explicara cómo dicha mediación configura el bienestar socioemocional de los estudiantes, partiendo de la premisa de que la tecnología, integrada con intención pedagógica, puede potenciar el vínculo humano en lugar de sustituirlo. Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método de teoría fundamentada, mediante un diseño de campo que permitió recoger información a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante con docentes y estudiantes, cuyo análisis se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva, garantizando la triangulación y el rigor interpretativo. Entre los hallazgos más relevantes destaca la emergencia de tres categorías centrales: la convivencia escolar, la gestión socioemocional y la relación con la tecnología, las cuales se interrelacionan y permiten comprender que el efecto de las herramientas digitales depende de la intencionalidad pedagógica del docente.
Como conclusión relevante, se establece que el bienestar socioemocional mediado tecnológicamente no constituye un dato preexistente sino una construcción pedagógica posible, cuya viabilidad depende de la coherencia entre los recursos digitales, los marcos teóricos y las necesidades emocionales de cada contexto. En este sentido, el estudio da lugar a la Teoría de la Socioemocionalidad Tecnoeducativa como un aporte teórico emergente, la cual ofrece una comprensión integradora del vínculo entre tecnología, emoción y pedagogía en los contextos educativos contemporáneos.
Descriptores: aprendizaje mediado, bienestar socioemocional, educación, tecnología, TI.

INTRODUCCIÓN

Para iniciar, la educación contemporánea atraviesa transformaciones aceleradas que la tecnología impulsa de manera constante, generando tanto oportunidades como retos para el bienestar integral de quienes participan en los procesos educativos. En las instituciones distritales de Bogotá, particularmente en las localidades de Bosa y Kennedy, resulta necesario comprender de qué manera la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional de los niños de educación básica primaria, puesto que en estos contextos conviven desafíos socioeconómicos con posibilidades reales de transformación educativa.

Asimismo, la integración de la tecnología en los espacios escolares ha modificado las formas de enseñar y de aprender, así como las interacciones entre estudiantes, docentes y conocimiento; sin embargo, no toda implementación de herramientas digitales se acompaña de una reflexión profunda sobre su incidencia en el bienestar emocional de quienes las utilizan. Por ello, esta investigación tuvo como propósito general construir una teoría sustantiva que explique cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria en contextos educativos distritales, partiendo de la idea de que la tecnología, cuando se diseña e incorpora con intención pedagógica, puede convertirse en mediadora de la regulación emocional, la convivencia y los vínculos humanos dentro de la escuela. En este sentido, el estudio se orienta hacia la generación de la Teoría de la Socioemocionalidad Tecnoeducativa como una propuesta emergente derivada del análisis de los datos.

En consonancia con ese propósito general, la indagación se orientó a conocer las experiencias, percepciones y prácticas de docentes y estudiantes en torno al uso de la tecnología como mediadora del bienestar socioemocional, a interpretar los significados que estos actores atribuyen a dichas experiencias, a comprender las relaciones, condiciones e interacciones que emergen entre tecnología y bienestar

socioemocional en el contexto estudiado, y a sistematizar las categorías emergentes mediante el proceso de codificación y comparación constante para construir una estructura teórica integradora.

Esta investigación se justifica porque responde a una necesidad pedagógica urgente en contextos educativos vulnerables, donde la tecnología suele implementarse sin una intención clara orientada al bienestar emocional de los niños. Por ello, el estudio aporta un referente teórico que articula la mediación tecnológica con el desarrollo socioemocional infantil, contribuyendo así a la reflexión académica, a la formación docente y a la formulación de políticas educativas pertinentes para la realidad distrital de Bogotá.

Diversos antecedentes internacionales y nacionales respaldan la pertinencia de este estudio, entre ellos investigaciones sobre la interacción de los niños con robots sociales, programas curriculares orientados al bienestar socioemocional, experiencias de aprendizaje lúdico mediado por tecnología y estudios colombianos sobre el desarrollo emocional infantil en contextos familiares vulnerables. Estos antecedentes evidencian avances relevantes, aunque también dejan vacíos relacionados con la escasez de teorías que articulen de manera sistemática la tecnología y el bienestar socioemocional en la educación básica primaria.

La investigación se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un método de teoría fundamentada, mediante un diseño de campo que permitió recolectar información a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante con docentes y estudiantes, cuyo análisis se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva, garantizando la triangulación de la información y el rigor interpretativo del proceso. Entre los hallazgos más relevantes de la investigación se destaca la emergencia de tres categorías centrales, la convivencia escolar, el manejo emocional y la relación con la tecnología, cuya integración permitió construir un constructo teórico que explica cómo la tecnología,

incorporada pedagógicamente al contexto escolar, actúa como mediadora del desarrollo socioemocional sin sustituir el vínculo humano, sino potenciándolo. Estos hallazgos aportan bases conceptuales para comprender y transformar las prácticas pedagógicas orientadas al bienestar de los niños en contextos educativos distritales.

Finalmente, esta investigación se organiza en seis momentos que configuran el recorrido de la indagación desde la aproximación al problema hasta la presentación del constructo teórico. El primer momento, el punto de partida sobre el bienestar socioemocional y la tecnología en la escuela, presenta el contexto, las preguntas, los propósitos y la justificación que orientan la investigación. El segundo momento, raíces teóricas, integra los antecedentes internacionales y nacionales, las bases conceptuales y teóricas sobre bienestar socioemocional y tecnologías educativas, así como el marco legal que respalda la pertinencia del estudio. El tercer momento, la ruta metodológica, describe el paradigma, el enfoque, el método y los procedimientos de recolección, análisis e interpretación de datos, así como las consideraciones éticas y los criterios de calidad.

El cuarto momento, comprensión interpretativa del bienestar socioemocional y la tecnología en el aula, presenta el proceso de aplicación de instrumentos, la codificación, la categorización y la triangulación de la información para identificar patrones y significados emergentes. El quinto momento, teoría sustantiva emergente sobre la mediación tecnológica como configuradora del bienestar socioemocional, integra los hallazgos en una propuesta teórica coherente que explica cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional. Por último, el sexto momento, reflexiones finales, sintetiza los principales aprendizajes derivados del estudio y ofrece orientaciones para la práctica educativa y para futuras investigaciones.

MOMENTO I

EL PUNTO DE PARTIDA: BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL Y TECNOLOGÍA EN LA ESCUELA

Actualmente, la sociedad enfrenta una gran cantidad de avances tecnológicos que aparecen de manera vertiginosa y que mejoran la vida cotidiana al hacerla más llevadera, pues permiten estar en contacto con personas, lugares, situaciones y objetos que antes parecían difíciles de alcanzar o de conocer; adicionalmente, estos avances han potenciado el estilo de vida al mejorar los procesos de trabajo, de enseñanza y de aprendizaje, y al facilitar el tiempo de esparcimiento y de ocio, entre otros aspectos. En este sentido, el campo educativo es uno de los ámbitos de vida que más se ha visto sumergido en esta avalancha de adelantos, en el cual se han podido evidenciar matices tanto positivos como negativos.

El uso de las tecnologías en la educación ha generado cambios significativos en la forma de enseñar y de aprender. El ser humano está expuesto a constantes cambios, tanto internos como externos, a medida que pasa el tiempo, es decir, cambia la forma de comportarse y la forma de hacer las cosas. Todo esto está relacionado también con el funcionamiento de los objetos y de las herramientas disponibles, entre ellas las herramientas tecnológicas, las cuales, como ya se ha mencionado, tienden a favorecer el desarrollo social y cultural.

Al respecto, Tomás, Feixas y Marqués (1999) plantean que los ciudadanos del siglo XXI conviven con máquinas y materiales que facilitan sus actividades cotidianas y que abren posibilidades de desarrollo personal, entre ellos los computadores, que ofrecen instrumentos sofisticados para procesar información y que han sustituido con ventaja a las máquinas de escribir y a las calculadoras convencionales; las redes telemáticas como Internet, que ofrecen nuevos canales de comunicación y de acceso

al conocimiento; los entornos multimedia, que acercan la realidad al mundo digital y que permiten construir realidades virtuales; y los formatos hipermediales, que posibilitan nuevas formas de estructuración del conocimiento y que rompen la linealidad de la lectura, exigiendo una mayor implicación del lector. Según estos autores, estas tecnologías se han extendido por todo el planeta en pocas décadas y están al alcance de la mayoría de las personas, integrándose de manera progresiva en los hogares mediante la convergencia entre los sistemas de televisión, de video y de Internet, lo cual ofrece múltiples posibilidades de información, de entretenimiento y de formación.

Aun cuando los avances de las herramientas tecnológicas han incidido de manera generalmente positiva en el campo de la educación, es posible encontrar docentes cuyas prácticas educativas se enmarcan en la idea de que la enseñanza debe desarrollarse como un proceso constante, quienes mantienen un modelo educativo de tipo tradicional y no incorporan las nuevas modalidades ni los cambios que puede aportar la tecnología en el ámbito educativo.

De esta manera, se observa el caso de un docente con muchos años de experiencia, próximo a recibir su jubilación, cuyo método de enseñanza corresponde únicamente al uso de herramientas tradicionales como el cuaderno y el tablero, y quien considera que el uso de los computadores y de Internet resulta poco conveniente para el proceso de aprendizaje. En contraste, otros docentes logran reconocer las oportunidades que ofrecen los avances tecnológicos en la actualidad, lo que les permite aprovechar el potencial de estas herramientas para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera más ágil y atractiva para los estudiantes. Esta diferencia coincide con lo planteado por Prensky (2001), quien distingue entre los inmigrantes digitales, formados antes de la masificación de la tecnología y que suelen adaptarse a ella con mayor dificultad, y los nativos digitales, que han crecido rodeados de dispositivos tecnológicos y que los incorporan de manera natural a sus actividades cotidianas.

En este orden de ideas, cabe resaltar que los países de Asia se han destacado en este ámbito, por lo que se considera que lideran el desarrollo tecnológico a nivel global. Al respecto, Schwab (2016) señala que naciones como Japón, Corea del Sur, Singapur y China han impulsado de manera sostenida la innovación tecnológica, lo cual se evidencia en diversas ferias internacionales donde presentan avances que alteran de manera significativa el funcionamiento del día a día y que les permiten posicionarse como referentes en la adopción de nuevas tecnologías.

Trasladándose al contexto de América Latina, diversos estudios demuestran que la tecnología ha permeado de forma notoria el ámbito educativo, propiciando cambios significativos en la manera en que los estudiantes aprenden y se relacionan con su entorno. Al respecto, Sunkel y Trucco (2012) señalan que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos latinoamericanos ha favorecido la innovación pedagógica, aunque persisten brechas relacionadas con el acceso y con el acompañamiento emocional de los estudiantes, lo cual permite destacar la importancia de utilizar estos avances de una manera intencionada que facilite fomentar un bienestar de tipo socioemocional. Aunque otro punto de vista permite observar cómo estos avances tecnológicos han generado oportunidades para la democratización del acceso al conocimiento y para la personalización del aprendizaje, también han surgido preocupaciones sobre el impacto que pueden generar en el bienestar socioemocional de la población estudiantil e incluso de los docentes.

Sumado a lo anterior, se debe mencionar que, a pesar de que estas herramientas digitales se pueden utilizar de una manera innovadora e interactiva en el aula, y de que promueven la conectividad, también conllevan diversos desafíos emocionales y sociales. Tal es el caso de lo observado en la panorámica de los colegios distritales en Bogotá, puntualmente en la localidad de Bosa, donde los actores de dicha comunidad educativa enfrentan desafíos de tipo emocional, además de los retos académicos derivados de la integración tecnológica.

La transición hacia entornos de aprendizaje mediados por la tecnología exige un enfoque que contemple el bienestar socioemocional de cada uno de los actores implicados. En este sentido, esta investigación se trazó como propósito construir una teoría sustantiva que explique cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria en contextos educativos distritales, particularmente en tres colegios distritales de la localidad de Bosa.

En este contexto surgió la necesidad de llevar a cabo una investigación que explorara cómo la mediación tecnológica podía, además de transformar la enseñanza, configurar el bienestar socioemocional de los estudiantes y de los docentes. En los colegios distritales de la localidad de Bosa se evidenciaron situaciones de conflicto entre pares, manifestadas en empujones, peleas y agresiones verbales, así como dificultades de los estudiantes para identificar y para expresar sus emociones, lo cual se relacionó con las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica propias del contexto. Asimismo, se observó que el uso de la tecnología, cuando carecía de acompañamiento pedagógico, derivaba en riesgos como la distracción permanente, el acceso indiscriminado a redes sociales y la exposición a contenidos violentos en videojuegos, situaciones que afectaban la convivencia escolar y el manejo emocional de los niños. Para ello, se analizó de qué manera las plataformas tecnológicas y las redes colaborativas de aprendizaje podían utilizarse con la finalidad de fortalecer los vínculos en la comunidad educativa, promoviendo una experiencia más inclusiva y emocionalmente equilibrada.

Este enfoque buscó integrar la dimensión socioemocional con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, reconociendo que la tecnología no constituye un fin en sí mismo, sino una herramienta que favorece el desarrollo integral de los estudiantes y de los docentes. Así, se espera que los resultados de esta investigación arrojen luz sobre las oportunidades que las tecnologías pueden ofrecer dentro del contexto educativo local, y que además sirvan como base para las políticas y para las prácticas que promuevan un uso consciente y equilibrado de las mismas.

Interrogantes

¿Cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria en contextos educativos distritales?

¿Cuáles son las experiencias, percepciones y prácticas de docentes y estudiantes en torno al uso de la tecnología como mediadora del bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria?

¿Qué significados atribuyen los actores educativos a sus experiencias con la mediación tecnológica en relación con la configuración de sus dinámicas socioemocionales?

¿Qué relaciones, condiciones e interacciones emergen entre la mediación tecnológica y el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria en contextos educativos distritales?

¿Cómo se integran y articulan las categorías emergentes derivadas del proceso de codificación y comparación constante en la construcción de una teoría sustantiva sobre la mediación tecnológica y el bienestar socioemocional?

Propósitos

Propósito general

Construir una teoría sustantiva que explique cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria en contextos educativos distritales

Propósitos específicos

Indagar las experiencias, percepciones y prácticas de docentes y estudiantes en torno al uso de la tecnología como mediadora del bienestar socioemocional

Interpretar los significados que los actores educativos atribuyen a dichas experiencias en relación con la configuración de sus dinámicas socioemocionales

Comprender las relaciones, condiciones e interacciones que emergen entre tecnología y bienestar socioemocional en el contexto estudiado

Sistematizar las categorías emergentes mediante el proceso de codificación y comparación constante para la construcción de una estructura teórica integradora

Justificación

La presente investigación se inscribe en la línea de Tecnologías, Comunicación y Educación, la cual orienta el estudio de los cambios tecnológicos y sus efectos en los planos instructivo y organizacional del contexto educativo. En coherencia con ello, el estudio asumió como propósito construir una teoría sustantiva que explique cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria en contextos educativos distritales, lo cual le otorga al trabajo un carácter académico, social y prospectivo que trasciende el ámbito institucional local.

En el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la UNESCO ha reafirmado que garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad constituye una de las prioridades del desarrollo global. El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4) propone asegurar que todos los niños tengan acceso a entornos de aprendizaje seguros, propicios y emocionalmente protectores; de ahí que cualquier iniciativa que busque articular herramientas tecnológicas con el bienestar socioemocional de la infancia responde directamente a ese mandato (Organización

de las Naciones Unidas, 2015).

De igual modo, el ODS 3 subraya la necesidad de promover la salud y el bienestar en todas las edades, lo que en el contexto escolar se traduce en la creación de ambientes que favorezcan la estabilidad emocional, la convivencia sana y el rendimiento académico (Organización Mundial de la Salud, 2017). La presente investigación atiende simultáneamente a estos dos objetivos al proponer una teoría que no reemplaza la conexión humana sino que la potencia, en sintonía con la visión humanista que la UNESCO (2021) promueve para la educación del futuro.

En el plano nacional colombiano, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (PNDE) constituye el horizonte de política pública que orienta las grandes transformaciones del sistema educativo del país. Este plan reconoce la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una de las estrategias fundamentales para mejorar la calidad educativa, cerrar brechas de acceso y democratizar el conocimiento, especialmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica como los que caracterizan a las localidades de Bosa y Kennedy en Bogotá (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Adicional, esta investigación se alinea con ese mandato al explorar de manera sistemática cómo las herramientas digitales, cuando están intencionalmente diseñadas para atender las necesidades emocionales de los estudiantes, pueden convertirse en agentes de transformación pedagógica y social; así, el trabajo no solo contribuye al cumplimiento de metas de alfabetización digital, sino que enriquece la discusión sobre el uso ético y pedagógico de las TIC en escuelas distritales con realidades desafiantes.

La pertinencia social de esta investigación se comprende con mayor profundidad al examinar las tensiones ontológicas que subyacen a la realidad educativa observada en las tres instituciones participantes. El deber ser de una educación integral, emocionalmente protectora y tecnológicamente mediada postula

que los entornos escolares deben constituirse en espacios donde la formación académica y el desarrollo emocional se articulen de forma coherente, donde las herramientas digitales amplifiquen la voz de los estudiantes y fortalezcan sus vínculos afectivos, y donde los docentes cuenten con marcos teóricos y prácticos que les permitan acompañar emocionalmente a sus estudiantes en medio de la mediación tecnológica (Bisquerra y Pérez, 2007; Goleman, 1996).

Sin embargo, las condiciones reales observadas revelan una brecha significativa frente a ese ideal: los estudiantes de colegios distritales enfrentan desafíos socioemocionales derivados de entornos familiares vulnerables, mientras que la tecnología se implementa con frecuencia de manera fragmentaria, sin una intención pedagógica clara que contemple el bienestar integral de los niños (Ortiz y Hernández, 2022). Esa distancia entre el deber ser y el ser constituye el nudo problemático que justifica la necesidad de construir un referente teórico emergente.

Esta tensión adquiere una dimensión ontológica más compleja cuando se considera que la infancia es la etapa en que se configuran las bases de la identidad, la autoestima y las competencias para la convivencia (Bisquerra, 2003); por tanto, las experiencias emocionales que los niños tienen en la escuela no son anecdóticas sino constitutivas de su subjetividad. Desde esa perspectiva, la coexistencia de herramientas tecnológicas con condiciones de vulnerabilidad emocional no resuelta plantea una contradicción que el sistema educativo debe enfrentar con rigor teórico y compromiso ético: si la tecnología puede ampliar la capacidad de comunicación, de regulación emocional y de aprendizaje colaborativo, pero en la práctica se usa sin considerar esas potencialidades, entonces existe un déficit no solo instrumental sino filosófico en la manera en que se concibe la educación en esos contextos. La investigación interpela esa contradicción y propone que su superación requiere, antes que estrategias puntuales, una teoría que articule coherentemente la mediactión tecnológica con la comprensión profunda del bienestar socioemocional en la infancia (UNICEF, 2021).

La naturaleza emergente del constructo teórico que se propone en esta investigación cobra sentido precisamente a partir de esas tensiones. Los marcos teóricos existentes sobre educación socioemocional y tecnología educativa ofrecen fundamentos valiosos; no obstante, la especificidad del contexto distrital bogotano, con sus particulares dinámicas de vulnerabilidad, desigualdad y esfuerzo institucional, demanda que el conocimiento no sea importado sin más desde otros contextos, sino construido desde la experiencia vivida de los propios actores educativos. En esta dirección, el Marco de Acción de Incheon (UNESCO, 2015) reconoce que la implementación de tecnologías en educación debe responder a las realidades locales y a las necesidades de las poblaciones más excluidas; lo cual ratifica que una investigación que emerge de esas realidades aporta no solo al campo académico nacional sino a la discusión internacional sobre equidad educativa y tecnología con perspectiva de derechos.

Desde una proyección prospectiva, los hallazgos de esta investigación pueden servir de base para el diseño de políticas educativas que integren el bienestar socioemocional como criterio explícito en la adopción de teorías sustantivas para la mediación tecnológica en la configuración del bienestar socioemocional en la educación básica; así como para la formación docente inicial y continua en competencias que articulen la mediación emocional con el uso pedagógico de las TIC. La UNESCO (2023) ha señalado que el aprendizaje socioemocional debe incorporarse de manera sistémica en los currículos escolares y que los entornos digitales pueden ser aliados estratégicos de ese proceso cuando se diseñan con propósito humanista. El presente trabajo contribuye a materializar esa visión en un contexto concreto, aportando evidencia empírica y elaboración teórica que pueden enriquecer tanto las prácticas de aula como los marcos normativos y las agendas de investigación futura en el campo de la educación socioemocional mediada por tecnología.

MOMENTO II

RAÍCES TEÓRICAS

En este segundo momento de la investigación se abordó el marco referencial y el estado del arte de la tesis, capítulo que incluyó los aspectos teóricos esenciales para comprender el fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria a nivel distrital, en coherencia con las necesidades contextuales propias de la comunidad educativa sujeto de estudio; dicha estructura se dividió en tres apartados principales, los antecedentes de la investigación, las bases teóricas que la sustentaron y, finalmente, el marco legal que respaldó la relevancia del tema en el contexto educativo actual. En primer lugar, se presentaron los antecedentes internacionales y nacionales relacionados con el bienestar socioemocional infantil y con el uso de tecnologías en la educación, los cuales permitieron reconocer el panorama investigativo existente alrededor de estas dos variables.

En segundo lugar, se interpretaron las diferentes teorías existentes y se retomaron los planteamientos de autores reconocidos en la materia, como Bisquerra y Goleman, quienes destacaron la necesidad de incorporar la educación socioemocional en la malla curricular y en los diversos programas escolares; asimismo, las bases teóricas de la investigación respaldaron el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de motivación que facilitaron el aprendizaje de las competencias académicas, al mismo tiempo que fomentaron la adquisición de habilidades personales, sociales y emocionales esenciales para el desarrollo de los niños como estudiantes y como seres humanos. En tercer lugar, se mencionó el marco legal internacional y nacional que tuvo como finalidad respaldar la relevancia del tema abordado durante esta investigación, en el cual se incluyeron normativas, regulaciones y planes educativos que respaldan los derechos de los niños

a la educación y al bienestar socioemocional, además de normativas que promueven el uso de herramientas tecnológicas con fines de aprendizaje en las escuelas, destacando la importancia de que tanto los docentes como los estudiantes puedan desarrollar competencias digitales cada vez más esenciales.

Antecedentes

Antecedentes internacionales

El estudio de Abbasi et al. (2024), titulado “A Longitudinal Study of Child Wellbeing Assessment via Online Interactions with a Social Robot”, fue desarrollado en la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Su propósito central consistió en evaluar de qué manera la interacción en línea con un robot social denominado Nao incide en el bienestar mental de niños con edades comprendidas entre los ocho y los trece años; para ello, los investigadores se fundamentaron teóricamente en los postulados del bienestar emocional infantil y en los avances de la robótica social aplicada a contextos educativos y terapéuticos, reconociendo el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras del desarrollo socioemocional.

En cuanto al diseño metodológico, la investigación adoptó un enfoque mixto, longitudinal y cuantitativo; se implementaron sesiones virtuales en tres momentos distintos, las cuales fueron complementadas con la aplicación del Cuestionario de Estados de Ánimo y Sentimientos Corto (SMFQ), así como con grabaciones audiovisuales y entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidenciaron que los participantes establecieron vínculos de confianza con el robot, en particular las niñas, lo que favoreció una evaluación más precisa de sus estados emocionales a lo largo del seguimiento; de este modo, Abbasi et al. (2024) concluyeron que las tecnologías de la información y la comunicación constituyen herramientas con un alto potencial para el diseño de modelos educativos orientados a fortalecer el bienestar emocional de los estudiantes.

El estudio resultó pertinente para la presente investigación doctoral en la medida en que demostró empíricamente que la mediación tecnológica puede incidir de forma positiva en la dimensión socioemocional de los niños; no obstante, su alcance se circunscribió a entornos virtuales controlados con un solo tipo de dispositivo tecnológico, lo que constituyó un límite en relación con la comprensión de dicha mediación en escenarios escolares cotidianos y diversos. Dicho límite fue reorientado por la presente investigación, la cual buscó construir una teoría sustantiva que explicara cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria, a partir de las experiencias reales de estudiantes y docentes en contextos educativos distritales.

En la misma línea de exploración tecnológica, la investigación titulada “Inteligencia Artificial para el Aprendizaje Socioemocional”, llevada a cabo por Sethi y Jain (2024) en el Indian Institute of Technology Gandhinagar, India, se propuso examinar los beneficios potenciales de integrar las tecnologías de inteligencia artificial (IA) en los marcos del Aprendizaje Socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés). El sustento teórico del estudio se construyó a partir de los principios del aprendizaje socioemocional de la organización CASEL, así como de los desarrollos recientes en inteligencia artificial aplicada a la educación, incluyendo el procesamiento del lenguaje natural, el reconocimiento de emociones y los sistemas adaptativos de aprendizaje.

Para cumplir su propósito, los investigadores realizaron una revisión sistemática de tecnologías emergentes tales como la realidad virtual, los chatbots, las herramientas de análisis de sentimientos, la gamificación y los dispositivos portátiles, valorando su aplicabilidad en el fortalecimiento del SEL. Los hallazgos indicaron que estas tecnologías ofrecen oportunidades significativas de apoyo personalizado, mayor compromiso estudiantil, desarrollo de la empatía y promoción del bienestar dentro de los entornos educativos; con base en ello, Sethi y Jain (2024) concluyeron que las investigaciones futuras deberían centrarse en aspectos éticos, colaboraciones interdisciplinarias y la consolidación de ecosistemas sólidos para la IA en el SEL.

El aporte de este antecedente a la presente tesis radicó en que ofreció un panorama actualizado y sistemático de las posibilidades que brinda la inteligencia artificial para el desarrollo socioemocional; sin embargo, su carácter de revisión teórica, sin estudios de implementación en aulas reales, representó un límite frente a la comprensión situada que esta investigación doctoral buscó alcanzar. Dicho límite fue superado por la presente investigación al construir una teoría sustantiva fundamentada en las experiencias, percepciones y prácticas de docentes y estudiantes, lo que permitió explicar cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en contextos educativos distritales reales.

Desde una perspectiva comparativa y comunicacional, la tesis doctoral de Liu (2023), que se tituló “Representación mediática de las tecnologías educativas en Oriente y Occidente: un estudio comparado de los MOOC en la prensa de referencia china y española (2012-2020)”, desarrollada en la Universidad Carlos III de Madrid, España, analizó cómo los medios de comunicación de referencia en China y España han construido y difundido representaciones sobre las tecnologías educativas, particularmente en torno a los cursos masivos abiertos en línea (MOOC). El marco teórico de la investigación se fundamentó en los estudios de agenda-setting y framing mediático, así como en las teorías de la comunicación intercultural y la sociología de la educación, reconociendo que los medios actúan como agentes modeladores de la percepción pública sobre la educación digital.

El enfoque metodológico fue de carácter cualitativo, combinando el análisis de contenido y el análisis del discurso para examinar cómo las representaciones mediáticas influyen en las transformaciones del ámbito educativo; los resultados destacaron diferencias culturales significativas, pues mientras en China los MOOC se asocian a la formación continua y al progreso nacional, en España el tratamiento periodístico tiende a ser más crítico, subrayando las limitaciones estructurales como la brecha digital y la desigualdad en el acceso. Liu (2023) concluyó que las tecnologías educativas adquieren significados distintos según el contexto cultural, lo que incide

directamente en las formas de implementación que se adoptan en cada sistema educativo.

Para los fines de esta investigación, el estudio de Liu (2023) aportó una dimensión crítica e intercultural que amplió la comprensión del fenómeno tecnológico educativo más allá de los datos de rendimiento o bienestar, recordando que toda implementación tecnológica está mediada por representaciones sociales y contextos culturales específicos; no obstante, su enfoque se centró en el análisis del discurso mediático, sin abordar la incidencia directa de la tecnología en el bienestar socioemocional de los estudiantes, lo que constituyó un límite frente al propósito de esta tesis. Dicho límite fue completado por la presente investigación, la cual construyó una teoría sustantiva centrada directamente en la configuración del bienestar socioemocional a partir de la mediación tecnológica en contextos educativos distritales.

Complementando los aportes anteriores desde el análisis curricular, Dix y Sniedze (2020), investigadores del Australian Council for Educational Research (ACER) en Australia, publicaron el estudio titulado “A Meta-Review of Studies on Implementing the International Baccalaureate Primary Years Programme en la revista Educational Research Review”; esta investigación fue promovida por la Organización del Bachillerato Internacional (IB) y tuvo como propósito evaluar el impacto del Programa de la Escuela Primaria (PEP) en el bienestar socioemocional de los estudiantes de primaria. El marco teórico se sustentó en los principios del aprendizaje basado en la indagación, el desarrollo integral del estudiante y los enfoques curriculares con orientación socioemocional, reconociendo que un currículo bien estructurado puede actuar como factor protector del bienestar infantil.

La metodología empleada integró una revisión documental, análisis retrospectivos comparativos entre escuelas que implementan el PEP y aquellas que no lo hacen, así como encuestas dirigidas a docentes y estudiantes; los resultados

demostraron que los alumnos vinculados al PEP presentaban niveles más elevados de bienestar emocional y social, un clima escolar más positivo y un mayor compromiso por parte del cuerpo docente. A partir de estos hallazgos, Dix y Sniedze (2020) concluyeron que un diseño curricular con enfoque socioemocional estructurado puede contribuir de manera significativa a la salud mental de los estudiantes en etapas tempranas de su formación.

La pertinencia de este antecedente para la presente investigación doctoral fue directa, puesto que evidenció cómo un programa educativo con enfoque socioemocional genera resultados medibles en el bienestar de los estudiantes; no obstante, el estudio de Dix y Sniedze (2020) no contempló el componente tecnológico dentro del currículo socioemocional, lo que representó un límite frente a la comprensión de la mediación tecnológica como factor configurador del bienestar. Dicho límite fue completado por la presente investigación al construir una teoría sustantiva que explica cómo dicha mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria en contextos educativos distritales.

Avanzando hacia propuestas más específicas de integración tecnológica en el aula, Loannou (2020), de la Cyprus University of Technology, Chipre, desarrolló la investigación “Playful Learning Design Through Interactive Tables for Socio-Emotional Education”, cuyo propósito fue diseñar, implementar y evaluar un modelo de aprendizaje lúdico mediado por mesas interactivas en el contexto de la educación socioemocional. El sustento teórico del estudio articuló la pedagogía constructivista, los principios del diseño lúdico para el aprendizaje y los enfoques socioemocionales en educación, reconociendo que la tecnología puede enriquecer las experiencias pedagógicas cuando se integra de forma intencional y contextualizada.

Mediante un estudio de caso cualitativo con la participación de 86 estudiantes de quinto grado de dos escuelas primarias con alta representación de minorías, el

investigador diseñó cuatro actividades lúdicas vinculadas directamente al currículo escolar, las cuales se desarrollaron en mesas interactivas de trabajo colaborativo; los resultados evidenciaron que los estudiantes aplicaron conocimientos recientes, participaron en juegos dramáticos, compartieron el espacio digital y colaboraron intensamente para alcanzar una comprensión más refinada de conceptos y comportamientos relacionados con la toma de perspectiva. Loannou (2020) concluyó que las mesas interactivas, en sinergia con la pedagogía constructivista y el diseño lúdico, facilitan la comunicación, la colaboración y el desarrollo socioemocional de maneras que difícilmente se logran en entornos de aula tradicionales.

Este antecedente dialogó directamente con el problema de investigación de esta tesis, pues demostró que es posible integrar tecnología y educación socioemocional en el aula de manera articulada y efectiva; no obstante, su foco en un solo tipo de dispositivo y en un grupo etario específico constituyó un límite en cuanto a la diversidad de herramientas y de poblaciones consideradas. Dicho límite fue ampliado por la presente investigación, la cual construyó una teoría sustantiva a partir de las experiencias de docentes y estudiantes de educación básica primaria en tres colegios distritales, explicando de manera más integral cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en dichos contextos.

Antecedentes nacionales

En el contexto de los antecedentes nacionales, la tesis doctoral de Bateca (2024), titulada “Desarrollo de competencias socioemocionales para el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes de educación básica primaria en la Institución Educativa Pablo Correa León”, Cúcuta, Norte de Santander, fue desarrollada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela; su objetivo central fue comprender en profundidad de qué manera las competencias socioemocionales de los estudiantes inciden en su rendimiento académico. El estudio se fundamentó teóricamente en las teorías del aprendizaje socioemocional, los

enfoques constructivistas de la educación y los modelos de desarrollo integral del estudiante, reconociendo la importancia de articular estas dimensiones con las prácticas pedagógicas cotidianas.

La metodología adoptada fue cualitativa, con un paradigma interpretativo, basada en la exploración de las dinámicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes para proponer, a partir de la interpretación de los resultados, posibles soluciones y mejoras al proceso educativo; los hallazgos condujeron a la construcción de un modelo teórico que integra las competencias socioemocionales en el proceso educativo, destacando una perspectiva reflexiva sobre la práctica pedagógica y la necesidad de que los docentes comprendan las experiencias contextuales y personales de sus estudiantes. Bateca (2024) concluyó que el desarrollo socioemocional es determinante en el rendimiento académico y que la práctica pedagógica debe orientarse hacia el reconocimiento y el fortalecimiento de dichas competencias.

El aporte de este antecedente a la presente investigación doctoral fue significativo, en tanto confirmó la relación estrecha entre las competencias socioemocionales y el desempeño académico en la educación básica primaria; sin embargo, este estudio no incluyó el componente tecnológico como variable de análisis, lo que representó un límite frente a la comprensión de la mediación tecnológica en dicho proceso. Dicho límite fue completado por la presente investigación, la cual construyó una teoría sustantiva que explica cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional de los niños de educación básica primaria en contextos educativos distritales colombianos.

Finalmente, en estrecha relación con la realidad educativa colombiana, Ortiz y Hernández (2022) desarrollaron el estudio “Desarrollo socioemocional y sus afectaciones durante la pandemia en familias de instituciones educativas colombianas”, esta investigación, realizada en seis instituciones educativas de Bogotá

y Cartagena, tuvo como propósito analizar la influencia de la pandemia por COVID-19 en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, incorporando en el análisis las experiencias familiares, las emociones positivas y las emociones negativas como dimensiones fundamentales del bienestar integral. El marco teórico se sustentó en los enfoques del desarrollo socioemocional de Bronfenbrenner, la teoría del apego y los estudios sobre convivencia escolar y bienestar emocional en la infancia.

Para lograr sus objetivos, los autores emplearon encuestas estructuradas dirigidas a las familias pertenecientes a las comunidades educativas estudiadas; los resultados evidenciaron que la transición abrupta hacia la educación virtual generada por el confinamiento afectó negativamente los vínculos emocionales, los hábitos de convivencia y el estado de ánimo de los estudiantes. Con base en estos hallazgos, Ortiz y Hernández (2022) propusieron fortalecer los programas educativos mediante la incorporación de herramientas digitales que permitan mantener y extender la comunicación, el apoyo afectivo y las interacciones sociales necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes, sin que esto implique sustituir la educación presencial ni los vínculos humanos fundamentales.

Para los fines de esta investigación doctoral, el estudio de Ortiz y Hernández (2022) resultó especialmente pertinente porque situó el análisis en el contexto colombiano y puso de manifiesto que las tecnologías digitales, lejos de reemplazar los procesos educativos tradicionales, pueden fortalecerlos y ampliar su alcance en situaciones adversas; no obstante, su énfasis recayó sobre el impacto de factores externos en el bienestar socioemocional, sin profundizar en la manera en que la tecnología misma media dicho bienestar, lo que constituyó un límite frente al propósito de esta tesis. Dicho límite fue reorientado por la presente investigación, la cual construyó una teoría sustantiva que explica cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria en contextos educativos distritales, considerando también las condiciones de vida y el entorno afectivo de los niños.

En síntesis, los antecedentes internacionales y nacionales revisados ofrecen un panorama amplio y multidimensional sobre la relación entre el desarrollo socioemocional y las tecnologías educativas; tanto los estudios experimentales como los de corte teórico, revisión sistemática y análisis social convergen en señalar que las competencias socioemocionales son un factor determinante del rendimiento académico y del bienestar integral de los estudiantes, y que las nuevas tecnologías pueden incidir positivamente en su desarrollo cuando se incorporan de manera intencional y pedagógicamente fundamentada.

Bases conceptuales

Bienestar socioemocional en la infancia

La inteligencia emocional (IE) es un conjunto de autopercepciones y disposiciones emocionales que se ubican en los niveles inferiores de la jerarquía de personalidad. En el estudio llevado a cabo por Mavroveli *et al.* (2009) hace mención sobre la exploración de la relación entre la inteligencia emocional como rasgo y los resultados socioemocionales en todos aquellos alumnos que completaron el TEIQue-CF, las matrices progresivas estándar (SPM), la evaluación por pares "adivina quién", la realización de la prueba de entrenamiento en habilidades sociales (SST) y la respectiva evaluación de las habilidades emocionales infantiles (ACES) que se ejecutaron durante las clases formales. Todo este procedimiento tuvo una duración aproximadamente de dos horas que también cabe destacar que se realizó un breve descanso entre dichas evaluaciones que fueron mencionadas.

Las puntuaciones de IE-rasgo se relacionaron positivamente tanto con la conducta prosocial evaluada por los pares como con la competencia general entre pares. También predijeron la precisión en la percepción de las emociones más allá de la competencia general entre pares. La hipótesis correspondiente a la teoría de la IE-rasgo, en este constructo no se relacionó con el CI (matrices de Raven) ni se incluyó tampoco el rendimiento académico.

Sin embargo, la IE tiene implicaciones importantes y multifacéticas para la socialización de los niños de la escuela primaria (Mavroveli *et al.* 2009). El aprendizaje socioemocional, por ende, fomenta la comprensión de las emociones de los demás, es la base de las habilidades de la Teoría de la Mente y enmarca el desarrollo de la empatía. La empatía, por su parte, es una emoción exclusivamente humana, facilitada por el pensamiento abstracto y el lenguaje (Walker y Venker, 2019).

El reconocimiento de emociones como la empatía y otras habilidades sociocomunicativas se ha enseñado incluso a niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA) a través de recursos tecnológicos. Por lo tanto, la tecnología puede ser un medio para desarrollar la empatía. La tecnología se ve mejor como un instrumento para evaluar y enseñar habilidades socioemocionales, pero no como el único medio para un fin, porque lo que hace humanos a los humanos, valga la redundancia, solo se puede enseñar dentro de una ecología de interacción humana en situaciones de la vida real (Walker y Venker, 2019).

Partiendo de la premisa vygotskiana de que “el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo interno que son capaces de operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros” (Vygotsky, 1978, p.90), y teniendo en cuenta que la realidad virtual (RV) no existía a principios del siglo XX cuando vivió Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), es importante investigar qué tipos de interacciones son más propicias para el verdadero aprendizaje socioemocional (“con personas de su entorno”/en persona, vs. en línea) y en qué medida se debe utilizar cada una de ellas de forma ventajosa (Walker y Venker, 2019).

Bisquerra (2000) define la educación socioemocional como:

> Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad

> integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p.243).

Para autores como Steiner y Perry (1997), la educación socioemocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones” (p.27). Por su parte, Greenberg (2000) agrega que si se quieren enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente (p.41)

El bienestar socioemocional es pues, una dimensión esencial del desarrollo humano, especialmente en la infancia, ya que en esta etapa se configuran las bases de la identidad, la autoestima y las habilidades para convivir en sociedad. Este tipo de bienestar se manifiesta en la capacidad de los niños para reconocer, expresar y gestionar sus emociones de manera equilibrada, establecer relaciones saludables y enfrentar los desafíos de su entorno cotidiano con resiliencia y sentido ético (Bisquerra, 2003).

En el contexto educativo actual, espacialmente en las escuelas de educación básica primarias ese bienestar socioemocional no puede analizarse como un componente distinto del aprendizaje de los estudiantes, ya que influye directamente en sus habilidades para aprender, incluyendo la memoria, la motivación e incluso las decisiones que toman acorde a su etapa. Bisquerra y Pérez (2007) explican que la educación socioemocional es esencial en el desarrollo infantil, y que la misma debe irse integrando de forma sistemática en el currículo, a fines de que los estudiantes puedan desarrollar tanto las competencias académicas como aquellas que son para la vida.

En el marco de estas competencias socioemocionales, las más destacadas son la conciencia emocional, que les permite a los estudiantes reconocer sus propias emociones; la autorregulación, que los ayuda a tomarse un momento para pensar en lo que están sintiendo y regular sus propias emociones; y la empatía, que garantiza que puedan comprender tanto sus propias emociones como las de los otros y tomar decisiones en base a ese análisis / percepción. También son esenciales las habilidades sociales y de comunicación para establecer relaciones efectivas con su entorno y con sus compañeros en el aula, por ejemplo (Bisquerra y Pérez, 2007).

A esto, Bisquerra (2003, 2009) agrega que las competencias socioemocionales deben fomentarse desde el inicio de la escolaridad, en las primeras etapas educativas, permitiendo a los estudiantes familiarizarse desde niños con su desarrollo como personas. Es por ende que no solo les permitirá adquirir habilidades correspondientes a nivel socioemocionales con una mayor facilidad, el también poder identificar y la claridad en expresar sus emociones de una forma adecuada, sino que también los ayudará a adquirir la habilidad para resolver problemas propios que corresponda a su vida cotidiana con un carácter en la toma decisiones de una manera más reflexiva. Hablando referente a lo que concierne el clima escolar el fomentar este nivel de competencias es demasiado importante para así poder lograr una mejor convivencia en los salones de clases y así formar niños con mejor autoestima y confianza en sí mismo.

En este marco la educación socioemocional que se logre ejecutar en edades tempranas no solo ayudará a contribuir a que exista una mejor convivencia escolar esta también puede influir y actuar como un agente preventivo en aquellas situaciones de tipo desafiantes y que hallan posibles conflictos en la comunidad educativa como lo pueden ser la violencia, exclusión o incluso acoso estudiantil. Si ahondamos en estas situaciones conflictivas podemos encontrar un origen en que la mayoría de estas situaciones problemáticas provienen de experiencias y emociones que no se regulan adecuadamente lo cual afecta negativamente el desarrollo de los niños, su forma de

pensar y de comportarse.

La educación socioemocional puede ser el puente entre todas estas situaciones desafiantes en el aula y un ambiente que se torne afectivo y positivo generando que los estudiantes puedan sentirse escuchados, valorados y comprendidos. Esto, a su vez, puede marcar la diferencia a nivel escolar porque sirve de ayuda a los niños para desarrollar capacidades de adaptación a los diversos cambios, la correcta gestión de emociones para poder asumir con una actitud más positiva aquellas situaciones estresantes, y en general, a construir relaciones que sean significativas y saludables con su entorno, pudiendo expresar sus necesidades sin agredir, y estableciendo límites positivos (UNESCO, 2023).

El ejecutar este modelo de educación correspondiente a nivel socioemocional no es un proceso que pueda depender únicamente de las escuelas debido a que el bienestar socioemocional en esta etapa de la vida como lo es en la infancia no corresponde a un fenómeno aislado, sino es integrativo que ocurre como el resultado de todas aquellas interacciones en varios entornos como lo son el familiar, escolar y social del niño o niña. La UNICEF (2021) sostiene que es necesario, por ende, abordar este enfoque educativo desde una perspectiva comunitaria en la que las familias, los docentes y toda la comunidad educativa tengan una participación y coherente entre sí. Esto sugiere que, si se enseña en la escuela la regulación emocional, esta enseñanza debe compartirse también en la familia y ponerse en práctica desde el hogar, ya que de otra forma se crean especie de choques entre los sistemas que conforman el sistema del estudiante.

Sin embargo, pese a la responsabilidad y el compromiso en favorecer este tipo de aprendizaje, la UNICEF (2021) destaca que la escuela cumple un papel importante como un núcleo articulador que sirve de guía en la educación socioemocional. La institución educativa también actúa como un entorno protector en el que se deben fomentar pilares importantes como lo son el respeto, la resiliencia colectiva y el

cuidado y el apoyo mutuo. Goleman (1996) propone que en las escuelas tienen una función y papel importante en la educación integral de los estudiantes promoviendo la mediación de las emociones y el desarrollo cognitivo en un proceso de aprendizaje de una manera conjunta o paralela en las aulas y no haciéndolo cómo componentes separados.

En este sentido, es necesario que los programas educativos incluyan las competencias humanas, pues estas: el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, la escucha, la resolución de conflictos y la cooperatividad, son tan o más esenciales que los conocimientos académicos en la vida (Goleman, 1996). Viéndolo desde esta perspectiva el bienestar socioemocional en la infancia no solo corresponde un complemento que puede desarrollarse sino se convierte en una necesidad inherente que cualquier tipo de proyecto educativo debería tener en cuenta ya que es una parte esencial para logra un mejor desarrollo en el ser humano. El promover este tipo de bienestar desde los niveles más bajos es decir desde la educación básica primaria puede contribuir en la formación de una infancia más consciente, afectiva y con la capacidad de transformar su entorno con habilidades de la empatía y la colaboración.

Tecnologías aplicadas a la educación socioemocional

La tecnología se desarrolla a un ritmo acelerado, afectando la situación socioeconómica del planeta a través de la innovación y la evolución de aplicaciones para un acceso más fácil y rápido a bienes y servicios. El desarrollo de nuevas tecnologías también ha afectado a la educación (Drigas et al. 2023).

Las políticas de globalización, las perspectivas globales, las percepciones y los valores sociales contemporáneos conducen a la educación de individuos con accesibilidad para todos, de todos, desde cualquier lugar y en cualquier momento en un mundo inclusivo. La escuela está cambiando y la escuela del futuro reconfigura su entorno de aprendizaje para satisfacer las crecientes demandas del siglo XXI, que se correlacionan positivamente con tecnologías de aprendizaje dinámicas, flexibles,

interactivas, creativas y autodirigidas (Drigas et al. 2023).

No obstante, este proceso evolutivo de la educación viene de mucho tiempo atrás. En los inicios del siglo XX, en Rusia, Lev Semiónovich Vygotsky (1896–1934) desarrolló una teoría psicológica que transformó profundamente la comprensión del aprendizaje humano: la teoría sociocultural. Este enfoque sostiene que “el desarrollo de los procesos psicológicos superiores como el lenguaje, la memoria, la atención o el pensamiento ocurre en primer lugar en el plano social y luego se interioriza en el individuo” (Vygotsky, 1930/1993). Esto sugiere que el desarrollo social de una persona influye directamente en su capacidad para aprender.

En la teoría de Vygotsky (1930/1993) la mediación constituye un factor esencial, ya que las herramientas y los signos culturales se convierten en puentes para la construcción del conocimiento o la adquisición del aprendizaje. En este marco, las TIC pueden considerarse como herramientas que sirven para mediar la relación de una persona con su entorno, fungiendo como un puente que facilita a esa persona aprender, comunicarse e interactuar con todo aquello que le rodea (Cherry, 2021a).

En la teoría se respalda pues, que las TIC como herramientas no son solo un recurso en evolución en el mundo actual, sino que pueden usarse para motivar a los estudiantes a participar activamente en procesos en los que pueda construir aprendizaje e interactuar de forma efectiva con su entorno. En este sentido, el constructivismo también tiene un papel esencial si se toma en cuenta la teoría de desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1896–1980), en la que se explica cómo cada persona construye su propio conocimiento.

Para Piaget pues, el aprendizaje implica que las personas logren llevar a cabo dos procesos: la asimilación y la acomodación. En el primero, se agrega una nueva información a estructuras de información previas en la organización mental de la persona, mientras que en el segundo, se modifican las estructuras que ya existen para ajustar la información a las nuevas experiencias vividas (Cherry, 2021b). En el

contexto educativo es esencial comprender esto, pues el aprendizaje está estrechamente ligado a las experiencias de los estudiantes y se ve influenciado por su papel en estas.

Es así de hecho, como el estudiante ha pasado en la historia de ser quien escucha y aprende contenidos impartidos por docentes, a ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Y es en este contexto en el que las TIC al ofrecer entornos más dinámicos e interactivos, se han posicionado como alternativas idóneas para, en una etapa educativa de niños que en su mayoría son nativos digitales, fomentar la autonomía y el aprendizaje personalizado acorde a las necesidades individuales del niño o niña (Hyppolite, 2024).

En este orden de ideas, el uso de la tecnología en la educación se ha venido respaldando desde hace décadas en enfoques como el de Piaget, al ser una herramienta facilitadora del aprendizaje y la resolución de conflictos (Hyppolite, 2024). Este conjunto de enfoques que aluden a un ideal denominado constructivismo ha pasado además en los últimos años a incluir una parte tecno educativa en la que convergen las teorías propias del aprendizaje con los avances tecnológicos y las necesidades cambiantes del mundo actual.

En esta visión de lo que necesita el mundo actualmente, se reconoce pues, que las TIC son herramientas esenciales en el proceso enseñanza-aprendizaje para crear entornos colaborativos, autorregulados y personalizados. Estas nuevas tecnologías constituyen así un marco pedagógico en el que ahora el estudiante es protagonista y tiene autonomía para aprender, crear, analizar, reflexionar y proponer. Y le permiten además interactuar, explorar y desarrollar habilidades tanto cognitivas como socioemocionales (Chand, 2024).

En la educación contemporánea, este modelo pedagógico puede contribuir a integrar la formación socioemocional y la adquisición de competencias digitales en un proceso pedagógico en el que se enfoque al estudiante como un ser humano integral

y no solo desde la perspectiva del rendimiento académico calificable. Esto, a su vez, no está aislado de la realidad o es una proposición sin fundamentos, sino que más bien surge de la necesidad de formar estudiantes más resilientes, empáticos, conscientes de sí mismos y con mayor capacidad de adaptación, que puedan afrontar los cambios que están teniendo lugar en todo el mundo, no solo en lo que respecta a las transformaciones tecnológicas, sino también en la necesidad a la que éstas conllevan de poder atender de forma innovadora, las dimensiones emocionales del aprendizaje.

Recientemente, Humanaitech (2024) ha destacado que la implementación de las nuevas tecnologías en la educación puede contribuir al desarrollo de procesos de autoexploración emocional, así como a la interacción social y la regulación emocional de los niños. De acuerdo con el informe, este tipo de recursos puede diseñarse adecuada y éticamente para fomentar en los estudiantes la reflexión, la resolución de problemas, la empatía y la comunicación efectiva, todas habilidades esenciales para tener éxito personal, académico y profesional. En este se destacan las plataformas digitales basadas en la gamificación y las aplicaciones móviles orientadas al mindfulness.

La UNICEF (2021) tiene coincidencia con respecto a estas afirmaciones y se mantiene en la postura de que las nuevas tecnologías deben ser utilizadas en el ámbito pedagógico con una perspectiva más amplia en la que pueda considerarse todo lo correspondiente al bienestar integral de los estudiantes y así el poder contemplar y favorecer un clima escolar enriquecedor en el que puedan ser validadas todas aquellas experiencias emocionales y sociales de cada niño. Actores principales como son Humanaitech (2024) y la UNICEF (2021) han podido destacar que la misión del uso correcto de la tecnología en el área de la educación no corresponde al hecho de sustituir el vínculo humano, sino más bien ampliar estos canales de comunicación y así mismo favorecer la creación de aprendizaje con una fortaleza en la conexión humana en entornos difíciles e incluso desafiantes o remotos.

Peñaranda (2021) también menciona que el uso de estas herramientas tecnológicas y virtuales han podido favorecer e incrementar la habilidad de interacción entre los estudiantes y ha permitido a los docentes identificar con mayor facilidad los niveles de regulación emocional de los niños y niñas. Toda esta innovación tecnológica no solo influye como agentes de motivación y en la prevención de conflictos que puedan presentar dentro de las aulas, sino que también son una alternativa para el seguimiento de todas las necesidades que puedan presentarse en el campo estudiantil.

En la literatura podemos evidencias que existen diversas herramientas tecnológicas que pueden contribuir y favorecer al bienestar socioemocional de los estudiantes herramientas que van desde el uso de aplicaciones móviles y el uso de diversas plataformas de tipo interactiva. La UNICEF (2021) menciona y destaca que existen herramientas tecnológicas y digitales como ClassDojo, Smiling Mind o Breathe, Think, Do with Sesame, las cuales son efectivas en niveles de educación primaria que favorecen y ayudan a los niños a poder identificar sus propias emociones y así mismo el cómo poder gestionarlas de manera efectiva con la implementación de metodologías divertidas como lo son el uso de historias y juegos interactivos.

Abordando todo este tema concerniente a la realidad virtual (RV) lo cual se ha convertido en una tecnología bastante prometedora en la que su utilidad fomenta el desarrollo de habilidades emocionales en la población estudiantil. Este tipo de metodologias que buscan sumergir a los usuarios en entornos simulados, la RV ofrece oportunidades de aprendizaje experiencial que pueden suscitar y evocar diversas emociones en un entorno controlado y seguro. A nivel educativo el uso de las aplicaciones de RV se han venido aprovechando lo que ha permitido cultivar habilidad como la empatía, la regulación emocional y las habilidades sociales, lo que ha mejorado el desarrollo de las competencias socioemocionales generales en la población estudiantil (Sethi y Jain, 2024).

Se puede destacar que el uso de la RV para lograr fomentar el desarrollo de cada una de las habilidades emocionales serían los ejercicios de toma de perspectiva. Mediante la inmersión de los usuarios a este tipo de metodología lo que puede aportar diferentes perspectivas y vivir las realidades emocionales a las que se ven enfrentadas los demás y así mismo fomentar la empatía y la capacidad de tomar perspectiva (Riva *et al.* 2019). El someterse a este tipo de simulaciones de RV nos permite que los usuarios puedan enfrentarse a diferentes escenarios en los cuales interactúan con personas de diversos orígenes y así mismo el poder experimentar situaciones desafiantes como es la resolución de conflictos o la mediación entre pares. Al facilitar experiencias directas de empatía, la RV permite que los estudiantes puedan desarrollar una comprensión más profunda de las emociones y una perspectiva de los demás, así mismo el fomentar la empatía social y la interconexión (Sethi y Jain, 2024).

Otro enfoque innovador son los chatbots y los también llamados asistentes virtuales que han servido para brindar apoyo y una orientación emocional de forma personalizada a los estudiantes. Estos son formados e impulsados por algoritmos de procesamiento del lenguaje natural (PLN) que usan técnicas de aprendizaje en automático todos estos agentes conversacionales pueden involucrar a que los usuarios participen en interacciones empáticas y así poder ofrecer una validación emocional y presentar aquellas intervenciones personalizadas de acuerdo con sus estados emocionales y necesidades presentes.

Una ventaja que ofrecen los chatbots y los asistentes virtuales es el fácil uso los destaca su accesibilidad y escalabilidad, lo cual les permite a los estudiantes el poder acceder a diferentes recursos que sirven de apoyo emocional para cualquier momento en su vida y el cual pueden usar en cualquier lugar mediante diversas plataformas digitales. Usando como ejemplo los estudiantes que se encuentran experimentando estrés o ansiedad durante los períodos de exámenes pueden interactuar con un asistente virtual mediante el uso de aplicaciones de mensajería o de plataformas web y así poder recibir diferentes soluciones como pueden ser

estrategias de afrontamiento, técnicas de relajación o la solicitud a servicios de apoyo (Sethi y Jain, 2024). El poder brindar apoyo oportuno y personalizado mediante el uso de los chatbots y los asistentes virtuales favorecer que los estudiantes puedan gestionar de una forma proactiva las emociones a las que puedan enfrentar y contribuir bienestar a sus vidas (Fadhil et al. 2019).

El análisis de sentimientos es un subcampo del procesamiento del lenguaje natural (PLN) el cual también ha cobrado un impulso en estos últimos años en todo lo que corresponde a entornos educativos con el fin de proporcionar una retroalimentación en tiempo real sobre todas aquellas emociones que pueda presentar los estudiantes. Todo este tipo de análisis de sentimientos implica el poder extraer y poder clasificar de forma automática todas las señales emocionales enviadas en base a la información de datos textuales y así mismo permite a los educadores evaluar los estados afectivos de los estudiantes e intervenir en consecuencia a toda la información recibida (Pang y Lee, 2008).

Todo este tipo de algoritmos que favorecen el aprendizaje automático y las técnicas de análisis lingüístico se convierte en una herramienta de análisis de sentimientos que ofrecen la información pertinente sobre las experiencias emocionales, sus percepciones y las actitudes que presenta este tipo de población, esta herramienta agiliza y a su misma vez facilita estrategias de apoyo e intervención que sean oportunas. Una de las principales aplicaciones del análisis de sentimientos en educación es el monitoreo de la participación y el bienestar de los estudiantes que se encuentran en entornos de aprendizaje en línea. A medida que más actividades educativas se puedan trasladar a convertirse en plataformas digitales hace que los educadores se enfrenten al reto de evaluar las respuestas emocionales emitidas por la interacción de los estudiantes y así poder ajustar todas las estrategias necesarias de enseñanza en consecuencia (Pardos et al. 2021).

Estas herramientas de análisis de sentimientos son bastante completas ya que

tienen la capacidad de estudiar y analizar las respuestas escritas de los estudiantes, las publicaciones en foros o las interacciones de chat en tiempo real, lo cual permite identificar indicadores relevantes como los niveles de compromiso, frustración, confusión o satisfacción (Altrabsheh et al. 2018). Toda esta información permite a los educadores el poder intervenir rápidamente con el fin de brindar apoyo adicional o incluso el modificar las actividades de aprendizaje para poder mejorar la motivación y la satisfacción de los estudiantes (Bouazizi et al. 2020).

E incluso estas herramientas de análisis en base a los sentimientos pueden facilitar la inmersión a experiencias de aprendizaje personalizadas debido a que permite adaptar el contenido y los recursos de acuerdo con las necesidades presentes y las preferencias emocionales de los estudiantes. El poder analizar todas las respuestas afectivas que corresponden a los estudiantes es un aporte valioso para los materiales de aprendizaje, las evaluaciones o la retroalimentación porque dichas herramientas pueden ajustarse a un nivel de dificultad, el ritmo para poder optimizar los resultados del aprendizaje (Martin et al. 2018). si el análisis de los sentimientos detecta aquellas señales de desconexión o frustración durante una tarea de aprendizaje, el sistema tiene la capacidad de proporcionar dinámicamente alternativas y recursos o actividades interactivas que permitan volver a involucrar al estudiante y abordar los desafíos de aprendizaje específicos que se encuentra afrontando (Kizilcec et al. 2017).

De acuerdo con la UNICEF (2021) estas herramientas han demostrado influir positivamente en el desarrollo de la atención plena, la autorregulación y el bienestar socioemocional de los niños, especialmente con el acompañamiento adecuado de los docentes, familias y la comunidad educativa. La UNICEF (2023) también ha destacado el uso de los videojuegos educativos como herramientas útiles para simular situaciones cotidianas que ayudan a los niños a desarrollar habilidades de inteligencia emocional y sociales en un entorno lúdico en el que los estudiantes pueden construir un aprendizaje verdaderamente significativo.

El juego virtual es una herramienta de enseñanza para la adquisición de conductas pro sociales. Específicamente el juego mediado por humanos (tradicional y virtual) es el más favorable para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (Walker y Venker, 2019). Flynn et al. (2024) también señalaron que los juegos digitales son divertidos y crean oportunidades de juego que promueven el crecimiento social y emocional. Los investigadores teorizan que el entorno virtual puede ser lo suficientemente real como para excitar sentimientos positivos asociados con la anticipación de una resolución y un cierre, como ganar el juego o completar una tarea, pero también lo suficientemente seguro como para practicar el control o la modulación de las emociones negativas al servicio de estos objetivos.

Esta afirmación de que los juegos digitales ejercitan de manera significativa importantes habilidades de regulación emocional se ve confirmada por la evidencia de la investigación que muestra que las habilidades aprendidas en los juegos pueden traducirse en conocimiento del mundo real y competencia social. Por ejemplo, un estudio de una plataforma de juegos encontró que los estudiantes de tercero y cuarto grado que demostraron una mayor competencia en situaciones sociales virtuales tenían significativamente más probabilidades de exhibir un ajuste social, conductual y académico positivo según las calificaciones de los maestros (DeRosier y Thomas, 2018).

En otro estudio, los investigadores utilizaron exploraciones de imágenes por resonancia magnética funcional para medir la actividad cerebral de estudiantes de secundaria mientras jugaban a un videojuego en el que se comunicaban con una especie alienígena mediante el análisis de expresiones faciales y lenguaje corporal. Los hallazgos indicaron que jugar el juego aumentó la capacidad de los estudiantes para tomar perspectiva (Kral et al. 2018).

De manera similar, un estudio cualitativo de juegos en un entorno virtual con un avatar ayudó a los estudiantes finlandeses de sexto y noveno grado a empatizar

con los personajes del juego (Kahila et al. 2020). El enfoque basado en el juego también puede proporcionar instrucción personalizada y adaptativa; a medida que los estudiantes toman decisiones en situaciones sociales virtuales, el algoritmo del software puede adaptar el contenido presentado a los estudiantes en tiempo real y andamiar la capacitación para satisfacer mejor las necesidades individuales de los estudiantes (Flynn et al. 2024).

El método para utilizar como es la gamificación y de acuerdo con la aplicación de elementos de diseño de juegos en contextos que no son lúdicos también se ha tornado en un comportamiento de avance para entornos educativos como medio que busca fomentar la empatía y promover la interacción social entre los estudiantes. Al poder integrar todas estas mecánicas de juego como puntos, insignias, tablas de clasificación y desafíos en las actividades educativas, la gamificación lo que busca es poder involucrar y motivar a los estudiantes y a la vez fomentar la colaboración, la empatía y el desarrollo de habilidades interpersonales (Sethi y Jain, 2024).

Una de las maneras en que la gamificación promueve dicha capacidad como lo es la empatía es proporcionando diferentes experiencias de tipo narrativas e inmersivas que permiten a los jugadores estar presente en las diferentes perspectivas de varios personajes y también poder navegar por escenarios sociales que se caracterizan por su nivel de complejidad (Marshall, 2016). Al estar en contacto con juegos o simulaciones basados en narrativas los participantes pueden explorar las consecuencias de sus acciones sobre los demás, desarrollar la empatía de acuerdo con los diferentes puntos de vista y así poder tomar decisiones éticas en situaciones que se tornen moralmente de forma ambigua (Barab *et al.* 2012). Por ejemplo, un juego educativo podría colocar a los jugadores en el lugar de un personaje que se ve enfrentado a diferentes situaciones donde experimenta el sufrimiento de la discriminación o injusticia social, lo que los impulsaría a actuar y a considerar el impacto emocional de sus elecciones y plantearse su forma de actuar teniendo en cuenta el impacto de dicha acción que pueda realizar hacia los demás (Sethi y Jain,

2024).

El aporte más actual y de innovación en este marco, Humanaitech (2024) también ha destacado el poder usar la inteligencia artificial como una herramienta que es capaz de analizar las respuestas emocionales dadas por los estudiantes, información valiosa que puede servir a los docentes como una medida para prevenir situaciones de riesgo emocional e incluso el poder hacer seguimiento de las necesidades individuales de los estudiantes que son predominantes. Tuomi (2022) menciona que durante las últimas dos décadas las competencias del siglo XXI y las habilidades socioemocionales se han convertido en un tema central en las políticas educativas. En las que se incluye tanto las habilidades blandas como las habilidades socioemocionales, en todo este contexto evolutivo del cambio tecnológico, aprendizaje automático y la ética de la inteligencia artificial.

Es inevitable pensar que el campo de la educación ha experimentado una profunda transformación que ha sido impulsada por los avances tecnológicos, en particular el tema de la integración de la inteligencia artificial (IA). La IA es definida como la simulación de aquellos procesos de inteligencia humana realizado por máquinas, que tiene la capacidad y un alto potencial para revolucionar diversos aspectos de la educación en las que pueden incluirse las metodologías de enseñanza, los entornos de aprendizaje y los resultados de los estudiantes (Sethi y Jain, 2024).

Dentro de los avances más significativos en el área educativa que se ha podido desarrollar a través de la IA ha sido el aprendizaje socioemocional (SEL), en el cual se incluye el desarrollo de las habilidades relacionadas con la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las relaciones interpersonales. En la forma en que los educadores y los investigadores reconocen y logran destacar la importancia del desarrollo integral del estudiante más allá de los resultados y logros académicos, permite que el SEL tenga una amplia atención en el discurso educativo (Sethi y Jain, 2024).

La capacidad para gestionar y poder regular las propias emociones, comprender cuales son las perspectivas de los demás y establecer relaciones significativas son competencias muy importantes que permiten el éxito tanto en el ámbito académico como en el mundo real. Sin embargo, los enfoques pedagógicos tradicionales a menudo no han podido lograr abordar de una manera adecuada estas necesidades socioemocionales del alumnado lo que ha generado un creciente interés en aprovechar la IA para mejorar las intervenciones de aprendizaje socioemocional (Sethi y Jain, 2024).

La integración de tecnologías de IA dentro de los programas de SEL permite generar oportunidades que son únicas para personalizar las experiencias de aprendizaje, dar una retroalimentación en tiempo real y apoyar el crecimiento socioemocional del alumnado. Esto permite a los educadores mediante el aprovechamiento de algoritmos de aprendizaje automático, procesamiento del lenguaje natural (PLN), computación afectiva y otras técnicas de IA desarrollar herramientas y plataformas innovadoras para evaluar, enseñar y reforzar las habilidades socioemocionales de forma escalable y eficaz. Las posibilidades se amplían y son más prometedoras al trabajar con sistemas de tutoría inteligente que se adaptan a los estados emocionales de cada uno de los estudiantes hasta simulaciones de realidad virtual para ejercicios de adopción de perspectiva (Sethi y Jain, 2024).

Sin embargo, el usar las tecnologías de IA las cuales están basadas en datos para modelar y medir estas habilidades puede llegar a generar importantes desafíos sociales que tienen importantes implicaciones para las políticas y prácticas educativas (Tuomi, 2022). Esta parte desafiante de utilizar las nuevas tecnologías como lo son la IA es debido a que la implementación efectiva de estas herramientas dentro del contexto educativo se debe acompañar de la formación docente en competencias digitales, de la integración de las familias y de la comunidad educativa en un proceso educativo que transforme e integre de manera prioritaria el desarrollo personal e

integral sobre la memorización de contenidos académicos (UNICEF, 2021).

Es de gran importancia destacar que las intervenciones que están basadas en tecnología pueden llegar a abordar alguna de las barreras comunes para la implementación efectiva y fiel de contenido SEL basado en evidencia. La fidelidad en el uso de las intervenciones SEL tradicionales puede llegar a verse comprometida por varias razones las cuales incluyen prioridades en conflicto, falta de tiempo, personal sobrecargado, herramientas inadecuadas para apoyar la implementación, capacitación insuficiente en instrucción SEL, desvío instruccional a lo largo del tiempo y baja participación estudiantil. Esta gran cantidad de obstáculos puede llegar a impedir que muchos estudiantes reciban instrucciones en SEL de alta calidad y formen barreras para la implementación de prácticas SEL efectivas a escala (Flynn et al. 2024).

Además, aunque la evidencia anecdótica existente y los estudios realizados a pequeña escala dan sugerencias de los posibles beneficios de la IA en el ASE, es de gran importancia realizar una investigación empírica rigurosa que pueda validar estas afirmaciones e informar sobre prácticas basadas en la evidencia. Asimismo, las preocupaciones que están relacionadas con la privacidad de los datos, el sesgo algorítmico y las consideraciones éticas dentro de las intervenciones en SEL impulsadas por IA requieren un escrutinio y una deliberación cuidadosos (Sethi y Jain, 2024).

Bases teóricas

Modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL)

Uno de los enfoques más influyentes en el ámbito educativo internacional es el Modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés), desarrollado y sistematizado por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Dicho modelo establece cinco competencias fundamentales para el

desarrollo socioemocional integral: la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsable (CASEL, 2020; UNESCO, 2023). Estas competencias no se conciben como capacidades aisladas; por el contrario, se articulan de manera interdependiente, de modo que el fortalecimiento de una repercute positivamente en el desarrollo de las demás.

La autoconciencia, por ejemplo, permite que los estudiantes identifiquen sus propias emociones y reconozcan cómo estas influyen en su comportamiento; en consecuencia, favorece el ejercicio de la autorregulación emocional, que a su vez posibilita una convivencia más armónica con los pares. Según Durlak et al. (2011), la evidencia acumulada durante décadas demuestra que los programas basados en el SEL producen mejoras estadísticamente significativas en el rendimiento académico, el bienestar emocional y la conducta prosocial de los estudiantes, lo que convierte a este modelo en un referente obligado para cualquier propuesta pedagógica que aspire a una formación integral.

Ahora bien, el modelo SEL trasciende el enfoque remedial o clínico con el que históricamente se abordaron las dificultades emocionales en la escuela; propone, en cambio, una intervención de carácter universal, preventivo y sistemático que ha de integrarse de manera coherente en el currículo escolar desde las primeras etapas de la educación básica. Weissberg et al. (2015) señalan que la implementación efectiva del SEL requiere entornos institucionales seguros, docentes capacitados y alianzas sólidas con las familias, puesto que las competencias socioemocionales se desarrollan en la interacción cotidiana y no pueden aprenderse en abstracto o de manera descontextualizada.

En esta dirección, la UNESCO (2023) ha insistido en que el aprendizaje socioemocional debe incorporarse de manera sistémica en los marcos curriculares nacionales, reconociendo que las habilidades para gestionar emociones, resolver conflictos de forma constructiva y colaborar con los demás son tan esenciales para el

proyecto vital de los estudiantes como los contenidos disciplinares. En contextos escolares con alta vulnerabilidad socioeconómica, como los que caracterizan a los colegios distritales de Bosa y Kennedy en Bogotá, la relevancia del modelo se intensifica, dado que los niños y niñas enfrentan factores de riesgo emocional que demandan respuestas pedagógicas estructuradas y sostenidas.

En relación con la presente investigación, el Modelo de Aprendizaje Socioemocional resulta pertinente por cuanto proporciona el marco conceptual sobre el cual se identifican y comprenden las competencias que se busca fortalecer mediante la teoría propuesta. Las cinco dimensiones del SEL constituyen el horizonte de sentido al que se orienta la integración de herramientas digitales en las prácticas pedagógicas estudiadas; así, la tecnología no se concibe como un fin en sí misma, sino como un mediador que amplifica las posibilidades de desarrollar autoconciencia, empatía y habilidades relacionales en los estudiantes de educación básica primaria. De igual forma, los hallazgos de Durlak et al. (2011) y Flynn et al. (2024) acerca de la efectividad de los programas SEL enriquecen la base empírica sobre la cual se construye el constructo teórico emergente, al demostrar que la educación socioemocional intencionada transforma de manera medible el bienestar integral de los niños y niñas en contextos escolares reales.

Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

En estrecha complementariedad con el enfoque anterior, el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, formulado por Urie Bronfenbrenner en 1979, ofrece una perspectiva sistémica e integradora que permite comprender el bienestar socioemocional de los niños en su verdadera complejidad contextual. Para Bronfenbrenner (1979), el desarrollo humano no ocurre en el vacío ni puede explicarse únicamente por factores individuales; se construye, en cambio, mediante la interacción dinámica y recíproca entre el sujeto y los distintos entornos que lo rodean, organizados en sistemas anidados que van desde el microsistema que está

conformado por la familia, la escuela y el grupo de pares, hasta el macrosistema, que comprende los valores culturales, las políticas públicas y las condiciones socioeconómicas de la sociedad. Esta visión ecosistémica supera las explicaciones reduccionistas del desarrollo y reconoce que lo que ocurre en el hogar influye directamente en lo que el niño experimenta en la escuela, y viceversa; por tanto, el bienestar emocional escolar no puede disociarse de las condiciones familiares ni del entorno comunitario más amplio en el que el niño está inmerso.

Un componente central del modelo es el mesosistema, que designa las relaciones e interacciones entre los distintos microsistemas que conforman el mundo cotidiano del niño; en el contexto educativo, esta dimensión se traduce en la articulación entre la familia y la escuela como factor determinante para el desarrollo socioemocional saludable (Bronfenbrenner, 1979). Cuando ambas instancias comparten criterios coherentes sobre la crianza emocional, la comunicación y la resolución de conflictos, los estudiantes disponen de un entorno consistente que favorece la internalización de normas prosociales y la construcción de vínculos afectivos seguros.

Sin embargo, en colegios distritales ubicados en zonas de alta vulnerabilidad, la coherencia entre estos contextos se ve frecuentemente comprometida por condiciones de precariedad material, por la presencia de violencias domésticas o por las barreras culturales que dificultan la participación de las familias en la vida escolar. La investigación de Ortiz y Hernández (2022) constató precisamente cómo la pandemia agravó estas fracturas sistémicas, evidenciando que la ruptura del mesosistema tiene consecuencias directas sobre el estado emocional y el rendimiento académico de los estudiantes colombianos.

La pertinencia del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner para la presente investigación doctoral es múltiple y profunda. En primer lugar, proporciona el andamiaje conceptual para comprender por qué una teoría destinada al

fortalecimiento del bienestar socioemocional debe contemplar no solo la dimensión instruccional del aula, sino también la articulación entre escuela, familia y comunidad; de lo contrario, la intervención tecnológica corre el riesgo de operar de manera aislada, sin coherencia sistémica y sin impacto sostenido.

En segundo lugar, el enfoque ecosistémico explica por qué las herramientas digitales pueden actuar como puentes que conectan los distintos sistemas en los que los niños se desarrollan: aplicaciones de comunicación, plataformas de aprendizaje colaborativo y recursos de seguimiento emocional tienen la potencialidad de extender el alcance del acompañamiento pedagógico más allá de los muros del aula, fortaleciendo el mesosistema familia-escuela. En tercer lugar, el modelo orienta la investigación hacia una lectura no individualista del bienestar socioemocional, que reconoce la influencia de las estructuras institucionales y las políticas educativas sobre las condiciones de vida emocional de los estudiantes de Bosa y Kennedy (UNICEF, 2021).

Enfoque Socio Formativo

Vinculado de manera coherente con las perspectivas anteriores, el Enfoque Socio Formativo, desarrollado principalmente por Tobón (2015) en el marco de la pedagogía de las competencias para la sociedad del conocimiento, postula que la formación humana debe orientarse hacia el desarrollo integral de competencias que trasciendan los contenidos académicos y abarquen las dimensiones ética, social, emocional y cognitiva del ser humano. Desde esta óptica, la educación no puede limitarse a la transmisión de saberes disciplinares; debe, en cambio, formar ciudadanos capaces de afrontar con sentido crítico y ético los desafíos de la vida cotidiana y del entramado social en el que participan (Tobón et al., 2015).

El enfoque socio formativo concibe la evaluación del aprendizaje como un proceso continuo, reflexivo y participativo que valora no solo los resultados académicos, sino también los procesos afectivos, relacionales y cooperativos que los

estudiantes experimentan a lo largo de su formación escolar; en consecuencia, transforma la función del docente, quien deja de ser un transmisor de información para convertirse en un mediador que acompaña, orienta y enriquece el proyecto formativo de cada estudiante desde su singularidad contextual.

A diferencia de los enfoques curriculares centrados exclusivamente en el rendimiento cognitivo medible, el Enfoque Socio Formativo reconoce que los contextos sociales y culturales en los que se desarrolla el aprendizaje son constitutivos del mismo y no simples variables de control. Tobón et al. (2015) plantean que la formación de competencias integrales, entre las que destacan la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, la resolución creativa de problemas y el pensamiento crítico, exige entornos pedagógicos que estimulen la reflexión sobre la propia experiencia, el diálogo con los demás y el compromiso con valores que trasciendan el beneficio individual.

En este marco, la dimensión socioemocional no constituye un añadido al currículo, sino una condición de posibilidad para que el aprendizaje sea profundo y significativo; pues un estudiante que no ha desarrollado conciencia emocional ni habilidades para relacionarse constructivamente difícilmente podrá comprometerse de manera plena con los procesos de co-construcción del conocimiento que el enfoque propone. Esta articulación entre lo emocional y lo cognitivo-social se convierte, así, en uno de los ejes vertebradores del enfoque socio formativo.

La pertinencia del Enfoque Socio Formativo para esta investigación doctoral radica en que ofrece un marco pedagógico coherente con la perspectiva integradora que orienta el constructo teórico propuesto. La teoría que esta tesis busca construir no se fundamenta únicamente en la eficiencia instruccional de las herramientas digitales, sino en su capacidad para favorecer experiencias de aprendizaje que desarrollen simultáneamente competencias académicas, emocionales y sociales; esta articulación es precisamente lo que el Enfoque Socio Formativo propugna.

Asimismo, el énfasis de Tobón et al. (2015) en la evaluación cualitativa, contextualizada y reflexiva del aprendizaje dialoga con el enfoque metodológico cualitativo de la investigación y con la importancia que se concede a las voces y vivencias de los docentes y estudiantes como fuentes privilegiadas de conocimiento. En síntesis, el Enfoque Socio Formativo proporciona los criterios pedagógicos desde los cuales se diseña e interpreta la integración tecnológica en los colegios distritales participantes, reconociendo que toda mediación digital tiene un efecto formativo que va mucho más allá de la simple transmisión de contenidos.

Modelo de Climas Escolares Nutritivos

Entrelazando los fundamentos expuestos con la realidad concreta de las instituciones educativas, el Modelo de Climas Escolares Nutritivos, desarrollado por Arón y Milicic (1999) en el contexto chileno y ampliamente referenciado en la literatura latinoamericana sobre convivencia escolar, propone que el bienestar socioemocional no se enseña únicamente mediante contenidos curriculares explícitos, sino que se construye y se vive de manera cotidiana en la calidad de las interacciones que tienen lugar en los espacios educativos.

Un clima escolar nutritivo se caracteriza por la predominancia del reconocimiento positivo, el respeto a la diversidad, la equidad en el trato, el cuidado mutuo y la resolución constructiva de los conflictos; en contraposición, un clima tóxico se define por la presencia de relaciones de poder asimétricas, la descalificación sistemática, la indiferencia afectiva y la naturalización de las dinámicas de exclusión (Arón y Milicic, 1999). La distinción entre ambos tipos de clima resulta conceptualmente potente porque subraya que el entorno emocional de la escuela no es un epifenómeno de los procesos pedagógicos, sino una condición estructural que los hace posibles o los obstruye.

El modelo plantea, además, que la construcción de climas nutritivos es una responsabilidad institucional que involucra a todos los actores de la comunidad

educativa: directivos, docentes, estudiantes y familias. Casassus (2008) complementa esta perspectiva al demostrar empíricamente, a través de estudios comparados en América Latina, que el clima emocional del aula es el factor más poderoso para predecir el aprendizaje de los estudiantes, por encima de variables como el nivel socioeconómico o la infraestructura escolar.

Esta evidencia resulta de especial relevancia para los colegios distritales de Bosa y Kennedy, donde las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica son una realidad cotidiana; pues sugiere que incluso en contextos materialmente desfavorecidos, la calidad emocional del vínculo pedagógico puede convertirse en un factor protector que contrarresta el efecto de las adversidades externas. El modelo de climas nutritivos, por tanto, orienta la acción pedagógica hacia la creación deliberada de entornos donde los estudiantes se sientan seguros, valorados y capaces de participar activamente en su proceso formativo.

En el marco de esta investigación, el Modelo de Climas Escolares Nutritivos es pertinente porque proporciona las categorías conceptuales con las que se interpretan las condiciones relacionales observadas en los tres colegios distritales participantes. Las categorías emergentes de convivencia escolar, manejo emocional y relación con la tecnología identificadas durante el análisis cualitativo guardan estrecha correspondencia con los indicadores de clima nutritivo o tóxico que el modelo describe.

En consecuencia, la propuesta tecnológica que articula el constructo teórico de esta tesis se orienta deliberadamente hacia el fortalecimiento de condiciones climáticas nutritivas mediante el uso intencionado de herramientas digitales. La integración de plataformas colaborativas, recursos de expresión emocional y estrategias de mediación virtual puede contribuir a ampliar los espacios de reconocimiento positivo, participación igualitaria y resolución no violenta de conflictos, consolidando así entornos escolares donde la tecnología sea una aliada del bienestar

relacional y no una fuente adicional de exclusión o malestar emocional (UNICEF, 2021).

Modelos de Integración Tecnológica como el TPACK

Finalmente, los fundamentos expuestos encuentran su cierre en los modelos de integración tecnológica, particularmente en el marco TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), formulado por Mishra y Koehler (2006) como una extensión crítica del modelo PCK (Pedagogical Content Knowledge) de Shulman. El TPACK plantea que la integración efectiva de la tecnología en la educación no depende únicamente del dominio técnico de los dispositivos o plataformas digitales, sino de la capacidad del docente para articular de manera coherente tres tipos de conocimiento: el conocimiento del contenido disciplinar (CK), el conocimiento pedagógico (PK) y el conocimiento tecnológico (TK).

La intersección de estos tres dominios genera conocimientos híbridos de mayor complejidad, el conocimiento tecnológico del contenido (TCK), el conocimiento tecnológico pedagógico y el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido que representan la comprensión profunda de cómo la tecnología puede transformar la enseñanza de un contenido específico mediante estrategias pedagógicas pertinentes (Mishra y Koehler, 2006). Este marco superó el enfoque instrumental que reducía la integración tecnológica a la sustitución de recursos tradicionales por digitales, e instaló en el debate educativo la idea de que el uso significativo de las TIC requiere una preparación docente que combine conocimiento disciplinar, reflexión pedagógica y alfabetización digital.

Sin embargo, en su formulación original, el marco TPACK se orientó principalmente hacia dominios disciplinares convencionales como las matemáticas, las ciencias y el lenguaje, sin contemplar de manera explícita el dominio de las competencias socioemocionales como un ámbito de conocimiento susceptible de ser integrado tecnológicamente. La presente investigación propone una extensión de este

marco hacia el campo socioemocional, argumentando que los docentes requieren, además del conocimiento tecnológico y pedagógico habitual, un conocimiento pedagógico socioemocional tecnológicamente mediado, es decir, la comprensión de cómo las herramientas digitales pueden emplearse de manera intencionada para desarrollar autoconciencia, empatía, regulación emocional y habilidades relacionales en los estudiantes.

Humanaitech (2024) avanza en esta dirección al señalar que la inteligencia artificial y otras herramientas tecnológicas emergentes poseen la capacidad de analizar respuestas emocionales estudiantiles y generar retroalimentación personalizada; sin embargo, su potencial solo se concreta cuando el docente cuenta con el conocimiento pedagógico socioemocional necesario para diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje digitalmente mediadas que tengan como horizonte el bienestar integral de los estudiantes.

La relevancia del marco TPACK para esta tesis doctoral se manifiesta en que ofrece el lenguaje conceptual con el que se describe y analiza la práctica docente en los tres colegios distritales estudiados. Los hallazgos obtenidos revelan que cuando los docentes integran tecnología sin un sustento pedagógico claro ni una comprensión profunda de las necesidades socioemocionales de sus estudiantes, la herramienta digital se convierte en una distracción o en una fuente adicional de tensión emocional; en cambio, cuando la integración se realiza con intención pedagógica, reflexión sobre el contenido emocional y dominio técnico adecuado, la tecnología potencia el aprendizaje socioemocional de maneras que difícilmente se logran solo con los recursos del aula tradicional (Mishra y Koehler, 2006; Flynn et al., 2024).

En síntesis, los cinco modelos y enfoques teóricos revisados, el SEL, el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, el Enfoque Socio Formativo, el Modelo de Climas Escolares Nutritivos y el TPACK, se articulan de manera complementaria para sustentar la teoría propuesta en esta investigación, ofreciendo un marco comprensivo

desde el cual la tecnología, la pedagogía y el bienestar socioemocional se integran en una visión educativa coherente, contextualizada y orientada al desarrollo humano integral.

Marco legal

El marco legal para la investigación se centra en los instrumentos jurídicos que regulan el uso de tecnologías en la educación y promueven el bienestar socioemocional de los niños. A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño les garantiza una educación que sea de calidad y que esté centrada en el desarrollo integral de los menores (Organización de las Naciones Unidas, 1989).

Esta Convención fue adoptada en el año de 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y se convirtió en uno de los principales instrumentos internacionales para la protección y promoción de los derechos de los niños. En este tratado se establece que los niños tienen derecho a vivir dentro de un entorno que favorezca su desarrollo emocional y psicológico, particularmente en un ambiente de protección, respeto y afecto (Organización de las Naciones Unidas, 1989).

El derecho al desarrollo emocional y psicológico en un entorno de protección es de vital importancia para el bienestar de los niños, esto debido a que el ambiente educativo y familiar juega un papel fundamental en su salud emocional. La convención reconoce que todas las experiencias que se viven en la infancia repercuten de manera muy profunda dentro de las competencias emocionales y sociales que los niños van a desarrollar en la adultez. Es por esto que todo el contexto escolar se debe convertir en un espacio donde los niños aprendan a gestionar cada una de sus emociones, a desarrollar habilidades sociales y también que puedan sentirse apoyados por sus educadores y compañeros (Organización de las Naciones Unidas, 1989).

Además, un derecho de suma importancia de la esta convención es la participación del niño dentro de su proceso educativo Este principio se relaciona con

el derecho de los niños a que se les pueda ser escuchar cuales son los asuntos que les afecten y eso incluye las decisiones educativas. El enfoque participativo en la educación representa un aporte muy importante para la formación de niños a fin de que adquieran conocimientos académicos y también desarrollen habilidades para la vida, como la toma de decisiones, la resolución correcta de conflictos y la autonomía personal (Organización de las Naciones Unidas, 1989). El modelo educativo debe permitir que los niños participen activamente en su aprendizaje, promoviendo su bienestar emocional y su autoestima.

Por su parte, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se subraya la gran importancia de una educación inclusiva y el uso correcto de la tecnología. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU permiten la promoción de la inclusión, la igualdad y el bienestar a nivel mundial y en el contexto educativo, dos de los ODS son sumamente relevantes en el fortalecimiento del bienestar socioemocional de los niños en la educación básica primaria (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

En primer lugar, dentro del ODS 3 se menciona la importancia de garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades (Organización de las Naciones Unidas, 2015), orientado principalmente a la promoción de la salud física y emocional de las personas, con un gran énfasis en la prevención de enfermedades y el acceso a servicios de salud de calidad. En el contexto escolar implica el poder crear ambientes educativos los cuales fomenten el aprendizaje académico y que también fomenten el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes. Un entorno saludable y seguro es fundamental para que los niños tengan un correcto desarrollo ya que contribuye a su estabilidad emocional y social lo que les permite una mayor concentración y rendimiento académico (OMS, 2017).

En segundo lugar, el ODS 4 propone que la educación debe estar centrada en ser inclusiva, equitativa y de calidad con entornos seguros y propicios (Organización

de las Naciones Unidas, 2015). Este objetivo promueve la educación de calidad para todos sin discriminación y garantizando la igualdad de oportunidades e inclusión. En este marco, la educación se debe adaptar a las necesidades emocionales y psicológicas cada uno de los estudiantes para lograr crear un entorno que sea inclusivo en términos académicos y también en cuanto a la atención de las necesidades socioemocionales. El ODS 4 pone énfasis en que los entornos educativos deben ser seguros y propicios para el aprendizaje fomentando el desarrollo integral de los estudiantes e incluyendo su bienestar emocional (UNESCO, 2019).

Las declaraciones y lineamientos de la UNESCO en referencia a el uso de las TIC en la educación también son parte del marco legal en lo que compete a esta investigación ya que impulsa el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dentro del contexto educativo como una herramienta clave para el mejoramiento del aprendizaje y la promoción del desarrollo de las competencias socioemocionales en los niños. En su declaración sobre el uso de TIC en la educación resalta que estas tecnologías pueden ser utilizadas para fomentar la promoción de las competencias socioemocionales mediante metodologías que son innovadoras y recursos digitales que pueden desarrollar en los niños habilidades claves como la empatía, la autorregulación y la comunicación efectiva, las cuales son fundamentales para su bienestar emocional (UNESCO, 2022).

En este sentido, la integración de las TIC en el aula ofrece a cada uno de los estudiantes formas innovadoras para aprender e interactuar entre ellos, lo que aporta a la creación de un entorno educativo que les ayude en su desarrollo emocional. Adicional, estas herramientas digitales también permiten que los docentes implementen programas de desarrollo socioemocional que se adapten a las necesidades de cada uno de los niños, ofreciendo recursos interactivos y personalizados que favorezcan la reflexión, el autocuidado y el manejo de las emociones (UNESCO, 2022).

Finalmente, en el contexto internacional se destaca el Marco de Acción de Incheon (2015), el cual promueve las tecnologías de la información y la comunicación para la mejora de la calidad educativa y el bienestar; y también se destaca la Declaración de París (2012), que resalta la tecnología como un instrumento que facilita la colaboración y el apoyo emocional.

En el contexto nacional colombiano, la Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce los derechos fundamentales de los niños estableciendo que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social, el cual está orientado al acceso del conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores de la cultura (Artículo 67). Además, en el artículo 27 se da la garantía de las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Estos principios respaldan la integración de tecnologías en el proceso educativo y también la promoción del bienestar socioemocional de los niños.

Adicional, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), enfatiza la importancia de una educación integral en el país. Esta ley se encarga de regular el servicio público de la educación basándose en los principios constitucionales del derecho a la educación y las libertades de enseñanza y aprendizaje. Establece así, que la educación debe aportar al desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo aspectos éticos, morales y afectivos (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Por otra parte, la Ley 1620 de 2013 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. Esta ley busca la promoción de entornos escolares seguros y del desarrollo de competencias ciudadanas fundamentales para el bienestar socioemocional de cada uno de los estudiantes (Congreso de la República de Colombia, 2013). También, el Decreto 1860 de 1994 reglamenta aspectos pedagógicos y organizativos de la educación formal en donde se establecen las normas para la organización del currículo y la gestión

institucional (Ministerio de Educación Nacional, 1994). Este decreto permite de manera sencilla la implementación de programas y proyectos en donde se integren tecnologías para fortalecer el bienestar socioemocional en el ámbito escolar.

Asimismo, se destaca el Decreto 1290 de 2009 el cual se encarga de regular la evaluación del aprendizaje incluyendo aspectos socioemocionales (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Por su parte, la Política Nacional de Infancia y Adolescencia (2018-2030), busca generar condiciones de bienestar y acceso a oportunidades con equidad para niños, niñas y adolescentes promoviendo el desarrollo de capacidades que construyan trayectorias de vida significativas y fortalezcan la participación de la infancia en la transformación social (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2018).

Además, la Política Nacional de Educación Digital (PND 2016-2025) y el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE 2016-2026), promueven la integración de las tecnologías de la información y la comunicación dentro de la educación. En este plan se establece la educación como uno de los principales temas de la agenda pública y como un compromiso de todos los colombianos, promoviendo la inclusión de tecnologías digitales como herramientas para la mejora de la calidad educativa y el cierre de brechas de acceso (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Recientemente, el Ministerio de Educación Nacional también definió estrategias para lograr facilitar la apropiación de tecnologías de información que puedan apalancar los procesos de gestión del conocimiento y mejorar la calidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

Específicamente sobre las TIC, se fomenta en el país la incorporación de estas tecnologías en el sistema educativo con la finalidad de contribuir directamente al mejoramiento de la cobertura y la calidad en la educación, promoviendo la gestión del conocimiento y la articulación interinstitucional (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia, 2016). El Documento CONPES 3988

establece acciones para poder ampliar el uso de las TIC y así cerrar la brecha digital en el país, incluyendo la integración de las TIC con la finalidad de innovar la educación (Departamento Nacional de Planeación, 2019).

MOMENTO III

LA RUTA METODOLÓGICA

Paradigma de la Investigación

El paradigma interpretativo es un enfoque de investigación que centra su atención en la experiencia vivida de los sujetos y en la comprensión del significado que estos otorgan a sus acciones dentro de contextos educativos específicos. Este paradigma se fundamenta en la tradición de la sociología comprensiva iniciada por Weber (1922), quien plantea que la comprensión constituye el camino adecuado para acceder al sentido que los sujetos atribuyen a su propia acción social, reconociendo que la realidad social no puede explicarse únicamente desde leyes generales, sino que debe interpretarse desde los significados que construyen quienes la viven.

La pertinencia de este paradigma para la presente investigación radica en su capacidad para acceder a las percepciones, significados e interpretaciones que tienen los actores educativos, docentes, estudiantes y directivos, en relación con la mediación tecnológica y el bienestar socioemocional. En este sentido, la investigación no buscó simplemente medir o cuantificar fenómenos, sino comprender profundamente cómo los participantes vivencian, interpretan y dan sentido a sus experiencias en torno al bienestar socioemocional dentro de las instituciones educativas de Bosa y Kennedy.

Este paradigma resultó pertinente para el propósito general de la investigación de construir una teoría sustantiva que explicara cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria, ya que la construcción de dicha teoría requería ir más allá de la descripción superficial de los fenómenos y adentrarse en la interpretación comprensiva de cómo la mediación

tecnológica interactúa con las dinámicas emocionales, relacionales y personales de los estudiantes.

El paradigma interpretativo, en coherencia con la perspectiva de Weber (1922), permite acceder al sentido de los fenómenos sociales mediante la comprensión de las motivaciones y los significados que los propios actores atribuyen a su experiencia, lo que facilita el surgimiento de significados auténticos que emergen de la vivencia cotidiana. Para este estudio, esto significó dejar a un lado las presuposiciones sobre el bienestar socioemocional y examinar cómo los estudiantes y docentes realmente experimentan y comprenden este bienestar a través de la mediación tecnológica, generando así un conocimiento fundamentado en la realidad educativa específica de estas comunidades.

La pertinencia adicional de este paradigma se evidencia en su énfasis en la intersubjetividad y en la comprensión dialógica de la realidad. El bienestar socioemocional no es una entidad aislada que pueda medirse independientemente, sino un fenómeno relacional que emerge de las interacciones entre individuos, sus emociones, sus significados compartidos y el contexto en que viven. Blumer (1969) plantea que los seres humanos actúan frente a las cosas en función de los significados que estas tienen para ellos, significados que se construyen y se modifican permanentemente a través de la interacción social.

En el caso de esta investigación, la atención de los participantes estuvo dirigida hacia el bienestar socioemocional como experiencia vivida dentro de entornos tecnológicos educativos. El paradigma interpretativo reconoce que este bienestar no existe como una realidad objetiva externa, sino como una construcción social y personal que se desarrolla a través del encuentro, la comunicación y la reflexión compartida, aspectos fundamentales para comprender cómo la mediación tecnológica configura las vidas emocionales de los niños en las localidades de Bosa y Kennedy.

Plano epistemológico

El plano epistemológico del paradigma interpretativo concibe el conocimiento como un proceso de construcción intersubjetiva basado en la comprensión de las experiencias vividas. En este plano, el investigador reconoce que no existe un conocimiento neutro o independiente del observador, sino que el conocimiento surge del encuentro entre el investigador y los participantes, donde ambos aportan sus perspectivas y saberes.

Para esta investigación, el conocimiento sobre cómo la mediación tecnológica fortalece el bienestar socioemocional no puede ser impuesto desde afuera, sino que debe emerger del diálogo reflexivo con docentes, estudiantes y familias de las instituciones educativas distritales. Este plano epistemológico reconoce que el significado del bienestar socioemocional es construido colectivamente a través de interpretaciones compartidas, diálogos continuos y reflexiones sobre las prácticas educativas vividas en estos contextos particulares.

Plano axiológico

El plano axiológico enfatiza los valores que fundamentan la investigación y orientan el análisis de la realidad educativa. Los valores centrales para este estudio incluyen el respeto por la dignidad y la subjetividad de los participantes, el reconocimiento de la importancia del bienestar emocional como derecho fundamental de los niños, y la valoración de la voz y las experiencias de todos los actores educativos involucrados. Este plano reconoce que toda investigación cualitativa es impulsada por valores implícitos sobre lo que es importante, lo que merece ser estudiado y lo que debería transformarse.

En el contexto de las localidades de Bosa y Kennedy en Bogotá, donde existen realidades socioeconómicas desafiantes, el paradigma interpretativo valora el bienestar integral de los estudiantes como un bien fundamental que debe fortalecerse

a través de medios tecnológicos e innovadores, rechazando perspectivas que reduzcan la educación a resultados cuantitativos desconectados de la realidad emocional y personal de los niños.

Plano teleológico

En el plano teleológico se define hacia dónde se dirige esta investigación y cuál es su propósito final. La tele o fin último de este estudio no es simplemente acumular datos o generar descripciones detalladas, sino producir un constructo teórico que permita comprender y transformar las prácticas educativas dirigidas al fortalecimiento del bienestar socioemocional.

Este constructo debe ser útil, contextualizado y significativo para los actores educativos que participan en él, permitiéndoles reflexionar sobre sus prácticas, identificar fortalezas y oportunidades de mejora, y generar cambios sustanciales en la vida emocional de los estudiantes. El objetivo teleológico abarca también la intención de que este conocimiento sirva para mejorar la calidad de vida de niños en contextos vulnerables, reconociendo que el bienestar socioemocional es un factor determinante para el desarrollo integral y el futuro de estos estudiantes.

Plano metodológico

El plano metodológico establece los principios y procedimientos generales que guían la recolección, análisis e interpretación de la información. En este plano se reconoce que el método de investigación debe ser coherente con la comprensión de que la realidad educativa es compleja, dinámica e interpretable, requiriendo acercamientos que privilegien la profundidad sobre la amplitud y la comprensión sobre la generalización.

Para esta investigación, el plano metodológico implicó utilizar técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante que

permitan acceder a las perspectivas, significados e interpretaciones que los participantes construyen sobre su realidad de manera auténtica. Además, el análisis de la información debe ser flexible e iterativo, permitiendo que nuevas categorías y significados emerjan progresivamente del diálogo constante con los datos. Este enfoque metodológico reconoce la necesidad de comprender la totalidad del fenómeno estudiado, considerando todas las dimensiones del bienestar socioemocional como un conjunto integrado que solo cobra sentido pleno cuando se examina en su contexto social, cultural y relacional.

Enfoque de la Investigación

El enfoque cualitativo de investigación se caracteriza por su interés en comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de quienes los viven, buscando capturar los significados, experiencias y realidades construidas por los participantes en sus propios contextos. De acuerdo con Hernández et al. (2014), permite al investigador explorar las percepciones, interpretaciones y sentidos que los actores educativos construyen alrededor de un fenómeno específico, en este caso, el bienestar socioemocional mediado por herramientas tecnológicas.

Para la investigación fue pertinente porque busca comprender cómo los docentes y estudiantes interpretan y dan sentido al uso de la mediación tecnológica en el fortalecimiento de su bienestar socioemocional y permite acceder a la riqueza y complejidad de las experiencias humanas, reconociendo que cada contexto educativo tiene particularidades únicas que deben ser comprendidas desde adentro, respetando las voces y narrativas de quienes habitan estos espacios escolares. A su vez, Taylor y Bogdan (1987) señalan que la investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva, holística y humanista, lo que significa que el investigador no parte de teorías predefinidas que busca comprobar, sino que permite que los significados y conceptos emerjan naturalmente del contacto directo con los participantes y sus contextos.

Esta característica resulta fundamental para el propósito de construir una teoría

sustantiva que explique cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria, ya que dicha teoría debe emerger de los significados e interpretaciones que los propios niños, docentes y directivos construyen en sus contextos educativos distritales, y no imponerse desde marcos teóricos externos que desconozcan las particularidades de estas comunidades. Además, permite que el investigador se acerque a los participantes con una actitud de apertura y escucha genuina, suspendiendo sus propios prejuicios y permitiendo que las interpretaciones auténticas de los actores educativos orienten el proceso de construcción teórica, lo cual resulta coherente con el paradigma interpretativo que fundamenta este estudio.

Método de la Investigación

La teoría fundamentada constituye un método de investigación cualitativa enfocado en la construcción de teoría a partir del análisis sistemático de los datos empíricos. Glaser y Strauss (1967) la formularon como una alternativa epistemológica al dominio positivista de la investigación social, con la premisa de que la teoría debe emerger de los datos y no ser impuesta desde marcos conceptuales externos. Esta orientación convierte al método en una opción especialmente pertinente cuando el fenómeno investigado carece de explicaciones teóricas consolidadas o cuando las existentes resultan insuficientes para explicar su configuración en contextos específicos, como ocurre con la mediación tecnológica y el bienestar socioemocional en escenarios educativos.

Desde el punto de vista metodológico, la operacionalización de la teoría fundamentada en esta investigación se organiza en tres fases analíticas diferenciadas. La fase descriptiva corresponde al momento inicial de inmersión en los datos, durante el cual se registran y organizan los fragmentos textuales derivados de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y las observaciones participantes realizadas con docentes y estudiantes de las instituciones educativas de

Bosa y Kennedy; en este momento se busca dar cuenta del fenómeno a partir de los significados expresados por los participantes, sin imponer categorías previas.

La fase estructural constituye el núcleo analítico del proceso: aquí se identifican relaciones entre los elementos emergentes, se construyen redes de significado y se reconocen las condiciones, acciones/interacciones y consecuencias que permiten explicar cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en los estudiantes. En este sentido, se analizan las condiciones contextuales (institucionales, pedagógicas y tecnológicas) que influyen en el fenómeno, las acciones e interacciones de docentes y estudiantes en el uso de herramientas tecnológicas, y las consecuencias que dichas dinámicas generan en las distintas dimensiones del bienestar socioemocional. La fase teórica, por su parte, corresponde al momento de abstracción, en el que los patrones identificados se integran en proposiciones que explican de manera coherente el fenómeno y le confieren densidad conceptual a la teoría sustantiva emergente (Strauss y Corbin, 2002).

Estas tres fases se articulan con los procedimientos de codificación propuestos por Strauss y Corbin (2002). La codificación abierta opera dentro de la fase descriptiva e implica el examen detallado de los datos para identificar, nombrar y conceptualizar los fenómenos presentes en ellos; mediante este procedimiento se fragmentan los datos y se les asignan códigos que representan conceptos iniciales relacionados con el bienestar socioemocional y el uso de herramientas tecnológicas en el aula.

La codificación axial, vinculada a la fase estructural, permite reagrupar los datos fracturados durante la codificación abierta, estableciendo conexiones entre categorías a través del análisis de sus propiedades, dimensiones y relaciones causales, particularmente en términos de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias. Finalmente, la codificación selectiva corresponde a la fase teórica e implica la selección de una categoría central alrededor de la cual se integran todas las demás, dotando al análisis de coherencia explicativa y permitiendo la construcción de

la teoría sustantiva que da respuesta a la pregunta de investigación (Strauss y Corbin, 2002).

Transversal a estas fases y procedimientos se encuentra el método comparativo constante, estrategia analítica fundamental de la teoría fundamentada que consiste en comparar de manera sistemática incidentes, categorías y relaciones emergentes a lo largo de todo el proceso investigativo. Glaser y Strauss (1967) sostienen que esta comparación continua permite identificar similitudes y diferencias entre los datos, refinar los conceptos y ajustar progresivamente las categorías hasta alcanzar una explicación teórica consistente sobre cómo se configura el fenómeno estudiado. En el contexto de esta investigación, el método comparativo constante se aplica tanto dentro de cada fuente de información como entre las distintas fuentes, de manera que los hallazgos provenientes de los estudiantes, los docentes y las observaciones se contrastan y complementan recíprocamente, enriqueciendo la comprensión del fenómeno.

El muestreo teórico constituye otro elemento constitutivo del proceso analítico; a diferencia del muestreo estadístico, no se orienta a representar una población sino a desarrollar y saturar las categorías emergentes. Strauss y Corbin (2002) precisan que el investigador decide qué datos recoger a continuación en función de lo que ha analizado previamente, buscando ampliar la comprensión de las categorías o explorar sus variaciones y condiciones. En esta investigación, guía tanto la selección de los participantes como la profundización en determinados contextos, situaciones o interacciones que resulten especialmente relevantes para consolidar la teoría sustantiva en construcción; de este modo, las decisiones sobre el trabajo de campo no se agotan al inicio del estudio sino que responden de forma dinámica a los hallazgos del análisis.

Los memos analíticos constituyen un recurso metodológico indispensable en la teoría fundamentada, dado que permiten al investigador registrar sus reflexiones

analíticas, relaciones conceptuales e hipótesis provisionales a lo largo del proceso. Strauss y Corbin (2002) destacan su importancia para el desarrollo progresivo de la teoría, en tanto facilitan la articulación entre categorías y favorecen la abstracción conceptual. En esta investigación, la elaboración sistemática de memos durante la codificación y el análisis de las entrevistas, los grupos focales y las observaciones permite mantener un registro del proceso analítico, favoreciendo la trazabilidad y contribuyendo al rigor metodológico del estudio.

El proceso de recolección y análisis de datos culmina cuando se alcanza la saturación teórica, criterio metodológico que indica el momento en que la incorporación de nuevos datos deja de aportar información adicional que modifique o enriquezca las categorías existentes. Glaser y Strauss (1967) definen la saturación teórica como el punto en el que el investigador ha desarrollado las categorías con suficiente densidad conceptual como para sostener la teoría sustantiva emergente. En el marco de esta investigación, la saturación orienta tanto la cantidad de participantes convocados como la profundidad del trabajo de campo en cada institución educativa, garantizando que la teoría resultante esté sólidamente fundamentada en los datos y permita explicar cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en los contextos educativos distritales analizados.

La elección de la teoría fundamentada se encuentra en consonancia con el paradigma interpretativo que orienta esta investigación, en la medida en que ambas perspectivas reconocen que el conocimiento se construye a partir de los significados que los actores sociales atribuyen a sus prácticas y contextos. Asimismo, el método resulta coherente con la utilización de Atlas.ti como herramienta de apoyo al análisis, dado que este software facilita la organización, codificación y relacionamiento de los datos textuales de manera sistemática y transparente, sin sustituir el juicio interpretativo de la investigadora sino potenciando su capacidad analítica frente a la densidad del material empírico recopilado.

Diseño de la Investigación

El diseño de campo es una estrategia de investigación que se lleva a cabo directamente en el entorno natural donde ocurren los fenómenos de interés, permitiendo obtener datos auténticos mediante la observación y la interacción directa con los participantes en sus contextos reales. De acuerdo con Yin (2018), el diseño de campo se caracteriza por ser una investigación empírica que estudia un fenómeno de manera profunda dentro de su contexto real del mundo, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no se encuentran claramente definidos. Esta característica es fundamental para la presente investigación, ya que el bienestar socioemocional de los estudiantes no puede ser comprendido en forma aislada del entorno escolar donde se desarrolla, sino que se configura en las interacciones cotidianas, las relaciones entre compañeros, la mediación docente y el ambiente escolar en general.

Este diseño permite que se pueda ahondar en los tres colegios distritales de Bosa y Kennedy para captar de manera directa cómo los estudiantes interpretan sus emociones, cómo los docentes median las interacciones socioemocionales y cómo las herramientas tecnológicas se integran o no en estas dinámicas naturales. Por tanto, resulta pertinente porque facilita la recolección de datos en tiempo real, la identificación de matices y complejidades del fenómeno que no se captarían en ambientes artificiales o controlados, y la construcción de significados basados en las interpretaciones de los participantes en sus espacios cotidianos.

La pertinencia del diseño de campo para generar una teoría sustantiva a partir del modelo tecnológico radica en su capacidad de proporcionar una comprensión profunda y contextualizada de cómo la tecnología interactúa con el bienestar socioemocional en condiciones reales. Según Patton (2015), la investigación de campo en ambientes naturales permite capturar la riqueza de las interacciones humanas, las tensiones, los recursos disponibles y las dinámicas que definen la vida

cotidiana en los entornos educativos, lo que resulta esencial para comprender qué factores facilitan o dificultan el fortalecimiento del bienestar socioemocional.

Al trabajar en el campo, no solo se pueden observar comportamientos aislados, sino comprender el sistema de relaciones, valores, creencias y prácticas que caracterizan a cada institución educativa, lo que permite identificar las necesidades socioemocionales de cada contexto y reconocer cómo la mediación tecnológica debe ser contextualizada para responder adecuadamente a esas realidades específicas. El diseño de campo garantiza además que la teoría que emerja de esta investigación no sea una imposición externa desconectada de la realidad, sino una construcción fundamentada en los datos recogidos directamente de estudiantes y docentes en sus espacios auténticos de aprendizaje y convivencia dentro de los colegios distritales de Bogotá.

Escenario y Sujetos de la Indagación

El escenario de esta investigación se conformó por tres instituciones educativas distritales que están ubicadas en la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá, Colombia: el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, el Colegio El Porvenir y el Colegio Las Margaritas. Se escogieron estos centros educativos debido a su diversidad socioeducativa, a su localización en un contexto urbano con desafíos sociales y culturales relevantes, y también por la experiencia previa de la investigadora en uno de ellos, lo cual facilita el acceso, la confianza y la comprensión del entorno. Este diseño de selección responde al muestreo intencional o por conveniencia descrito por Patton, quien señala que “la elección de entornos ricos en información permite profundizar en el fenómeno estudiado sin pretender generalizar estadísticamente” (Patton, 2015, p. 53). Por tanto, la decisión de trabajar con estas tres instituciones garantiza un contexto heterogéneo que favorece la complementariedad de hallazgos y la saturación de categorías emergentes.

Estas instituciones representan espacios escolares donde se llevan a cabo

prácticas pedagógicas tradicionales con intentos incipientes de incorporación de tecnologías digitales. En estos escenarios, se evidencia tanto las resistencias al cambio por parte de algunos docentes como las potencialidades del uso pedagógico de las TIC para generar nuevas dinámicas de aprendizaje y desarrollo socioemocional. De acuerdo con Fullan (2013), “la implementación exitosa de tecnologías en ambientes educativos depende del reconocimiento de la cultura organizacional y de la construcción de capital social entre los actores” (p. 112). Por tanto, el escenario trasciende lo físico para convertirse en un espacio simbólico, relacional y emocional, configurando un contexto privilegiado para explorar las interacciones entre tecnología, educación y bienestar.

Informantes clave

En primer lugar, participaron cinco estudiantes de los grados primero primaria (un estudiante), tercero primaria (dos estudiantes), cuarto primaria (un estudiante) y quinto primaria (un estudiante), quienes respondieron a la entrevista y aportaron información sobre sus percepciones frente a las actividades escolares mediadas por TIC. Su participación permitió conocer, desde su lenguaje y nivel de comprensión, cómo interpretan las dinámicas de aprendizaje apoyadas en tecnología dentro del aula.

En segundo lugar, participaron seis docentes del mismo nivel educativo, encargados de planear, implementar y acompañar las actividades pedagógicas; su experiencia y disposición frente al uso de herramientas tecnológicas resultaron claves para identificar condiciones, prácticas y mediaciones que inciden en el bienestar socioemocional. Sus aportes permitieron contrastar la perspectiva pedagógica con la de los estudiantes y enriquecer el análisis comparativo de los datos.

Finalmente, la incorporación de participantes respondió al criterio de saturación teórica propio de la teoría fundamentada, según el cual se mantiene el trabajo de campo hasta que la información obtenida deja de aportar variaciones significativas a

las categorías en construcción. En coherencia con los principios bioéticos, la participación se sustentó en el consentimiento informado de los acudientes, el asentimiento de los estudiantes, la confidencialidad de la información y la participación voluntaria de los informantes.

Criterios de Selección e Inclusión de Participantes

Para garantizar la pertinencia del estudio, se definieron criterios de selección que orientan la inclusión de participantes en la investigación. De acuerdo con Creswell y Poth (2018), en investigaciones cualitativas la selección de participantes debe responder al propósito del estudio y permitir la identificación de casos ricos en información, de modo que se favorezca la comprensión del fenómeno en el contexto específico en el que ocurre.

En consecuencia, se seleccionaron cinco estudiantes de educación básica primaria de los grados primero, tercero, cuarto y quinto de las tres instituciones educativas distritales, quienes participaron en la entrevista y tienen relación directa con el uso de herramientas tecnológicas en sus procesos de aprendizaje. Su participación permitió recoger información sobre sus percepciones, interpretaciones y formas de relacionarse con las dinámicas escolares mediadas por TIC, desde un lenguaje acorde con su nivel de desarrollo.

Así mismo, se incluyeron seis docentes que cuentan con al menos un año de experiencia en la enseñanza de educación básica primaria, que están vinculados actualmente a las instituciones participantes, que muestran disposición para incorporar herramientas tecnológicas en el aula y que aceptan participar voluntariamente en el estudio mediante el consentimiento informado. Estos criterios aseguran que los participantes tengan una relación directa con el objeto de investigación y puedan aportar información contextualizada para la construcción de la teoría sustantiva.

Por otra parte, se establecieron criterios de exclusión para delimitar quiénes no participarían en el estudio y asegurar la pertinencia de la información recolectada. Se excluyeron estudiantes de grados superiores a quinto de primaria, dado que la investigación se centra en educación básica primaria y en el bienestar socioemocional en esta etapa escolar.

Igualmente, se excluyeron docentes con menos de un año de vinculación institucional, debido a que podrían no contar con suficiente conocimiento del contexto escolar y de las dinámicas pedagógicas y socioemocionales del grupo. También se excluyeron participantes que no otorgaran consentimiento informado o, en el caso de los estudiantes, asentimiento, así como aquellos cuya participación continua en el periodo de recolección de datos no fuera posible por ausencias prolongadas.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La selección de técnicas e instrumentos de recolección de información en esta investigación responde a la naturaleza interpretativa del estudio, cuyo propósito central es comprender cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional de los estudiantes en ambientes educativos. De acuerdo con Patton (2015), las técnicas cualitativas deben ajustarse al contexto específico donde ocurren los fenómenos de estudio; de esta manera se garantiza que la información recolectada sea auténtica, situada y pertinente con los objetivos planteados. En coherencia con ese principio, se optó por un conjunto articulado de técnicas que, lejos de operar de manera aislada, se complementan y se retroalimentan a lo largo del proceso investigativo.

Cada técnica fue aplicada en momentos específicos del trabajo de campo, con participantes previamente seleccionados de manera intencional según su pertinencia para el fenómeno analizado; por consiguiente, los datos obtenidos se vinculan de

manera directa con las categorías de análisis emergentes identificadas durante la investigación. Según Creswell y Poth (2018), la coherencia entre las técnicas de recolección, los participantes y las categorías analíticas es un requisito metodológico indispensable para asegurar la credibilidad del estudio cualitativo. A continuación, se describen en detalle las técnicas empleadas, con precisión sobre el contexto, los participantes involucrados, los momentos de aplicación, los criterios orientadores y su articulación con las categorías emergentes.

Técnicas de Recolección de Información

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada constituyó la técnica principal de esta investigación, dado que permite establecer un diálogo abierto entre el investigador y los participantes, facilitando la exploración de percepciones, emociones y significados relacionados con el bienestar socioemocional en contextos escolares mediados por tecnología. Creswell y Poth (2018) señalan que este tipo de entrevista ofrece una estructura orientadora sin limitar la expresión libre de los participantes; de este modo, se hace posible explorar tanto los temas predefinidos como los aspectos emergentes que los informantes consideren significativos.

En cuanto al contexto de aplicación, las entrevistas se realizaron en las instalaciones de las instituciones educativas participantes, en espacios tranquilos asignados específicamente para garantizar la privacidad y la comodidad de los entrevistados. Los participantes incluyeron a docentes de los grados seleccionados y a estudiantes cuyas edades y niveles de madurez emocional fueron tenidos en cuenta para adaptar tanto el lenguaje utilizado como la extensión de cada sesión. La participación fue voluntaria y se sustentó en el diligenciamiento previo del consentimiento y el asentimiento informado, según correspondiera.

Las entrevistas se llevaron a cabo en dos momentos diferenciados del trabajo

de campo. En una primera fase, se entrevistó a los docentes con el propósito de indagar sobre sus percepciones acerca del bienestar emocional de sus estudiantes, los desafíos que enfrentan al mediar procesos de aprendizaje con apoyo tecnológico y las estrategias que implementan para atender las dimensiones socioemocionales del alumnado. En una segunda fase, se entrevistó a los estudiantes; para ello se empleó un lenguaje sencillo, cercano y apropiado para su edad, de manera que pudieran expresar con libertad sus vivencias, sentimientos y valoraciones frente al uso de herramientas tecnológicas en el aula.

Los criterios que orientaron la aplicación de esta técnica incluyeron la pertinencia temática de las preguntas con respecto a los objetivos del estudio, la flexibilidad para introducir nuevas preguntas ante respuestas relevantes e inesperadas y la escucha activa del investigador como condición para profundizar en los relatos de los participantes. Cada entrevista fue grabada con autorización previa y posteriormente transcrita para su análisis. La información obtenida a través de esta técnica se articula de manera especial con las categorías emergentes relativas a la percepción del bienestar emocional, la mediación tecnológica y los vínculos afectivos en el aula; en consecuencia, constituyó el insumo más rico para el análisis interpretativo desarrollado en el capítulo IV.

Grupos focales

Los grupos focales se emplearon como técnica complementaria que permite la producción colectiva de sentidos; es decir, posibilitan observar cómo los participantes construyen significados compartidos a través de la interacción y el debate entre pares. Patton (2015) sostiene que esta técnica resulta especialmente adecuada para explorar actitudes, creencias y experiencias que emergen con mayor riqueza en el contexto grupal que en el individual, puesto que la dinámica conversacional estimula la expresión espontánea y la contrastación de perspectivas.

En esta investigación se realizaron dos grupos focales con estudiantes de

diferentes grados de las instituciones participantes. Cada grupo estuvo conformado por entre seis y ocho estudiantes, seleccionados de acuerdo con el criterio de heterogeneidad controlada; esto es, se buscó incluir participantes de distintos perfiles académicos y socioemocionales para enriquecer la diversidad de perspectivas. Las sesiones se llevaron a cabo en horarios acordados con los docentes directores de grupo, dentro de los espacios institucionales disponibles, y tuvieron una duración aproximada de sesenta minutos cada una.

El primer grupo focal se realizó al inicio del trabajo de campo, con el propósito de explorar las representaciones iniciales de los estudiantes sobre el bienestar en el aula y su relación con el uso de tecnologías; el segundo se desarrolló en una fase avanzada del estudio, luego de procesar los datos de las entrevistas individuales, con la intención de profundizar en temáticas emergentes que requirieron ser contrastadas o ampliadas desde la voz colectiva de los participantes. Según Flick (2012), la combinación de momentos de recolección en fases progresivas favorece la saturación teórica y fortalece la consistencia del análisis.

Los criterios para el desarrollo de los grupos focales contemplaron la creación de un clima de confianza, la garantía de participación equitativa entre los integrantes y el uso de preguntas generadoras que estimularan el diálogo sin imponer categorías de respuesta. El investigador asumió el rol de moderador, mientras un observador registró en notas de campo las dinámicas no verbales, las emociones expresadas y los silencios significativos. La información producida en estas sesiones nutre de manera directa las categorías emergentes relacionadas con las representaciones colectivas del bienestar socioemocional, la convivencia escolar y la experiencia compartida del uso de tecnología; de este modo, aportó evidencia valiosa para el análisis e interpretación del capítulo IV.

Observación participante

La observación participante permitió al investigador acceder de manera directa

a las dinámicas del aula tal como ocurren en la cotidianidad escolar, sin la mediación del relato verbal de los participantes. Strauss y Corbin (2002) destacan que este tipo de observación genera datos de una densidad descriptiva que resulta difícil de obtener mediante otras técnicas, pues captura los comportamientos, las interacciones y las emociones en su contexto natural y en el momento mismo en que se producen.

La observación se llevó a cabo en las aulas de clase de las instituciones educativas participantes, durante sesiones ordinarias en las que los docentes empleaban herramientas tecnológicas como parte de sus estrategias pedagógicas. El proceso se desarrolló de forma abierta y no encubierta; por tanto, los docentes y estudiantes conocían la presencia del investigador y el propósito de la actividad observacional desde el inicio del trabajo de campo. Este principio ético garantizó la transparencia del proceso y contribuyó a generar condiciones de confianza entre el investigador y la comunidad educativa.

La observación se realizó en tres fases progresivas. En la primera, denominada observación exploratoria, el investigador se familiarizó con el contexto institucional, los actores y las rutinas del aula sin focalizar la atención en aspectos específicos; en la segunda fase, la observación se concentró en el uso concreto de herramientas tecnológicas y en las reacciones emocionales que estas suscitaban en los estudiantes; en la tercera, la atención se dirigió hacia las interacciones socioemocionales entre pares y entre docentes y estudiantes durante las actividades mediadas por tecnología. Valles (1999) señala que la progresión de la mirada observacional, de lo general a lo particular, permite construir una comprensión más profunda y situada del fenómeno estudiado.

Los aspectos registrados incluyeron el clima emocional general del espacio educativo, las expresiones afectivas de los estudiantes, el lenguaje corporal, el tono de voz, las reacciones espontáneas, las formas de mediación emocional de los docentes y el uso real de los recursos tecnológicos disponibles. Toda la información

obtenida fue sistematizada en diarios de campo elaborados inmediatamente después de cada sesión de observación. En el capítulo IV, los datos derivados de esta técnica se articulan con las categorías emergentes de mediación docente, clima del aula y expresión socioemocional; de ahí que los registros observacionales ofrezcan una capa de comprensión complementaria a la aportada por las entrevistas y los grupos focales.

Análisis documental

El análisis documental se incorporó como técnica de cierre del proceso de recolección, en tanto proporciona un marco contextual que permite situar e interpretar los datos obtenidos mediante las otras fuentes de información. Según Creswell y Poth (2018), los documentos institucionales constituyen registros de las intenciones formales y las prácticas declaradas de las organizaciones educativas; por ello, su análisis contribuye a comprender la coherencia o tensión entre lo que se propone institucionalmente y lo que se vive en el aula.

Los documentos analizados incluyeron los proyectos educativos institucionales de las escuelas participantes, los planes de área y de aula de los grados observados, los informes de convivencia escolar, los protocolos de atención a estudiantes con dificultades socioemocionales y los registros de evaluación del desempeño académico y emocional disponibles en las instituciones. La selección de estos documentos respondió al criterio de pertinencia temática; es decir, se privilegiaron aquellos que contenían información directamente relacionada con el bienestar socioemocional y con la integración de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis se llevó a cabo mediante la lectura sistemática de los documentos recopilados, el rastreo de categorías temáticas vinculadas a los objetivos del estudio y la elaboración de matrices documentales que permitieron organizar y comparar la información hallada. Flick (2012) indica que el análisis de documentos no sustituye el conocimiento que proviene de la experiencia directa de los participantes, sino que lo

complementa al ofrecer una perspectiva institucional y formal sobre el fenómeno. En consecuencia, los hallazgos derivados de esta técnica se recuperaron en el capítulo IV para contrastar las disposiciones institucionales con las percepciones y vivencias expresadas por docentes y estudiantes, enriqueciendo así el análisis interpretativo de las categorías emergentes.

Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de recolección de información son los recursos concretos mediante los cuales se operacionalizan las técnicas seleccionadas; en otras palabras, constituyen los medios a través de los cuales el investigador sistematiza, organiza y captura la información de manera rigurosa. Creswell y Poth (2018) subrayan que el diseño de los instrumentos debe reflejar con fidelidad los propósitos investigativos y favorecer una recolección de datos cuya calidad y pertinencia estén aseguradas desde la etapa de planificación.

Para las entrevistas semiestructuradas, se elaboraron guías de entrevista diferenciadas para docentes y para estudiantes. Cada guía contenía preguntas abiertas, organizadas en núcleos temáticos que cubrían las dimensiones centrales del estudio: la percepción del bienestar socioemocional, la experiencia con el uso de herramientas tecnológicas en el aula, el impacto emocional de dichas herramientas y las estrategias implementadas por los docentes para atender las necesidades afectivas del alumnado. Las preguntas fueron revisadas mediante un proceso de validación con expertos en metodología cualitativa y en bienestar socioemocional, con el fin de garantizar su claridad, pertinencia y coherencia interna.

Para los grupos focales, se diseñó una guía de conversación que incorporó preguntas generadoras y temas detonadores de diálogo colectivo; estos dispositivos discursivos permitieron explorar las representaciones compartidas de los estudiantes sobre su bienestar en la escuela y su relación con el uso de tecnología. La guía fue complementada con un protocolo de moderación que orientó al investigador en el

manejo del tiempo, la distribución de turnos de habla y el abordaje de tensiones o silencios durante la sesión. Patton (2015) señala que la calidad de los instrumentos en los grupos focales determina en gran medida la profundidad de la información que emerge de la interacción grupal.

Para la observación participante, se construyeron matrices de observación que guiaron el registro sistemático de los comportamientos, las interacciones y las expresiones emocionales identificadas en el aula. Estas matrices estaban organizadas por dimensiones de análisis vinculadas a las categorías emergentes del estudio; de este modo, se aseguró que la mirada observacional estuviera orientada tanto por la sensibilidad teórica del investigador como por los focos de indagación previamente definidos. Los registros observacionales se complementaron con diarios de campo, en los que el investigador consignó impresiones, reflexiones y notas interpretativas inmediatamente después de cada sesión. Strauss y Corbin (2002) destacan que los memorandos y registros reflexivos son herramientas analíticas fundamentales en la investigación cualitativa, pues permiten documentar el proceso de construcción del conocimiento a lo largo del trabajo de campo.

Para el análisis documental, se elaboraron fichas de análisis en las que se registró la identificación del documento, su tipo, fecha de producción, propósito institucional y los fragmentos o aspectos relevantes para las categorías del estudio. La sistematización de estas fichas facilitó la comparación transversal entre los documentos analizados y la triangulación de la información con los datos provenientes de las otras técnicas. La coherencia metodológica entre los instrumentos diseñados y las técnicas aplicadas garantizó la consistencia del proceso de recolección y sentó las bases para un análisis riguroso, reflexivo y fundamentado en la multiplicidad de fuentes de información.

Validación de instrumentos

La validación de los instrumentos es un paso fundamental para garantizar que

las herramientas de recolección de información efectivamente midan o capten lo que se pretende investigar, asegurando la credibilidad y confiabilidad de los datos obtenidos. De acuerdo con Lincoln y Guba (1985), la validación en investigación cualitativa se realiza a través de procedimientos como la revisión por expertos, pruebas piloto y triangulación de fuentes. En esta investigación, cada instrumento será sometido a revisión por parte de docentes expertos en educación, investigadores especializados en metodología cualitativa y tutores académicos que validen la claridad, pertinencia y adecuación del lenguaje utilizado. Se realizará una prueba piloto de los instrumentos con participantes similares a los informantes de investigación para verificar que las preguntas son comprensibles, que permiten explorar adecuadamente los temas de investigación y que generan respuestas ricas en información. Estos procedimientos de validación garantizan que los datos recolectados sean auténticos, significativos y directamente relacionados con el fenómeno de estudio, fortaleciendo así la calidad científica de la investigación y la confianza de la comunidad académica en los hallazgos que surgen del análisis de la información.

Fases del Proceso Investigativo

El proceso investigativo en esta investigación se estructura en fases ordenadas pero interconectadas que permiten avanzar de manera sistemática desde la recolección de datos hasta la construcción del constructo teórico. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), el método de teoría fundamentada establece un conjunto de procedimientos metodológicos que guían la investigación mediante un proceso cíclico e iterativo donde cada fase se retroalimenta con las anteriores.

Estas fases no se desarrollan de forma lineal ni separada, sino que se entrelazan constantemente, permitiendo que el investigador regrese a la recolección de datos cuando identifica la necesidad de mayor profundidad o cuando surgen nuevas preguntas que enriquecen la comprensión del fenómeno. La aplicación

rigurosa de estas fases garantiza que la investigación se mantenga cerca de los datos mientras se construye gradualmente una teoría fundamentada en la experiencia vivida de los participantes, asegurando que el conocimiento producido sea autentico, contextualizado y directamente relacionado con el fenómeno del bienestar socioemocional mediado por tecnologías.

Fase 1. Recolección inicial de datos

La primera fase del proceso investigativo corresponde a la recolección inicial de datos, donde se obtiene la información básica a través de las técnicas seleccionadas. Strauss y Corbin (2002) señalan que en esta fase el investigador debe estar atento a captar la complejidad de los significados construidos por los participantes sin imponer categorías preestablecidas. Durante esta etapa se realizan las cinco entrevistas con estudiantes de diferentes grados y las seis entrevistas con docentes, se llevan a cabo los dos grupos focales con estudiantes, y se ejecutan las observaciones directas en los contextos naturales de cada institución educativa.

Esta recolección se realiza de forma abierta, permitiendo que emerjan aspectos que los participantes consideren relevantes sobre el bienestar socioemocional y el uso de herramientas tecnológicas. La información recabada se registra mediante grabaciones de audio, transcripciones cuidadosas y notas de campo que capturan no solo las palabras de los participantes sino también el contexto y las dinámicas que caracterizan cada encuentro. La pertinencia de esta fase radica en que genera la materia prima sobre la cual descansa todo el análisis posterior, por lo que la calidad y la autenticidad de los datos recolectados en este momento son fundamentales para la validez de la investigación.

Fase 2. Preparación y organización de datos

Después de recolectar la información, se procede a la fase de preparación y organización de datos, donde se procesan todas las grabaciones, se transcriben

fielmente los registros audiovisuales y se organiza la información de manera sistemática. En esta fase, se transcriben las entrevistas y los grupos focales manteniendo la literalidad de lo expresado por los participantes, se revisa la calidad de cada transcripción para asegurar completitud y coherencia, y se establece un sistema de identificación clara para cada documento. Strauss y Corbin (2002) enfatizan la importancia de esta organización metódica porque permite que el investigador pueda acceder fácilmente a los datos durante el análisis y facilita la aplicación de software especializado como Atlas.ti para la codificación y el análisis de contenido.

En esta investigación, cada entrevista de estudiante se identifica como E1, E2, E3, E4 y E5 según su orden, mientras que las entrevistas de docentes se identifican como D1, D2, D3, D4, D5 y D6. Los datos organizados se cargan en el software de análisis cualitativo, donde se estructuran en carpetas diferenciadas por tipo de informante, facilitando así una visualización clara de todas las fuentes de información y permitiendo que el análisis posterior sea más eficiente y trazable.

Fase 3. Codificación abierta

La fase de codificación abierta es el inicio del análisis profundo de los datos, donde se realiza un examen exhaustivo línea por línea de cada documento para identificar las unidades de significado más relevantes. Según Strauss y Corbin (2002), la codificación abierta consiste en fragmentar los datos en conceptos manejables y asignar a cada fragmento una etiqueta que capture el significado expresado por los participantes.

Este proceso se caracteriza por su inductividad, permitiendo que los códigos surjan directamente de las narrativas sin imposiciones externas. La saturación teórica se alcanza cuando nuevas entrevistas no generan códigos sustancialmente nuevos sino únicamente variaciones dentro de las categorías ya existentes, indicando que el sistema de códigos ha alcanzado estabilidad y densidad conceptual suficiente para

proseguir con la siguiente fase.

Fase 4. Codificación axial

Una vez completada la codificación abierta, se procede a la fase de codificación axial donde se relacionan los códigos emergentes entre sí para identificar conexiones y dimensiones comunes. Strauss y Corbin (2002) explican que en esta fase el investigador busca relacionar las categorías identificadas mediante preguntas generadoras y comparaciones sistemáticas, identificando cuáles códigos se agrupan bajo categorías temáticas más amplias.

La codificación axial implica también el refinamiento de las propiedades y dimensiones de cada categoría, es decir, se especifican con mayor detalle los atributos que caracterizan a cada categoría y los niveles o magnitudes que pueden presentar. Esta fase acerca al investigador gradualmente hacia la abstracción, permitiendo que emerja una comprensión más profunda de cómo se interconectan los diferentes aspectos del bienestar socioemocional en los contextos estudiados..

Fase 5. Codificación selectiva y triangulación

La fase de codificación selectiva representa el punto culminante del análisis donde se integran todas las categorías alrededor de un concepto central que explica el fenómeno estudiado. Strauss y Corbin (2002) señalan que esta fase implica construir una historia integradora que relacione todas las categorías menores con la categoría central de la investigación, en este caso, la mediación tecnológica en la configuración del bienestar socioemocional.

Durante esta fase se realiza la triangulación de datos, comparando la información obtenida en las entrevistas con estudiantes, las entrevistas con docentes, las observaciones realizadas en las tres instituciones educativas y el análisis de documentos, buscando coherencia, convergencias y divergencias significativas. La

triangulación de técnicas permite corroborar hallazgos identificando si información similar emerge de diferentes fuentes y a través de diferentes métodos de recolección.

El resultado de esta fase es una teoría sustantiva integrada donde cada categoría ha sido relacionada lógicamente con las demás, se han explicado las condiciones causales y consecuentes que afectan el fenómeno, y se ha desarrollado un marco explicativo coherente que responde a las preguntas y objetivos de la investigación.

Fase 6. Interpretación y síntesis de hallazgos

La última fase es la de interpretación y síntesis de hallazgos, donde se elabora un análisis integrado que sintetiza los descubrimientos más significativos y los relaciona con los referentes teóricos y estudios previos. Strauss y Corbin (2002) enfatizan que esta fase busca validar las interpretaciones mediante la contrastación con antecedentes, marcos teóricos y otras investigaciones similares, garantizando que la teoría sustantiva generada sea confiable y transferible a otros contextos educativos.

En esta investigación, se elaboró una síntesis que resume cómo la mediación tecnológica, cuando es implementada intencionalmente, favorece la autorregulación emocional, la empatía y la participación activa de los estudiantes, promoviendo así entornos más inclusivos y emocionalmente saludables. Durante esta fase se identificaron no solo los hallazgos sino también sus limitaciones, las variaciones según contextos y participantes, y las implicaciones para la práctica educativa.

La documentación rigurosa de todas las fases mediante matrices, memorandos, diagramas y registros auditables asegura que la investigación cumple con criterios de credibilidad, dependibilidad, conformabilidad y autenticidad. El proceso iterativo de estas seis fases, fundamentado en el método de Strauss y Corbin (2002), garantiza que la teoría sustantiva resultante sea auténtica, profunda y

directamente enraizada en los datos obtenidos de estudiantes y docentes de los colegios distritales de Bosa y Kennedy.

Procedimientos de Recolección de Datos

Protocolo de Acceso y Acercamiento con los Participantes

El proceso de recolección de datos partió de un protocolo estructurado de acceso a las tres instituciones educativas distritales participantes, diseñado para garantizar el respeto por las dinámicas institucionales y generar las condiciones necesarias para la colaboración voluntaria de los distintos actores. De acuerdo con Merriam y Tisdell (2016), la entrada al campo en investigación cualitativa exige una preparación cuidadosa que contemple el establecimiento de vínculos de confianza con los actores clave, la presentación transparente de los propósitos del estudio y la obtención de los permisos institucionales correspondientes; sin estos pasos previos, la autenticidad de la información obtenida puede verse comprometida.

En coherencia con ese planteamiento, el primer paso consistió en el envío de una comunicación formal a las directivas de cada institución, mediante la cual se presentaron los objetivos de la investigación, el enfoque metodológico y el alcance esperado de la participación de docentes y estudiantes. Dicha comunicación estuvo acompañada de la carta de ingreso institucional, documento que sirvió como aval para iniciar los acercamientos con la comunidad educativa. Una vez obtenido el aval directivo, se programaron reuniones informativas con los docentes de cada sede, en las cuales se explicaron detalladamente las condiciones de participación, los criterios de confidencialidad y los mecanismos establecidos para resguardar la identidad de los informantes.

Durante esas reuniones, se hizo entrega y socialización de los consentimientos informados dirigidos tanto al personal docente como a los padres o acudientes de los estudiantes menores de edad, pues, tal como señala Creswell (2013), en investigación

cualitativa con poblaciones vulnerables el proceso de consentimiento no se limita a la firma de un documento, sino que implica una conversación continua en la que los participantes comprenden sus derechos, entre ellos la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin que ello genere consecuencias. Una vez recibidos los consentimientos diligenciados, se acordaron de manera conjunta con los docentes las fechas, los horarios y los espacios disponibles para la realización de las entrevistas, las observaciones y los grupos focales, de modo que la recolección de información se integrara de forma orgánica a la dinámica escolar sin interrumpir las actividades pedagógicas regulares.

Este protocolo de acceso permitió, además, realizar una primera aproximación exploratoria a los contextos institucionales; es decir, antes de la aplicación formal de los instrumentos, el equipo investigador realizó visitas de reconocimiento en las que se observaron informalmente las instalaciones, los flujos de interacción entre docentes y estudiantes y las condiciones generales del clima escolar. Esas visitas iniciales resultaron fundamentales para ajustar algunos elementos de los instrumentos de recolección, afinar los criterios de selección de los participantes y anticipar posibles condicionantes del trabajo de campo. Así, la fase de acceso no se concibió como un trámite administrativo, sino como la primera etapa analítica del proceso, en la cual ya comenzaban a configurarse las primeras intuiciones sobre el fenómeno estudiado.

Procedimiento de Recolección mediante Entrevistas, Observación y Grupos Focales

La recolección de información se realizó de manera simultánea y complementaria a través de tres técnicas principales, cada una diseñada para capturar dimensiones distintas del fenómeno estudiado; de esta forma, la articulación entre entrevistas, observaciones y grupos focales permitió una comprensión más integral del bienestar socioemocional en contextos mediados por tecnología. Creswell (2013) sostiene que la combinación de múltiples técnicas de recolección fortalece la

comprensión de fenómenos complejos, puesto que cada instrumento ilumina aspectos que los demás no alcanzan a capturar por sí solos.

Las entrevistas con los seis docentes participantes se desarrollaron mediante una guía semiestructurada compuesta por nueve preguntas abiertas, orientadas a explorar sus percepciones sobre el bienestar socioemocional de los estudiantes y el papel de las tecnologías digitales en ese proceso. La guía fue aplicada de manera flexible; es decir, si en el transcurso de la conversación el docente introducía un tema relevante no contemplado inicialmente, el entrevistador retomaba ese hilo para profundizar en él, lo cual generó informaciones emergentes que enriquecieron el análisis posterior. Cada entrevista fue grabada en audio, previa autorización del participante, y tuvo una duración promedio de cuarenta y cinco minutos; posteriormente, fue transcrita de manera literal para preservar la autenticidad del lenguaje y las expresiones utilizadas.

Las entrevistas con los cinco estudiantes, cuyas edades oscilaron entre seis y once años, requirieron una adaptación metodológica significativa. Dado que la población infantil demanda estrategias que faciliten la expresión espontánea sin generar ansiedad, se incorporaron tarjetas visuales con caritas que representaban distintos estados emocionales; de esta manera, los niños podían señalar una imagen como punto de partida para hablar de sus experiencias antes de responder de forma verbal. Esta decisión fue tomada durante el trabajo de campo al observar que algunas preguntas abstractas generaban silencios prolongados o respuestas monosilábicas en los participantes más pequeños; por tanto, la introducción del recurso visual respondió a una necesidad emergente del proceso y no a una planificación previa rígida.

Las dos sesiones de grupos focales, conformadas por estudiantes de diferentes grados, se planificaron con el propósito de observar cómo los niños construyen significados de manera colectiva sobre su bienestar y su relación con las herramientas

tecnológicas. Cada grupo focal fue moderado por un investigador y contó con un observador adicional encargado de registrar en notas de campo las dinámicas grupales, los turnos de palabra, las risas, los silencios y las expresiones corporales que no quedan consignadas en la grabación de audio. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de sesenta minutos y se llevaron a cabo en espacios facilitados por cada institución, procurando que el ambiente fuera cómodo y familiar para los participantes.

Las observaciones se realizaron mediante un instrumento con estructura sistemática y comparativa, construido para registrar aspectos como las interacciones entre estudiantes durante actividades con tecnología, las expresiones emocionales observables, el uso real de dispositivos en el aula y el clima emocional general del espacio educativo. Cada sesión de observación duró entre sesenta y noventa minutos y fue registrada mediante notas de campo que capturaron no solo lo dicho por los participantes, sino también el contexto físico, las disposiciones espaciales, los tonos emocionales y las dinámicas relacionales que caracterizaban cada encuentro. A lo largo del trabajo de campo, las decisiones sobre qué observar, a quién entrevistar de nuevo y qué preguntas profundizar en los grupos focales estuvieron guiadas por el principio del muestreo teórico, según el cual la selección progresiva de información responde a las necesidades analíticas emergentes del proceso de codificación (Strauss y Corbin, 2002).

Organización y Preparación Sistemática de los Datos Recolectados

Una vez concluida la fase de recolección en las tres instituciones, se inició el proceso de preparación y organización de los datos, etapa fundamental para garantizar la calidad y la trazabilidad del análisis posterior. La transcripción de todas las grabaciones de audio, correspondientes a las cinco entrevistas con estudiantes, las seis entrevistas con docentes y las dos sesiones de grupos focales, fue realizada de forma literal, conservando las pausas, las repeticiones y las construcciones

sintácticas propias del habla de cada participante; este criterio de literalidad obedece a la necesidad de preservar la autenticidad de las voces, requisito esencial en el método de teoría fundamentada.

Cada transcripción fue sometida a una revisión de coherencia y completitud en la que se cotejó el texto escrito con la grabación original, con el fin de identificar posibles omisiones, inaudibles o errores de transcripción. Una vez verificada la calidad de cada documento, los archivos fueron organizados en una estructura de carpetas diferenciadas por tipo de informante y por institución educativa, lo que facilitó la visualización clara del corpus total y permitió localizar rápidamente cualquier segmento durante el análisis. Esta organización se complementó con la implementación de una nomenclatura consistente que distinguía entre entrevistas de estudiantes de primero a quinto grado, entrevistas docentes, notas de campo de observaciones y registros de grupos focales.

Los documentos organizados fueron cargados en el software Atlas.ti, herramienta seleccionada por su capacidad para gestionar grandes volúmenes de datos cualitativos y por sus funciones de codificación, búsqueda y visualización de relaciones entre categorías. Antes de iniciar la codificación propiamente dicha, se elaboraron fichas de caracterización de cada participante, en las que se consignaron datos como el grado escolar, los años de experiencia docente, la institución de procedencia y el tipo de técnica utilizada; estas fichas actuaron como metadatos que enriquecieron la interpretación contextual de los fragmentos codificados. Todo este proceso de organización sistemática aseguró que la fase analítica posterior partiera de una base documental sólida, trazable y coherente con los criterios metodológicos del estudio.

Procedimientos de Análisis de Datos

Proceso de Codificación Abierta: del Dato a los Primeros Conceptos

El análisis de datos se desarrolló siguiendo el método de codificación propuesto por Strauss y Corbin (2002), cuyo carácter inductivo lo hace coherente con el enfoque de teoría fundamentada que orienta esta investigación. La codificación abierta constituyó el primer nivel analítico; en ella, cada documento de entrevista, cada registro de observación y cada transcripción de grupo focal fue examinado línea por línea, con el fin de identificar unidades de significado relevantes y asignarles un nombre conceptual provisional. Este procedimiento microscópico sobre los datos, denominado por los autores análisis línea a línea, permite que el investigador no imponga categorías previas sobre el material empírico, sino que las deje emerger directamente de las narrativas de los participantes.

En la práctica, este proceso implicó que, ante una expresión como me da miedo que mis compañeros se burlen de mí cuando hablo en clase, el investigador identificara al menos tres unidades de significado: la experiencia del miedo en el aula, la interacción con pares como factor de riesgo emocional y la comunicación verbal como situación de vulnerabilidad. A partir de esa identificación, se formularon los códigos empleando el lenguaje in vivo, esto es, usando en la medida de lo posible las palabras textuales de los participantes, lo que garantiza que los conceptos emergentes conserven la densidad semántica propia de cada contexto. De las cinco entrevistas con estudiantes surgieron dieciocho códigos significativos, entre los cuales se encontraron expresiones como estar y hablar con mis compañeros o me siento feliz porque aprendo; de las seis entrevistas con docentes emergieron códigos como falta de acompañamiento familiar y acceso indiscriminado a contenidos digitales.

Cada código fue acompañado de una definición provisional y de al menos un fragmento textual que lo ejemplificara, con el fin de hacer explícita la base empírica de cada concepto. Asimismo, desde las primeras sesiones de codificación se

comenzaron a redactar memos analíticos, que son notas reflexivas en las que el investigador registra sus intuiciones, formula preguntas sobre los datos, anota posibles conexiones entre códigos y documenta las decisiones metodológicas tomadas; Charmaz (2014) señala que los memos son el espacio donde el pensamiento analítico se vuelve visible y rastreable, por lo que su redacción sistemática resulta indispensable para garantizar la dependibilidad del proceso. Un ejemplo de memo analítico producido durante esta fase consignaba la siguiente reflexión: los estudiantes asocian el bienestar no con la ausencia de conflicto, sino con la posibilidad de ser escuchados; es posible que la categoría convivencia escolar tenga una dimensión comunicativa más relevante que la disciplinaria. Este tipo de anotaciones orientó las decisiones de muestreo teórico en las sesiones de recolección subsiguientes.

La saturación teórica se alcanzó cuando las nuevas entrevistas y observaciones dejaron de generar códigos sustancialmente distintos a los ya existentes y comenzaron a ofrecer únicamente variaciones dimensionales dentro de las categorías ya configuradas; en ese punto, el sistema de códigos evidenció la estabilidad suficiente para avanzar hacia la codificación axial. Strauss y Corbin (2002) subrayan que la saturación no depende de un número fijo de participantes, sino de la riqueza conceptual alcanzada por las categorías emergentes.

Codificación Axial: Relaciones, Propiedades y Dimensiones Categoriales

Una vez consolidados los códigos de la etapa abierta, se procedió a la codificación axial, en la cual se relacionaron los conceptos emergentes para identificar conexiones, jerarquías y dimensiones que permitieran agruparlos en categorías de mayor abstracción. Según Strauss y Corbin (2002), la codificación axial consiste en relacionar las categorías con sus subcategorías a través de sus propiedades y dimensiones, de modo que las explicaciones generadas sean más precisas y completas que las ofrecidas por los códigos individuales.

En esta fase, el código falta de acompañamiento familiar, por ejemplo, fue ubicado como una condición causal que incidía sobre la categoría manejo emocional; su propiedad principal fue definida como la intensidad del apoyo afectivo recibido en el hogar, con una dimensión que oscilaba entre el acompañamiento constante y el abandono afectivo. Paralelamente, el código acceso indiscriminado a contenidos digitales fue integrado a la categoría relación con la tecnología como una condición interviniente, cuya dimensión abarcaba desde el uso supervisado y pedagógico de la tecnología hasta la exposición desregulada a contenidos no apropiados para la edad. Estas relaciones no surgieron de manera inmediata; por el contrario, emergieron del cruce sistemático entre los datos de las entrevistas docentes y los registros de observación, en los que se hacía visible el contraste entre las narrativas de los adultos y las experiencias reportadas por los niños.

Las tres categorías principales que se consolidaron en esta fase fueron convivencia escolar, manejo emocional y relación con la tecnología. Para cada una se elaboró una tabla de propiedades y dimensiones; a modo de ilustración, la categoría manejo emocional quedó definida por las propiedades frecuencia de expresiones emocionales visibles, tipo de estrategias de autorregulación empleadas y grado de reconocimiento del propio estado emocional, con dimensiones que variaban entre la expresión emocional inhibida y la expresión emocional espontánea, entre la ausencia de estrategias de autorregulación y el uso de estrategias elaboradas. Estas tablas fueron incorporadas a los memos analíticos como herramientas de síntesis, facilitando la visualización de la arquitectura interna de cada categoría.

Adicionalmente, se construyeron diagramas conceptuales que representaban gráficamente las relaciones entre categorías, subcategorías y condiciones causales, interventoras y consecuentes; estos diagramas, elaborados de manera progresiva a lo largo del análisis, funcionaron como mapas provisionales del fenómeno que se ajustaban en cada nueva sesión de codificación. Su valor reside, según Charmaz (2014), en que obligan al investigador a hacer explícitas las conexiones que, de lo

contrario, permanecerían implícitas en su comprensión intuitiva del corpus.

La comparación sistemática entre actores y contextos constituyó otro eje central de esta fase. Al comparar los relatos de docentes con los de estudiantes sobre una misma situación de uso tecnológico en el aula, se identificaron divergencias significativas: mientras los docentes tendían a describir la tecnología principalmente como un recurso pedagógico cuya eficacia dependía de la conectividad y de la formación del maestro, los estudiantes la vinculaban prioritariamente con estados emocionales de alegría o aburrimiento según el tipo de actividad propuesta. Esta divergencia no fue interpretada como un dato problemático, sino como una apertura analítica que enriqueció la comprensión del fenómeno; en esa línea, Denzin (1989) sostiene que las divergencias entre fuentes no invalidan los hallazgos, sino que complejizan la comprensión al revelar la multiplicidad de perspectivas que coexisten en un mismo contexto.

Codificación Selectiva y Construcción del Constructo Teórico

La fase final del proceso analítico correspondió a la codificación selectiva, en la cual todas las categorías identificadas fueron integradas alrededor de un concepto central que explica el fenómeno estudiado de manera comprehensiva. Strauss y Corbin (2002) definen la codificación selectiva como el proceso mediante el cual todas las categorías previamente identificadas son unificadas en torno a una categoría de núcleo que representa el fenómeno principal del estudio; en este caso, esa categoría central fue el impacto de la mediación tecnológica en el fortalecimiento del bienestar socioemocional de los estudiantes de colegios distritales.

La construcción de esta categoría central no fue un proceso lineal ni deductivo; por el contrario, surgió de la convergencia progresiva de las tres categorías principales y de los patrones transversales identificados tanto en las entrevistas como en las observaciones. Para articular esa convergencia, se elaboró una historia integradora, que es un relato analítico en el que se describe cómo las condiciones de la convivencia

escolar, las capacidades de manejo emocional de los estudiantes y el modo en que se accede y usa la tecnología se relacionan entre sí para configurar experiencias de bienestar o de malestar socioemocional. Este relato fue sometido a revisión a partir del retorno a los datos primarios, verificando que cada afirmación interpretativa tuviera al menos tres fragmentos textuales o registros observacionales que la respaldaran.

A lo largo de esta fase se continuó con la redacción de memos analíticos, ahora de carácter más integrador, en los que se establecían conexiones entre la categoría central y los referentes teóricos del estudio, así como con los antecedentes de investigación revisados. Esta articulación entre los hallazgos empíricos y el marco conceptual permitió identificar tanto convergencias como aportes novedosos: en algunos aspectos, los hallazgos confirmaron lo reportado por estudios previos sobre el papel protector de las relaciones socioafectivas positivas en el desarrollo emocional infantil; en otros, emergieron dimensiones no contempladas en la literatura revisada, como la influencia del tipo de interacción tecnológica sobre la calidad de las relaciones entre pares durante los recreos.

La triangulación de datos constituyó el procedimiento mediante el cual se validaron y enriquecieron los hallazgos del análisis. En coherencia con la propuesta de Denzin (1989), la triangulación implicó comparar sistemáticamente la información proveniente de las entrevistas con estudiantes, las entrevistas con docentes, las observaciones realizadas en las tres instituciones y el análisis de documentos institucionales, con el fin de identificar convergencias y divergencias que aportaran profundidad interpretativa al constructo teórico en construcción. Cuando distintas fuentes confluían en un mismo hallazgo, ello fortalecía la credibilidad del resultado; cuando divergían, la divergencia era analizada como una manifestación de la complejidad del fenómeno y no como un error metodológico.

El rigor del proceso analítico fue asegurado mediante la aplicación de los criterios propuestos por Lincoln y Guba (1985): la credibilidad se garantizó a través

del retorno a los participantes para validar interpretaciones clave; la dependibilidad, mediante la documentación detallada de todas las decisiones analíticas en los memos y en una bitácora metodológica; la confirmabilidad, a través del establecimiento de una pista de auditoría que permitiría a un investigador externo reconstruir el proceso seguido; y la autenticidad, al asegurar que las voces de los participantes quedaran representadas de manera fiel en el constructo teórico resultante. El conjunto de matrices, memos, diagramas y registros auditables producidos a lo largo del análisis constituye la evidencia de que el constructo teórico emergente está directamente enraizado en la realidad vivida de estudiantes y docentes de los colegios distritales participantes.

Consideraciones éticas

Consentimiento informado

Esta investigación se fundamenta en el respeto absoluto por los derechos y la dignidad de todos los participantes, siguiendo principios éticos rigurosos durante cada etapa del proceso investigativo. Según Creswell y Poth (2018), el consentimiento informado es un requisito fundamental en investigación cualitativa que garantiza que los participantes comprendan plenamente el propósito del estudio, los procedimientos que se llevarán a cabo, los posibles riesgos y beneficios, y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Dado que esta investigación involucra a menores de edad, se implementó un doble proceso ético que incluyó tanto el consentimiento informado de padres y representantes legales como el asentimiento voluntario de los estudiantes participantes. El asentimiento implica que, aunque los niños no tienen capacidad legal para consentir, se respeta su derecho a ser escuchados y a participar voluntariamente en la investigación, reconociendo su capacidad progresiva para tomar decisiones sobre asuntos que les afectan directamente.

Anonimato y confidencialidad

La protección de la identidad y la información personal de los participantes constituye un principio ético fundamental en esta investigación. De acuerdo con Lincoln y Guba (1985), el anonimato y la confidencialidad son elementos esenciales que garantizan que los datos recolectados no puedan ser vinculados a personas específicas, protegiendo así su privacidad y evitando cualquier consecuencia negativa derivada de su participación. En este estudio, se implementaron medidas estrictas para garantizar que ninguna información personal identificable fuera divulgada en reportes, presentaciones o publicaciones derivadas de la investigación.

Los nombres reales de los participantes fueron sustituidos por códigos de identificación en todos los documentos de análisis y reportes, las grabaciones de audio fueron almacenadas en dispositivos seguros con acceso restringido únicamente al equipo investigador, y las transcripciones fueron anonimizadas eliminando cualquier referencia a nombres, direcciones o datos que pudieran identificar a los participantes. Además, se garantizó que las instituciones educativas participantes también fueran tratadas con confidencialidad, utilizando nombres genéricos en lugar de nombres específicos cuando fuera necesario para proteger la identidad de la comunidad educativa.

Códigos de identificación

Para mantener el anonimato de los participantes durante todo el proceso de investigación, se implementó un sistema de códigos de identificación que permite organizar y analizar los datos sin comprometer la privacidad de los informantes. Las entrevistas con estudiantes fueron codificadas como E1, E2, E3, E4 y E5, según el orden en que se realizaron, mientras que las entrevistas con docentes fueron identificadas como D1, D2, D3, D4, D5 y D6. Este sistema de codificación facilita la trazabilidad de los datos durante el análisis mientras protege la identidad real de cada participante.

Los códigos de identificación se utilizan en todas las etapas del análisis de datos, incluyendo la codificación en el software Atlas.ti, la elaboración de matrices de categorización, los memorandos analíticos y los reportes de resultados, garantizando que la información presentada en la tesis doctoral y en cualquier publicación derivada no permita identificar a ningún participante específico.

Uso exclusivo de la información para fines académicos

Todos los datos recolectados en esta investigación se utilizarán exclusivamente para fines académicos y científicos, tal como se informó a los participantes en los documentos de consentimiento y asentimiento. Según Creswell y Poth (2018), es responsabilidad ética del investigador garantizar que la información proporcionada por los participantes sea utilizada únicamente para los propósitos declarados en el estudio, evitando cualquier uso comercial, político o personal que pueda perjudicar a los informantes o a sus comunidades.

Criterios de Calidad y Rigor en la Exploración

Para garantizar la calidad y el rigor científico en el desarrollo de esta investigación cualitativa, se adoptan una serie de criterios metodológicos que permiten validar la veracidad, coherencia, profundidad y aplicabilidad de los hallazgos, sin perder de vista el carácter interpretativo y contextualizado del estudio (Creswell y Poth, 2018). Creswell y Poth destacan que la transparencia en todas las fases del proceso investigativo fortalece la confianza de la comunidad académica en los resultados.

Credibilidad

Se refiere al grado en que los hallazgos representan fielmente las experiencias, percepciones y significados de los participantes. Para asegurarla, se aplicarán técnicas como la triangulación de fuentes (estudiantes y docentes), triangulación de técnicas (entrevistas, observación y grupos focales) y validación por parte de los

informantes (devolución de hallazgos parciales para verificar su coherencia con la experiencia vivida). La inmersión prolongada en el campo y la construcción de relaciones de confianza con los participantes también fortalecen la credibilidad (Lincoln y Guba, 1985).

Transferencia

Aunque los resultados no buscan ser generalizables en sentido estadístico, sí se procura ofrecer descripciones ricas, detalladas y contextualmente profundas que permitan a otros investigadores o profesionales valorar su aplicabilidad a situaciones similares. Se documentarán con claridad las características del contexto, de los sujetos y de los procesos observados para facilitar la comprensión y el posible uso de los hallazgos en otras instituciones educativas distritales (Lincoln y Guba, 1985). Estos autores señalan que la descripción densa y detallada éticamente presentada permite a los lectores evaluar la pertinencia de los hallazgos en contextos afines.

Dependibilidad (Consistencia)

Este criterio asegura que el proceso investigativo ha sido lógico, trazable y bien documentado, permitiendo que otros puedan comprender y revisar las decisiones metodológicas tomadas. Para ello, se mantendrá un registro detallado del diseño, los procedimientos, los instrumentos y el análisis. Se incluirán notas de campo, bitácoras y matrices de categorización para evidenciar cómo se construyen los resultados desde los datos (Shenton, 2004). A su vez, enfatiza que la claridad en la documentación de cada fase del estudio posibilita la auditoría externa y la evaluación rigurosa del proceso.

Conformabilidad (Neutralidad)

La investigación busca minimizar la influencia de las sesiones del investigador en la interpretación de los datos. Para ello, se adoptará una actitud reflexiva y crítica

permanente, documentando las decisiones analíticas y reconociendo la posición del investigador frente al objeto de estudio. Se utilizarán registros auditables (entrevistas grabadas, matrices de codificación, software como Atlas.ti) que permitirán verificar la congruencia entre datos y conclusiones (Lincoln y Guba, 1985). De acuerdo con estos autores, la confirmabilidad se logra cuando se pueden rastrear las inferencias hasta los datos originales, garantizando que las conclusiones emanen de la evidencia recogida.

Autenticidad

Este criterio se refiere a la diversidad y profundidad de las voces recogidas, garantizando que las relaciones expresen las emociones, tensiones, contradicciones y perspectivas particulares de los participantes. La autenticidad será fomentada mediante espacios dialógicos empáticos y éticamente cuidados, donde los informantes se sientan escuchados, valorados y seguros para compartir sus experiencias (Patton, 2015). También destaca que, al capturar la complejidad de las voces, se promueve una representación más fiel de la realidad social estudiada (Patton, 2015).

MOMENTO IV

COMPRENSIÓN INTERPRETATIVA DEL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL Y LA TECNOLOGÍA EN EL AULA

Proceso de Preparación y Carga de Datos en Atlas.ti

La preparación de los datos recolectados fue un paso fundamental para garantizar la calidad y confiabilidad del análisis realizado en esta investigación. En primer lugar, se transcribieron las cinco entrevistas de estudiantes de los diferentes grados (primero, tercero, cuarto y quinto de primaria) y las cuatro entrevistas de docentes. Este proceso de transcripción se llevó a cabo de forma cuidadosa, con el objetivo de convertir los registros audiovisuales en documentos escritos que capturaran fielmente lo expresado por cada participante. Una vez finalizadas las transcripciones, se procedió a la verificación de la calidad de estas mediante revisiones de coherencia y completitud, asegurando que toda la información relevante estuviera presente y fuera comprensible. Este paso de control de calidad fue esencial para garantizar que los datos ingresados al software de análisis reflejaran con precisión las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en el estudio.

Posteriormente, los documentos transcritos fueron organizados en un formato específico para ser cargados en el software Atlas.ti, que fue la herramienta utilizada para el análisis de contenido temático de la investigación. Se implementó una nomenclatura clara y consistente para identificar cada documento dentro del proyecto, diferenciando entre entrevistas de estudiantes y docentes según su grado correspondiente. Por ejemplo, se utilizó la nomenclatura E1 a E5 para identificar la entrevista de los estudiantes, D1 a D6 para la entrevista de los docentes, y así sucesivamente. Esta estrategia de identificación permitió mantener un control

ordenado de todos los documentos y facilitar su recuperación durante el proceso de análisis.

Finalmente, se creó la estructura general del proyecto dentro del software Atlas.ti, organizando los documentos mediante una agrupación por tipo de informante. Los documentos de entrevistas de estudiantes se organizaron en una carpeta específica, mientras que las entrevistas de docentes se agruparon en otra, permitiendo así una visualización clara de las fuentes de información. Esta estructuración sistemática de los datos dentro del proyecto fue fundamental para el análisis posterior, ya que permitió acceder fácilmente a la información organizada y facilitar la codificación de las narrativas de los participantes.

Codificación abierta de las entrevistas

La codificación abierta de las entrevistas se realizó mediante un proceso sistemático de análisis línea por línea que permitió identificar las unidades de significado más relevantes expresadas por estudiantes y docentes. Para ello, se examinaron detalladamente las transcripciones de las cinco entrevistas de estudiantes y las seis entrevistas de docentes, buscando frases clave, conceptos recurrentes y expresiones que reflejaran los significados atribuidos por los participantes al bienestar socioemocional y al uso de tecnologías en el contexto educativo. Este análisis se llevó a cabo de forma inductiva, permitiendo que los códigos emergieran directamente de las palabras de los participantes sin imponer categorías predeterminadas.

Durante el proceso de codificación, se crearon códigos utilizando el lenguaje in vivo, es decir, empleando las palabras textuales que estudiantes y docentes utilizaron para describir sus experiencias. Por ejemplo, de las narrativas de los estudiantes surgieron códigos como "Estar y hablar con mis compañeros," "Respirar y calmarme" y "Me siento feliz porque aprendo," mientras que de las entrevistas docentes emergieron códigos como "Falta de acompañamiento familiar" y "Acceso indiscriminado a contenidos digitales." Esta estrategia de codificación permitió

mantener la autenticidad y la riqueza del lenguaje original de los actores educativos, evitando interpretaciones que pudieran distanciar los códigos de la realidad expresada.

El software Atlas.ti fue utilizado como herramienta fundamental en este proceso, facilitando la organización, almacenamiento y recuperación sistemática de los códigos identificados. Este programa permitió que los datos se gestionaran de manera ordenada y que se establecieran conexiones entre códigos a medida que avanzaba el análisis. La codificación se realizó de forma progresiva, revisando cada documento y creando nuevos códigos conforme surgían expresiones significativas, mientras se asignaban códigos existentes a fragmentos que contenían unidades de sentido similares. Esta técnica garantizó que el proceso fuera sistemático y trazable, permitiendo que cada código quedara vinculado a la cita textual que lo fundamentaba.

La saturación teórica se alcanzó de manera progresiva conforme se completó la codificación de todas las entrevistas. En el caso de los estudiantes, después de revisar las primeras tres entrevistas se establecieron los códigos centrales relacionados con convivencia, emociones y experiencias tecnológicas. La cuarta entrevista aportó matices significativos respecto a límites corporales y temor frente al uso de tecnología, enriqueciendo la densidad conceptual sin generar nuevas dimensiones temáticas. La quinta entrevista confirmó esta estructura al introducir únicamente variaciones dentro de categorías ya existentes, como resolución de conflictos y curiosidad exploratoria, sin producir códigos sustantivamente nuevos. Esta consistencia indicó que el sistema de códigos había alcanzado estabilidad, cumpliendo el criterio de saturación teórica.

De manera similar, en el análisis de las entrevistas docentes, las primeras cuatro entrevistas permitieron establecer los códigos centrales relacionados con bienestar socioemocional, influencia familiar e impacto de la tecnología. La incorporación de la quinta y sexta entrevista no generó nuevos códigos sustanciales, sino que fortaleció y enriqueció con mayor profundidad las propiedades de los códigos existentes, confirmando que la saturación teórica había sido alcanzada y que el

sistema conceptual era suficientemente robusto para la siguiente fase del análisis.

Códigos Emergentes desde Perspectiva de Estudiantes

El análisis cualitativo de las cinco entrevistas estudiantiles permitió identificar un conjunto de 18 códigos emergentes construidos exclusivamente a partir de las expresiones literales utilizadas por los niños y niñas al describir sus experiencias escolares, su relación con los compañeros, sus emociones cotidianas y el uso que hacen de las tecnologías en el aula. Con el fin de presentar de manera clara los resultados de esta primera fase de codificación, se elaboró la Tabla 1 que integra los códigos emergentes, su definición operativa, las citas literales que los sustentan, la frecuencia de aparición y los estudiantes y grados donde se identificaron.

Tabla 1

Síntesis de códigos emergentes

Código emergente	Frecuencia	Estudiantes	Grados donde aparece
Estar y hablar con mis compañeros	1	E1	1°
Que empujan / quitar cosas	1	E1	1°
Me siento feliz porque aprendo	1	E1	1°
Trabajar con los niños alrededor	1	E1	1°
Videos que explican	1	E1	1°
Hacer obedientes	1	E1	1°
Feliz y curioso	1	E1	1°
Respirar y calmarme	1	E1	1°
Peleas / juegos bruscos	1	E2	3°

Bullying y amenazas	1	E3	3°
Profe como una mamá	1	E2	3°
No sentirse escuchado	2	E2, E3	3°
No contar a nadie	1	E3	3°
Se me hace fácil por mi papá	1	E4	4°
Temor por no poder hacer	1	E4	4°
No me tratan bien / no me toquen	1	E4	4°
Me imaginé si en Colombia había	1	E5	5°
Ahora somos amigos	1	E5	5°

Nota. Elaboración propia

La revisión sistemática de las entrevistas muestra que los estudiantes construyen una comprensión del bienestar socioemocional ligada principalmente a tres dimensiones: la convivencia con sus compañeros, la gestión de sus emociones y la forma en que utilizan las tecnologías dentro del entorno escolar. El análisis comparativo reveló que, desde los primeros grados, los estudiantes expresan con claridad la importancia que otorgan a las relaciones sociales como un componente central de su experiencia cotidiana. Expresiones como “estar y hablar con mis compañeros” o “me gusta trabajar con los niños que están a mi alrededor” indican que la interacción presencial es vivida como un espacio de disfrute, compañía y seguridad, especialmente en primer grado, donde la socialización inmediata adquiere un papel fundamental.

Sin embargo, junto con estas dinámicas de convivencia, emergen códigos relacionados con conflictos cotidianos entre pares. Los estudiantes describen con naturalidad situaciones como que “empujan”, “quitan las cosas” o “se pelean”, lo que da cuenta de un ambiente escolar donde las tensiones físicas y los juegos bruscos

forman parte de la experiencia. A medida que se avanza en los grados, estas tensiones se complejizan, dando paso a expresiones más explícitas sobre intimidación y agresiones psicológicas como “nos hacen bullying” o “nos amenazan”, lo que señala que, en tercer grado, comienzan a aparecer dinámicas que involucran miedo, retraimiento y silenciamiento, como se observa en el código “No cuento a nadie porque me van a hacer bullying”. Estas experiencias revelan que los estudiantes desarrollan estrategias de protección emocional que, aunque les permiten evitar conflictos inmediatos, pueden limitar su capacidad para buscar apoyo.

En términos emocionales, las entrevistas muestran un rango significativo de vivencias que van desde la alegría asociada al aprendizaje, “me siento feliz porque aprendo”, hasta el temor, “me da miedo por no poder hacer las cosas”, y la necesidad de estrategias para manejar emociones intensas, como cuando afirman que les han enseñado a “respirar y calmarse”. Este contraste evidencia que las emociones son un componente transversal en la forma como los estudiantes viven la escuela, y que dichas emociones están profundamente influenciadas tanto por las dinámicas con los compañeros como por su relación con la tecnología y los adultos.

Dentro de esta misma línea, emerge un conjunto de códigos vinculados a la experiencia emocional y cognitiva frente a la tecnología. En los primeros grados, los estudiantes conciben los videos y recursos digitales principalmente como herramientas explicativas que “nos enseñan” o que despiertan emociones como la curiosidad y la felicidad. Sin embargo, en cuarto grado aparece por primera vez el temor asociado a la dificultad de usar tecnologías, como cuando un estudiante afirma “me da temor por no poder hacer las cosas”, lo que revela una vivencia ambivalente donde la tecnología puede generar tanto motivación como ansiedad. En quinto grado, la relación con la tecnología se transforma nuevamente: ya no solo genera emociones, sino que activa procesos cognitivos más complejos vinculados con imaginación, indagación y pensamiento reflexivo, como cuando un estudiante expresa “me imaginé si en Colombia había de esas máquinas”, lo que sugiere un uso más exploratorio y crítico de los recursos digitales.

Las dinámicas sociales adquieren nuevos matices en los grados superiores, como en cuarto grado donde los estudiantes muestran mayor sensibilidad respecto al respeto corporal, como se infiere del código “no me gusta que me toquen”, mientras que en quinto grado emergen señales claras de resolución de conflictos, como “ahora somos amigos”, que refleja mayor capacidad de negociación y restablecimiento de vínculos. Estos hallazgos permiten observar una curva de madurez socioemocional donde, conforme los estudiantes avanzan en su escolaridad, reconocen con mayor claridad los límites personales, los conflictos y las estrategias para resolverlos.

Por otro lado, también se identificaron discursos asociados a la participación en el aula y la percepción de escucha por parte de los docentes. Expresiones como “a veces no me siento escuchado” evidencian que, para algunos estudiantes, la escuela puede representar un espacio donde su voz no siempre es tomada en cuenta. Esta percepción emerge principalmente en los grados intermedios, donde la necesidad de validación se vuelve más evidente.

Una lectura transversal de los códigos permite observar que las experiencias de convivencia, emociones y tecnología no aparecen como fenómenos aislados, sino como elementos interrelacionados que configuran la vida escolar. Por ejemplo, las dificultades de regulación emocional suelen vincularse con conflictos entre pares; el temor frente a la tecnología emerge en contextos donde existe presión académica por “hacer bien” las actividades; y la imaginación tecnológica aparece en estudiantes con mayor seguridad emocional o mayor acompañamiento social.

Saturación teórica

La saturación teórica se alcanzó de manera progresiva al finalizar la codificación de las cinco entrevistas. Las primeras tres entrevistas permitieron establecer los códigos centrales relacionados con convivencia, emociones y experiencias tecnológicas. La cuarta entrevista aportó matices significativos en torno a los límites corporales y el temor asociado al uso de tecnología, ampliando la densidad conceptual, pero sin generar nuevas dimensiones temáticas. La quinta

entrevista confirmó esta estructura al introducir únicamente variaciones dentro de categorías ya existentes, como la resolución de conflictos y la curiosidad exploratoria. En consecuencia, la última entrevista no produjo códigos sustantivamente nuevos, sino que fortaleció la consistencia de las categorías construidas, lo que indica que el sistema de códigos alcanzó un punto estable y suficientemente denso, cumpliendo así con el criterio de saturación teórica propio de la codificación abierta.

Códigos Emergentes desde Perspectiva de Docentes

El análisis cualitativo inductivo de las seis entrevistas permitió identificar un conjunto de códigos emergentes construidos exclusivamente a partir del discurso literal de los docentes. El resultado fue un sistema de códigos que refleja de manera auténtica la mirada del profesorado sobre las dinámicas emocionales y sociales en el aula, los desafíos que enfrentan los estudiantes y las oportunidades y tensiones asociadas al uso de dispositivos tecnológicos.

A fin de estructurar este apartado, se elaboró una tabla que integra los códigos emergentes junto con su definición operativa, la cita textual que los fundamenta, la frecuencia de aparición y los docentes y grados donde estos se identificaron. La Tabla 2 constituye una representación sintética del proceso analítico, pero es únicamente un apoyo visual para un análisis que en sí mismo es profundamente narrativo. A continuación, la tabla se presenta como referencia metodológica, previo al desarrollo interpretativo descriptivo que la complementa.

Tabla 2

Códigos Emergentes

Código emergente	Definición operativa	Cita ilustrativa	Frecuencia	Docentes / Grados
“Falta de acompañamiento familiar”	Referencias explícitas a la insuficiente presencia, guía o	“No vive o no cuenta con la atención suficiente que debían	4	D1 (1°), D3 (4°), D4 (4°), D5 (5°)

	apoyo emocional por parte de las familias.	ofrecerle sus padres" (D3, cuarto).		
"Dificultades para manejar emociones"	Descripción de problemas para identificar, regular o responder adecuadamente a emociones cotidianas.	"Aún están aprendiendo a identificar y expresar sus emociones" (D1, 1°).	5	D1, D2, D3, D4, D6
"Agresividad"	Menciones explícitas a comportamientos agresivos como forma de reacción o interacción.	"Comportamientos como agresividad o tristeza" (D3, 4°).	3	D1, D3, D4
"Falta de empatía"	Señalamientos a la dificultad de ponerse en el lugar del otro o reconocer emociones ajenas.	"Falta de empatía y tolerancia" (D1, 1°).	3	D1, D4, D6
"Desmotivación académica"	Expresiones sobre apatía, falta de interés o rechazo a actividades escolares.	"Marcada desmotivación académica" (D4, 4°).	2	D4, D5
"Adaptación al entorno escolar"	Dificultades para ajustarse por primera vez a normas, rutinas o separación familiar.	"Les cuesta separarse de sus familias, seguir rutinas" (D1, 1°).	1	D1
"Falta de autoridad paterna" (in vivo)	Señalamiento textual de ausencia de límites, normas o figuras de autoridad en casa.	"La falta de autoridad paterna" (D5, 5°).	1	D5
"Necesidad de cariño" (in vivo)	Expresiones sobre carencias afectivas manifestadas en el aula.	"La necesidad de cariño que muchos niños demuestran" (D5, 5°).	1	D5
"Preferencia por el uso de celulares"	Menciones a estudiantes que buscan refugio, aislamiento o entretenimiento en dispositivos	"Optan por aislarse... prefieren pasar el tiempo con juegos virtuales" (D4, 4°).	2	D2, D4

	móviles.			
“Distracción por internet”	Alusiones a la pérdida de concentración debida al acceso digital.	“Cuando hay conexión a internet, la distracción puede ser un desafío” (D2, 1°).	1	D2
“Exceso de sobreprotección” (in vivo)	Mención literal al papel limitante de la sobreprotección parental en el desarrollo emocional.	“En la actualidad hay un exceso de sobreprotección por parte de los padres” (D6, 5°).	1	D6
“Acceso indiscriminado a redes sociales” (in vivo)	Señalamientos al consumo no regulado de redes y su impacto emocional.	“Acceso indiscriminado a las diferentes redes sociales sin ningún tipo de control” (D6, 5°).	1	D6
“Influencers que están enseñando a no manejar las emociones” (in vivo)	Mención explícita al rol negativo de influenciadores en la gestión emocional infantil.	“Influencers que están enseñando a no manejar las emociones, a actuar sin pensar” (D6, 5°).	1	D6
“Violencia en los juegos”	Referencias a contenido violento en videojuegos y su reproducción en el aula.	“Juegos en donde la violencia es el principal contenido y que lleva a los niños a replicar esas acciones” (D6, 5°).	1	D6
“Acompañamiento responsable”	Necesidad de supervisión docente/familiar permanente en procesos socioemocionales.	“Acompañados por docentes y padres o alguien responsable que guíe el proceso” (D3, 4°).	2	D3, D4
“Actividades divertidas y motivadoras”	Importancia del componente lúdico para fortalecer el bienestar.	“Actividades divertidas y motivadoras para los niños” (D3, 4°).	2	D1, D3
“Tecnología como herramienta incluyente y diversa”	Percepciónositiva sobre el potencial de la tecnología para participación y creatividad.	“La tecnología ha traído grandes beneficios… porque es incluyente y	2	D1, D4

		diversa” (D1, 1°).		
“Aislamiento tecnológico”	Descripción del uso de dispositivos como refugio frente a la interacción social.	“Evitan la socialización presencial… prefieren juegos virtuales” (D4, 4°).	1	D4
“Trabajar en grupo para ver la interacción”	Vinculación entre actividades colaborativas y observación socioemocional.	“Trabajar en grupo para ver cómo son sus procesos de interacción” (D3, 4°).	2	D1, D3
“Uso responsable de la tecnología”	Referencias a la regulación crítica del uso de dispositivos.	“Educar sobre el uso responsable de la tecnología” (D6, 5°).	2	D2, D6

La revisión sistemática de las entrevistas permitió observar que los docentes, independientemente del grado en el que enseñan, construyen una comprensión del bienestar socioemocional profundamente vinculada con el contexto familiar, las capacidades internas de los estudiantes y la influencia cada vez más determinante de la tecnología. A lo largo del análisis comparativo, se identificaron patrones recurrentes en los que los docentes coinciden en que los estudiantes reconocen sus emociones, pero presentan importantes dificultades para manejarlas de manera autónoma. Esta situación se expresa con claridad cuando los docentes afirman que los niños “aún están aprendiendo a identificar y expresar sus emociones” (D1) o cuando se señala que, aunque las reconocen, “aún les cuesta mucho su manejo” (D6). En ese sentido, emergen códigos que articulan problemas de regulación emocional, agresividad, retraimiento, frustración y falta de empatía, los cuales no aparecen como hechos aislados, sino como procesos recurrentes que afectan la convivencia en el aula.

Dentro de esta lógica, el papel de la familia adquiere un peso central en el discurso docente, donde la “falta de acompañamiento familiar”, la “falta de autoridad paterna”, la “necesidad de cariño” y el “exceso de sobreprotección” se constituyen en códigos que se repiten con fuerza explicativa. La narrativa docente alude constantemente a que muchos estudiantes no cuentan con figuras adultas capaces

de guiarlos emocionalmente, lo que deriva en inseguridades, conductas disruptivas o dificultades para afrontar situaciones de estrés escolar. Esta tensión entre autonomía y soporte familiar insuficiente se expresa especialmente en los grados cuarto y quinto, donde los docentes describen que los estudiantes no solo enfrentan situaciones complejas en casa, sino que también buscan refugio en interacciones tecnológicas que pueden exacerbar sus dificultades emocionales.

El análisis comparativo también permitió identificar que la tecnología se configura en el discurso docente como un elemento ambivalente. Por una parte, se reconoce que es “incluyente y diversa” (D1), que aporta motivación, creatividad y nuevas formas de participación, especialmente para estudiantes tímidos o poco expresivos (D4). Desde esta perspectiva, la tecnología representa un recurso valioso para fortalecer el bienestar socioemocional mediante actividades colaborativas, expresivas y lúdicas. Sin embargo, simultáneamente se advierten riesgos asociados al aislamiento, la distracción, el consumo indiscriminado de redes sociales o la exposición a contenidos violentos. Códigos como “aislamiento tecnológico”, “preferencia por el uso de celulares”, “distracción por internet”, “acceso indiscriminado a redes sociales”, “influencers que enseñan a no manejar las emociones” y “violencia en los juegos” dan cuenta de este efecto contradictorio. La narrativa docente subraya que, en ausencia de supervisión familiar, la tecnología puede convertirse en un agente que amplifica emociones mal gestionadas o que promueve comportamientos impulsivos y agresivos.

Un patrón adicional que se identificó a través del análisis comparativo entre grados escolares indica que los estudiantes de primero tienden a enfrentar desafíos ligados a la adaptación al entorno escolar, a la expresión emocional básica y a la regulación inicial de impulsos, mientras que en los grados cuarto y quinto emergen problemáticas más complejas relacionadas con agresividad, aislamiento, desmotivación y consumo de contenidos digitales inapropiados. Esta progresión sugiere que, conforme los estudiantes crecen y adquieren mayor autonomía en su interacción tecnológica, también se incrementan los riesgos socioemocionales

asociados a la falta de mediación adulta.

Así mismo, los docentes describen prácticas que consideran necesarias para abordar estas situaciones, dando lugar a códigos como “acompañamiento responsable”, “actividades divertidas y motivadoras”, “trabajar en grupo para ver la interacción” y “uso responsable de la tecnología”. Estos códigos no solo expresan percepciones sobre las necesidades estudiantiles, sino que también revelan una comprensión docente sobre las estrategias pedagógicas que podrían fortalecer la dimensión socioemocional en el aula.

Con respecto a las relaciones entre los códigos, se observa una articulación clara entre la falta de acompañamiento familiar y las dificultades para manejar emociones; entre la preferencia por los celulares y el aislamiento social; y entre el acceso indiscriminado a redes sociales y la influencia de contenidos que promueven conductas impulsivas. Estas relaciones, aunque no constituyen categorías formales en esta fase, evidencian conexiones subyacentes que serán fundamentales para la posterior construcción axial de categorías.

Profundización comparativa según los grados

Al analizar de manera contrastada los discursos por grado escolar, emergió un patrón progresivo en la complejidad de los desafíos socioemocionales. En primer grado, los docentes describen un escenario marcado por la adaptación, la necesidad de ambientes seguros y afectivos, y el trabajo constante en el reconocimiento emocional. Aunque aparecen dificultades en la regulación de la frustración, también se destaca una mayor sensibilidad, empatía inicial y disposición para la interacción social colaborativa.

En cuarto grado, los docentes evidencian escenarios mucho más tensionados por dinámicas agresivas, conflictos convivenciales y desmotivación académica. En este nivel escolar, la tecnología empieza a adquirir un papel más ambiguo: aunque favorece la participación, también se convierte en una ruta de escape que reduce la

interacción presencial. Los niños tienden a recurrir a dispositivos para evitar conversaciones, resolver conflictos o participar en juegos presenciales, lo que intensifica el aislamiento y limita su desarrollo socioemocional.

En quinto grado, las entrevistas muestran desafíos aún más complejos, particularmente la exposición a contenidos externos mediante redes sociales, videojuegos violentos y figuras de influencia digital que los docentes consideran perjudiciales. El acceso sin regulación tecnológica aparece como un eje problemático que afecta directamente el desarrollo emocional, al generar confusión entre información real y falsa, y al promover patrones impulsivos en la toma de decisiones. Los docentes de este nivel perciben que la sobreprotección familiar, paradójicamente, debilita la capacidad del estudiantado para manejar situaciones cotidianas, pues les impide experimentar la resolución autónoma de conflictos.

Saturación teórica

La saturación teórica se alcanzó de forma progresiva conforme avanzó la codificación de las entrevistas. Las primeras cuatro entrevistas permitieron establecer los códigos centrales relativos al bienestar socioemocional, la influencia familiar y el impacto de la tecnología en la vida escolar. La entrevista del Docente 5 añadió matices significativos en torno a la autoridad paterna y la necesidad afectiva, lo que generó un aumento en la densidad conceptual de los códigos, pero no abrió nuevos dominios temáticos.

Al incorporar la entrevista del Docente 6, se observó que aunque emergieron expresiones nuevas como la referencia a los “influencers que enseñan a no manejar las emociones”, estas se integran dentro de fenómenos ya identificados previamente, concretamente los relacionados con el acceso indiscriminado a contenidos digitales y la dificultad para regular emociones. De esta manera, la última entrevista no introdujo nuevos códigos sustantivos, sino que enriqueció con mayor profundidad las propiedades de los códigos existentes. Esta recurrencia temática es indicativa de que el sistema conceptual alcanzó un punto de estabilidad suficiente, donde la

incorporación de nuevos datos dejó de generar aportes novedosos en términos de códigos, dando lugar a la saturación teórica propia de la codificación abierta en Teoría Fundamentada.

En síntesis, los códigos emergentes construidos a partir de la perspectiva docente revelan un escenario complejo en el que convergen el contexto familiar, la madurez emocional del estudiante y la creciente influencia de la tecnología como factores determinantes del bienestar socioemocional. El análisis narrativo muestra cómo estos elementos interactúan de manera simultánea, generando tensiones, oportunidades y desafíos que se manifiestan de forma distinta según el nivel escolar. La consistencia en las percepciones docentes y la reiteración de fenómenos claves confirman la solidez del sistema de códigos y establecen las bases para la integración conceptual en los capítulos posteriores del análisis.

Comparación de Códigos: Códigos Convergentes y Divergentes entre Estudiantes y Docentes

El análisis comparativo entre los códigos emergentes desde la perspectiva de estudiantes y docentes revela tanto acuerdos significativos como divergencias sustanciales en la forma como cada grupo de informantes experimenta y comprende el bienestar socioemocional dentro del contexto educativo. Esta comparación permite identificar aquellas experiencias compartidas que evidencian fenómenos auténticos de la realidad escolar, así como los puntos de vista diferenciados que ofrecen cada actor educativo.

En cuanto a los códigos convergentes, destaca con claridad la coincidencia en torno a la experiencia de conflictos entre pares y las dificultades para gestionarlos. Tanto estudiantes como docentes identifican la presencia de dinámicas agresivas en el aula que van desde acciones físicas hasta formas más complejas de acoso. Los estudiantes expresan que "empujan", "quitan las cosas" y "nos hacen bullying", mientras que los docentes reportan la manifestación de "agresividad", "conflictos

convivenciales" y referencias explícitas a "bullying" en el aula.

Esta convergencia sugiere que la violencia escolar entre pares es un fenómeno vivido desde ambas posiciones: los estudiantes como víctimas o actores del conflicto, y los docentes como observadores de una realidad que atraviesa permanentemente la convivencia. De la misma manera, existe concordancia en la identificación de dificultades para autorregular emociones. Los estudiantes reportan experiencias de temor, frustración y necesidad de aprender estrategias como "respirar y calmarse", mientras que los docentes señalan que los estudiantes "aún les cuesta mucho" el manejo emocional, haciendo énfasis en la "regulación de la frustración" y en la presencia de "emociones desbordadas". Esta convergencia refleja que la autorregulación emocional es, efectivamente, una necesidad sentida en ambos lados de la experiencia educativa.

Un aspecto adicional de convergencia se encuentra en la relación ambivalente con la tecnología en donde, tanto estudiantes como docentes reconocen que las herramientas digitales pueden generar motivación, curiosidad y participación, pero también pueden convertirse en fuentes de ansiedad, distracción o aislamiento social. Los estudiantes expresan que el temor aparece "cuando no pueden hacer las cosas" con la tecnología, mientras que los docentes hablan del "aislamiento tecnológico" y la "preferencia por el uso de celulares" sobre la interacción presencial. Esta perspectiva compartida subraya que la tecnología no es ni completamente benéfica ni completamente perjudicial, sino que su impacto depende de cómo sea mediada y regulada dentro del contexto educativo.

Sin embargo, existen divergencias importantes que revelan diferencias en cómo cada actor percibe y experimenta la realidad socioemocional. Una divergencia significativa radica en la atribución de causas de los desafíos emocionales. Mientras que los docentes enfatizan que la "falta de acompañamiento familiar" es un factor determinante en los problemas socioemocionales de los estudiantes, los estudiantes rara vez mencionan a la familia como un obstáculo explícito.

En su lugar, los estudiantes tienden a enfocarse en sus experiencias inmediatas de relación con compañeros y en su percepción de ser escuchados en la escuela. Esta divergencia sugiere que los docentes tienen una comprensión sistémica que incluye factores contextuales amplios, mientras que los estudiantes experimentan y narran principalmente lo que sucede en el presente de sus interacciones cotidianas. Un caso que ilustra esto es cuando un docente afirma que el estudiante "no vive o no cuenta con la atención suficiente que debían ofrecerle sus padres", mientras que el mismo estudiante expresa principalmente que "a veces no me siento escuchado" en el aula, enfatizando su necesidad de reconocimiento por parte de los adultos educativos.

Otra divergencia importante emerge en la forma como cada grupo concibe el papel de la tecnología en la vida escolar. Los docentes tienden a expresar preocupación por el acceso indiscriminado a redes sociales, videojuegos violentos e "influencers que enseñan a no manejar las emociones", construyendo una narrativa donde la tecnología aparece como una amenaza que debe ser controlada. En contraste, los estudiantes, especialmente en los grados superiores, muestran una relación más exploratoria y lúdica con la tecnología, imaginando posibilidades y usándola como herramienta para conocer el mundo, como cuando expresan "me imaginé si en Colombia había de esas máquinas". Esta divergencia refleja una brecha generacional en la apropiación de la tecnología: los docentes adoptan una posición defensiva frente a los riesgos, mientras que los estudiantes la viven como parte natural de su entorno y fuente de aprendizaje.

Finalmente, existe una divergencia en la percepción del cambio y la madurez socioemocional. Los estudiantes muestran, conforme avanzan en los grados, una progresión clara hacia la reflexión, la resolución de conflictos y el reconocimiento de límites personales, como evidencia el código "ahora somos amigos" en quinto grado. Los docentes, por el contrario, describen una progresión hacia mayor complejidad en los desafíos emocionales, donde los problemas se intensifican especialmente en cuarto y quinto grados con dinámicas de aislamiento y desmotivación.

Esta divergencia sugiere que mientras los estudiantes viven una trayectoria de crecimiento personal, los docentes experimentan una intensificación de los conflictos, lo cual puede reflejar diferentes puntos de observación sobre un mismo fenómeno: el estudiante que resuelve un conflicto vive eso como aprendizaje, mientras que el docente que atiende múltiples conflictos en el aula vive eso como un incremento de la complejidad.

Categorización: Agrupación de Códigos en Categorías Temáticas

Desarrollo de Categorías y Subcategorías

El desarrollo de categorías y subcategorías se inició con la integración total de los códigos emergentes provenientes de las entrevistas de estudiantes y docentes. Para ello, se reunieron los 18 códigos estudiantiles identificados en las entrevistas E1–E5 y los 21 códigos docentes registrados en las entrevistas D1–D6, organizando todo el material en un único espacio de análisis en Atlas.ti . Esta integración permitió observar los significados expresados por ambos grupos de informantes dentro del mismo marco conceptual, evitando la fragmentación y posibilitando una lectura completa del fenómeno.

Con todos los códigos integrados se llevó a cabo un proceso sistemático de identificación de patrones explorando similitudes, complementariedades y divergencias. La búsqueda de similitudes permitió identificar núcleos temáticos comunes entre códigos estudiantiles y docentes. Por ejemplo, mientras los estudiantes mencionan “Peleas / juegos bruscos” (E2) o “Bullying y amenazas” (E3), los docentes aportan códigos como “Agresividad” (D1, D3, D4), lo que evidencia convergencia temática en torno a las interacciones conflictivas entre pares.

Asimismo, la presencia de expresiones estudiantiles como “Respirar y calmarme” (E1) se relacionó con los códigos docentes sobre “Dificultades para manejar emociones” (D1, D2, D3, D4, D6), donde algunos incluyen citas textuales, por ejemplo: “Aún están aprendiendo a identificar y expresar sus emociones” (D1) o “Aún

les cuesta mucho su manejo” (D6) .

El análisis de complementariedades permitió reconocer dimensiones compartidas expresadas con énfasis distintos. En la relación con la tecnología, los estudiantes aportaron códigos como “Videos que explican” (E1) y “Me imaginé si en Colombia había…” (E5), mientras que los docentes se refirieron tanto a beneficios (“La tecnología ha traído grandes beneficios… porque es incluyente y diversa”, D1) como a riesgos (“Acceso indiscriminado a las diferentes redes sociales sin ningún tipo de control”, D6; “Juegos en donde la violencia es el principal contenido…”, D6) . Esta complementariedad permitió delimitar subcategorías de uso positivo y uso riesgoso de la tecnología.

Finalmente, la identificación de divergencias mostró diferencias de enfoque entre los actores. Los estudiantes enfatizaron vivencias directas con compañeros y docentes (p. ej., “No me tratan bien / no me toquen”, E4; “No sentirse escuchado”, E2–E3), mientras que los docentes incorporaron aspectos del contexto familiar, tales como “Falta de acompañamiento familiar” (D1, D3, D4, D5), sustentado en citas como: “No vive o no cuenta con la atención suficiente que debían ofrecerle sus padres” (D3). Aunque divergentes, estos enfoques se agruparon en subcategorías dentro de un mismo campo temático por referirse a factores que influyen en el bienestar socioemocional escolar.

A partir de estas relaciones, se construyó un sistema único de categorías, donde cada categoría integra códigos provenientes de estudiantes, docentes o ambos, articulados en torno a tres núcleos temáticos recurrentes: convivencia escolar, manejo emocional y relación con la tecnología. Las subcategorías se definieron a partir de la recurrencia interna de los códigos, según el contenido expresado en las entrevistas E1–E5 y D1–D6.

Antes de desarrollar el análisis axial y selectivo, se presenta la siguiente Tabla 3 que sintetiza las categorías y subcategorías emergentes, indicando de manera precisa el origen de cada código (E o D).

Tabla 3

Categorías y subcategorías con identificación precisa de participantes

Categoría	Subcategoría	Participantes de origen
Convivencia escolar	Conflictos entre pares	Estudiantes: “Que empujan / quitar cosas” (E1), “Peleas / juegos bruscos” (E2), “Bullying y amenazas” (E3). Docentes: “Agresividad” (D1, D3, D4).
	Relaciones positivas y apoyo entre compañeros	“Estar y hablar con mis compañeros” (E1), “Ahora somos amigos” (E5), “Trabajar con los niños alrededor” (E1).
	Percepción de trato y respeto interpersonal	“No me tratan bien / no me toquen” (E4), “No sentirse escuchado” (E2, E3).
Manejo emocional	Expresiones emocionales positivas	“Me siento feliz porque aprendo” (E1), “Feliz y curioso” (E1).
	Estrategias de regulación emocional	Estudiantes: “Respirar y calmarme” (E1). Docentes: “Dificultades para manejar emociones” (D1, D2, D3, D4, D6), con citas: “Aún están aprendiendo a identificar y expresar sus emociones” (D1); “Aún les cuesta mucho su manejo” (D6).
	Temor, frustración e inseguridad	“Temor por no poder hacer” (E4), “No contar a nadie” (E3).
	Dificultades de empatía y vínculos afectivos	Docentes: “Falta de empatía” (D1, D4, D6); “Necesidad de cariño” (D5); “Exceso de sobreprotección” (D6). Citas: “La necesidad de cariño que

		muchos niños demuestran" (D5); "En la actualidad hay un exceso de sobreprotección por parte de los padres" (D6).
Relación con la tecnología	Tecnología como herramienta para el aprendizaje y la participación	Estudiantes: "Videos que explican" (E1), "Me imaginé si en Colombia había…" (E5). Docentes: "Tecnología como herramienta incluyente y diversa" (D1, D4), con cita: "La tecnología ha traído grandes beneficios… porque es incluyente y diversa" (D1).
	Riesgos y usos problemáticos de la tecnología	Docentes: "Preferencia por el uso de celulares" (D2, D4); "Distracción por internet" (D2); "Acceso indiscriminado a redes sociales" (D6); "Violencia en los juegos" (D6). Citas: "Acceso indiscriminado a las diferentes redes sociales sin ningún tipo de control" (D6); "Juegos en donde la violencia es el principal contenido…" (D6).
	Emociones y experiencias frente al uso de tecnología	Estudiantes: "Temor por no poder hacer" (E4), "Curiosidad exploratoria" implícita en "Me imaginé si en Colombia había…" (E5).

Categoría Convivencia escolar

La categoría Convivencia escolar reúne las expresiones que describen cómo los estudiantes se relacionan entre sí y cómo esas interacciones son observadas por

los docentes. En esta dimensión se concentran experiencias de colaboración, comunicación, conflicto, trato interpersonal y formas de relacionamiento que influyen directamente en el bienestar socioemocional. Su función es organizar las manifestaciones vinculadas a la vida social del aula sin avanzar todavía hacia interpretaciones analíticas. Las subcategorías identificadas fueron las siguientes:

a) Conflictos entre pares

Esta subcategoría integra las expresiones que hacen referencia a tensiones, peleas, empujones, intimidación o comportamientos que generan fricción entre los estudiantes. Tanto desde la perspectiva de los estudiantes como desde la observación docente, emerge un panorama complejo de situaciones que afectan la armonía cotidiana dentro del aula.

Desde la mirada estudiantil, los conflictos se manifiestan en acciones concretas como "empujan / quitar cosas" (E1) y situaciones de "Peleas / juegos bruscos" (E2), a lo que se suma la presencia de "Bullying y amenazas" (E3), que introduce un nivel más intenso de hostilidad. Estos relatos muestran cómo los niños experimentan de manera directa tensiones que marcan su día a día en la escuela. Por su parte, los docentes complementan estas percepciones al describir comportamientos observados en el aula que inciden directamente en la convivencia. Los maestros mencionan episodios de agresividad presentes en D1, D3 y D4, expresados en términos como "comportamientos de agresividad o tristeza" (D3), lo que da cuenta de dinámicas tensas entre los niños. Esta perspectiva docente permite identificar que los conflictos no son eventos aislados, sino patrones que se repiten.

Según Jares (2002), los conflictos en el contexto escolar deben entenderse no como la ausencia de convivencia, sino como parte natural de toda vida en comunidad. El autor señala que la educación debe partir de la resolución de conflictos, frente a modelos que pretenden negarlos o silenciarlos. En esta línea, es fundamental que tanto estudiantes como docentes reconozcan que los conflictos son oportunidades

para el aprendizaje y no simplemente comportamientos que deben ser sancionados. Esta perspectiva trasforma la manera de comprender las tensiones en el aula, permitiendo que se conviertan en espacios donde se enseñan habilidades de comunicación, negociación y resolución pacífica.

b) Relaciones positivas y apoyo entre compañeros

Esta subcategoría agrupa los relatos donde se destacan interacciones satisfactorias, el gusto por compartir, el trabajo colaborativo y la capacidad de restaurar vínculos después de desacuerdos. Engloba, entonces, tanto las acciones que reflejan solidaridad como aquellas que demuestran la capacidad de reparación que poseen los niños cuando han tenido dificultades con sus pares.

Desde la perspectiva estudiantil, emergen expresiones que reflejan el disfrute genuino de la convivencia positiva. Los estudiantes expresan el gusto por socializar y colaborar mediante frases como "Estar y hablar con mis compañeros" (E1) y "Trabajar con los niños alrededor" (E1). Particularmente significativo es el relato "Ahora somos amigos" (E5), que evidencia la capacidad que tienen los niños de reconstruir y fortalecer vínculos incluso después de tensiones iniciales. Esta expresión revela una habilidad importante: la de restaurar la confianza y la amistad cuando se ha roto, lo que muestra una resiliencia social importante para el bienestar emocional. Los docentes, aunque no describen directamente relaciones de amistad, enfatizan el valor del trabajo grupal como medio para observar y fortalecer la interacción. Como señala D1 y D3, es necesario "trabajar en grupo para ver cómo son sus procesos de interacción", lo cual sugiere que las actividades colaborativas funcionan como espacios pedagógicos para promover vínculos más positivos entre los niños.

Esta coincidencia entre ambas perspectivas muestra que tanto estudiantes como docentes reconocen la importancia de los espacios compartidos para construir relaciones sólidas. Según Eisenberg (2006), el comportamiento prosocial y las relaciones positivas entre pares están directamente relacionados con la capacidad de

empatía que desarrollan los niños. La autora enfatiza que el apoyo entre compañeros no solo beneficia el bienestar emocional inmediato, sino que también previene comportamientos agresivos a largo plazo. Cuando los niños experimentan apoyo genuino de sus pares y son capaces de dar ese apoyo a otros, desarrollan una mayor disposición a mantener relaciones constructivas y a resolver conflictos de manera pacífica.

c) Percepción de trato y respeto interpersonal

Esta subcategoría reúne las expresiones donde los estudiantes manifiestan sentirse ignorados, incómodos o tratados de manera inadecuada, junto con la perspectiva docente sobre la falta de empatía como un elemento que dificulta la relación respetuosa entre pares. Permite comprender cómo se experimenta y cómo se observa el modo en que circula el respeto dentro del entorno escolar.

Desde la voz estudiantil, algunos niños señalan incomodidad o falta de reconocimiento al expresar "No me tratan bien / no me toquen" (E4). Más aún, la ausencia de ser escuchado emerge como una preocupación importante que afecta su sentido de pertenencia: dos participantes indicaron "No sentirse escuchado" (E2, E3). Estas afirmaciones muestran que, más allá de la dinámica entre pares, influye profundamente la forma en que perciben la atención y el reconocimiento que reciben de los demás en su entorno escolar. Cuando un niño siente que no es escuchado, su experiencia de la convivencia se oscurece, incluso aunque no sea víctima directa de violencia o agresión.

Los docentes complementan esta perspectiva al remarcar la "falta de empatía" como un obstáculo central en las relaciones interpersonales. Múltiples maestros (D1, D4, D6) hacen énfasis en expresiones como "falta de empatía y tolerancia" (D1), identificando que algunos estudiantes tienen dificultades para comprender los sentimientos y perspectivas de sus compañeros. Esta observación docente se articula directamente con las percepciones estudiantiles sobre sentirse ignorados o tratados

de forma inadecuada, revelando que distintas voces aluden al mismo fenómeno desde posiciones complementarias. Ambas perspectivas coinciden en que la empatía es central: cuando falta, los estudiantes se sienten excluidos; cuando está presente, la convivencia mejora.

Freire (1970) plantea que la educación debe fundamentarse en el diálogo y el reconocimiento mutuo del otro. El pedagogo brasileño enfatiza que la convivencia requiere de una actitud de respeto profundo hacia cada persona, lo que implica escuchar activamente, reconocer la dignidad del otro y crear espacios donde todos se sientan valorados. Sin esta base de respeto e inclusión, la convivencia se vuelve superficial y frágil, generando exactamente lo que describen estudiantes y docentes: la sensación de ser ignorado o rechazado. Cuando el respeto está presente, cuando hay escucha genuina, se crea un clima de seguridad que permite que los niños se abran a la relación con otros.

Justificación de la agrupación integrada

La integración de estos códigos dentro de la categoría Convivencia escolar se fundamenta en que todos ellos describen aspectos esenciales de la vida social en el aula. Los estudiantes aportan vivencias directas, narradas desde su propia experiencia cotidiana y emocional, mientras que los docentes brindan una perspectiva situacional basada en la observación continua de los comportamientos grupales y en su experiencia profesional. Aunque cada grupo utiliza un lenguaje y un punto de vista diferente, ambos coinciden en señalar la presencia de conflictos, la importancia de los vínculos positivos y la necesidad urgente de relaciones respetuosas fundamentadas en la empatía.

Esta convergencia permite articular de forma coherente las distintas voces, formando un sistema categorial que reconoce la complejidad y diversidad de las interacciones sin pretender simplificarlas. Como señala Jares (2002), la convivencia debe entenderse como un proceso educativo integral que incorpora tanto el manejo

constructivo de conflictos como el fortalecimiento deliberado de habilidades sociales y emocionales. La realidad que emerge de los datos refleja que la convivencia en el aula es simultáneamente una experiencia subjetiva para los estudiantes, una responsabilidad pedagógica para los docentes y una construcción colectiva de todos quienes habitan el espacio escolar. Estos aspectos no pueden interpretarse de forma aislada, sino que deben entenderse como partes de un mismo tejido relacional que sostiene toda vida en común.

Categoría Manejo emocional

Esta categoría reúne las expresiones en las que estudiantes y docentes describen cómo los niños experimentan, regulan y expresan diversas emociones en el contexto escolar. Incluye manifestaciones relacionadas con sensaciones positivas, estrategias para buscar calma, temores, inseguridades y dificultades para reconocer o gestionar estados emocionales. Esta categoría permite organizar la dimensión afectiva del bienestar socioemocional a partir de las vivencias relatadas por los estudiantes y las observaciones sistemáticas realizadas por los docentes, sin avanzar aún hacia interpretaciones. A continuación las subcategorías identificadas

a) Expresiones emocionales positivas

Esta subcategoría agrupa manifestaciones en las que los estudiantes expresan bienestar, alegría, interés o disfrute asociados a su experiencia escolar. Permite identificar momentos en los que la vivencia emocional contribuye a la motivación y al vínculo con las actividades del aula. Desde la perspectiva estudiantil, los niños describen emociones positivas vinculadas directamente a sus experiencias de aprendizaje. Los relatos muestran frases como "Me siento feliz porque aprendo" (E1) y "Feliz y curioso" (E1), que reflejan cómo la alegría surge cuando están involucrados en actividades que despiertan su interés y curiosidad. Estas expresiones revelan que, para los estudiantes, las emociones positivas no son simplemente sentimientos pasajeros, sino que están conectadas de manera profunda con la experiencia de

aprender y descubrir cosas nuevas.

Los docentes complementan esta perspectiva reconociendo la importancia fundamental de generar espacios y actividades que favorezcan estas emociones positivas. Como observan D1 y D3, es crucial "organizar actividades divertidas y motivadoras" para que los estudiantes experimenten alegría en el aula. Esta coincidencia entre la vivencia estudiantil y la observación docente muestra que ambos actores comprenden que las emociones positivas son motor del bienestar y del aprendizaje.

Según Goleman (1995), la inteligencia emocional no solo implica gestionar emociones negativas, sino también desarrollar la capacidad de generar y mantener estados emocionales positivos. El autor señala que las emociones positivas, como la alegría y la curiosidad, expanden nuestro repertorio de pensamiento y favorecen la apertura al aprendizaje. Para los niños en edad escolar, estas emociones crean una base sólida de motivación intrínseca, permitiéndoles abordar las tareas escolares no como obligaciones, sino como oportunidades de crecimiento.

b) Estrategias de regulación emocional

Incluye aquellas acciones que los estudiantes emplean para calmarse o autorregularse, así como las observaciones docentes sobre las dificultades y avances en la regulación emocional. Refleja la capacidad de identificar emociones y la necesidad de apoyo para gestionarlas adecuadamente. Desde la perspectiva estudiantil, emerge el reconocimiento de estrategias prácticas para manejar emociones intensas. Los niños expresan intentos conscientes de calma como "Respirar y calmarme" (E1), lo que muestra que ya están buscando herramientas para regular sus estados emocionales cuando surge la tensión. Aunque estas estrategias son simples, su presencia indica que los estudiantes están iniciando un proceso importante de autorregulación emocional, reconociendo que pueden hacer algo cuando sienten que sus emociones se desbordan.

Los docentes, por su parte, ofrecen una perspectiva complementaria al señalar que los estudiantes "aún están aprendiendo a identificar y expresar sus emociones" (D1) y que "aún les cuesta mucho su manejo" (D6). Estas afirmaciones no buscan criticar a los niños, sino reconocer que la regulación emocional es un proceso en desarrollo que requiere apoyo permanente del contexto escolar. Los maestros además mencionan la importancia de acompañar a los estudiantes en este proceso, sugiriendo que la enseñanza de estrategias de calma debe ser parte de la práctica educativa diaria.

Denham (2006) enfatiza que la regulación emocional en la infancia es una habilidad que se desarrolla gradualmente a través de la práctica y el acompañamiento de adultos. La autora destaca que los niños que reciben enseñanza explícita en técnicas de regulación emocional, como la respiración consciente o la pausa antes de actuar, logran mejores resultados tanto en su bienestar emocional como en su desempeño académico. La regulación emocional no es una habilidad innata, sino un aprendizaje que requiere paciencia y repetición constante en el entorno escolar.

c) Temor, frustración e inseguridad

Reúne expresiones en las que los estudiantes manifiestan miedo, dudas o sensaciones de incapacidad frente a situaciones escolares. Estas experiencias muestran la presencia de emociones que pueden obstaculizar la participación y el aprendizaje. Desde la mirada estudiantil, se observan expresiones que reflejan la experiencia directa de incertidumbre y preocupación. Los niños comunican frases como "Temor por no poder hacer" (E4), donde se manifiesta claramente la ansiedad ante la posibilidad de fracasar en una tarea. De igual importancia es la expresión "No contar a nadie" (E3), que muestra cómo algunos estudiantes guardan silencio cuando algo les preocupa, lo que sugiere dificultades para pedir apoyo o compartir sus miedos con otros. Estas manifestaciones revelan que el temor no solo afecta la emoción, sino que también influye en las decisiones sobre si buscar o no ayuda de adultos o compañeros.

Los docentes, a través de sus observaciones sistemáticas, proporcionan un panorama más amplio de cómo estos sentimientos se expresan en el aula. Los maestros mencionan la presencia recurrente de "frustración y tristeza" (D1, D3) como emociones que marcan la experiencia cotidiana de algunos estudiantes. Esta perspectiva docente confirma que los temores y las inseguridades que los niños reportan no son aislados, sino que forman parte de patrones que se repiten en el contexto escolar y que requieren atención específica.

Bowlby (1988), en su teoría del apego, explica que cuando los niños experimentan una base segura de apoyo emocional, pueden enfrentar mejor los desafíos y las incertidumbres. Por el contrario, la ausencia de esta seguridad puede llevar a que los niños experimenten temores persistentes e inseguridades que los paralizan ante nuevas tareas. El autor destaca que la confianza de los niños en sus propias capacidades está directamente vinculada a la calidad de las relaciones afectivas que han experimentado. Por eso, crear un ambiente de seguridad emocional en la escuela es fundamental para reducir estos temores y para que los estudiantes se atreveran a intentar, incluso cuando sienten miedo.

d) Dificultades de empatía y vínculos afectivos

Integra las observaciones docentes sobre la falta de empatía, la necesidad de afecto y la influencia de los estilos parentales, especialmente la sobreprotección. Estas expresiones se relacionan con la capacidad de reconocer emociones ajenas y de establecer vínculos afectivos equilibrados. Desde la perspectiva docente, se identifica que la "falta de empatía y tolerancia" (D1) es una dificultad presente en algunos estudiantes. Los maestros observan que algunos niños tienen problemas para comprender los sentimientos de sus compañeros, lo que afecta sus interacciones sociales. Más significativo aún es el reconocimiento de que muchos estudiantes muestran una "necesidad de cariño" (D5), lo que sugiere que hay carencias emocionales importantes en su vida. Esta necesidad de afecto no es un capricho, sino una expresión de la importancia fundamental que tienen los vínculos afectivos seguros

en el desarrollo emocional.

Los docentes también señalan que estos desafíos están conectados con dinámicas familiares específicas. Cuando mencionan "exceso de sobreprotección" (D6), están observando que algunos padres, aunque actúan desde el amor, impiden que sus hijos desarrollen habilidades de regulación emocional propia. La sobreprotección puede parecer positiva, pero en realidad limita la oportunidad de los niños para experimentar, para manejar pequeñas frustraciones y para desarrollar confianza en sus propias capacidades.

Aunque los estudiantes no expresan directamente sus opiniones sobre la empatía o los vínculos familiares en sus relatos recogidos, sus dificultades para pedir ayuda (como "No contar a nadie") pueden estar relacionadas con estas carencias emocionales que los docentes observan. La falta de un vínculo seguro y empático en el hogar puede dificultar que los niños confíen en otros adultos o busquen apoyo en la escuela.

Goleman (1995) destaca que la empatía, la capacidad de comprender y sentir lo que otros experimentan, es un componente central de la inteligencia emocional que debe desarrollarse desde la infancia. Sin embargo, esta capacidad se construye principalmente en el contexto de relaciones afectivas seguras. Los niños que crecen en ambientes donde no experimentan empatía hacia ellos mismos tendrán mayores dificultades para desarrollarla hacia otros. Además, Bowlby (1988) añade que la teoría del apego reconoce que los vínculos afectivos no son lujos emocionales, sino necesidades primarias que afectan profundamente el bienestar y el desarrollo. Cuando estos vínculos son inseguros o están ausentes, los niños pueden crecer con dificultades para confiar en otros y para reconocer las emociones ajenas.

Justificación de la agrupación integrada

La integración de estas subcategorías dentro de la categoría Manejo emocional se justifica porque todas ellas describen aspectos esenciales de cómo los niños

experimentan, comprenden y manejan el mundo emocional dentro del contexto escolar. Los estudiantes aportan descripciones vívidas de cómo sienten las emociones positivas, qué hacen cuando quieren calmarse, qué miedos los paralizan y cómo los afecta la falta de apoyo emocional. Los docentes, desde su posición de observadores sistemáticos, amplían esta mirada al ofrecer perspectivas sobre patrones de comportamiento, dificultades recurrentes en la regulación y la influencia de factores familiares en el desarrollo emocional.

Aunque cada grupo utiliza un lenguaje diferente, ambos convergen en señalar que el manejo emocional es un proceso central del bienestar socioemocional que requiere de acompañamiento continuo, estrategias pedagógicas específicas y, sobre todo, vínculos afectivos seguros. La convergencia entre lo que los estudiantes expresan y lo que los docentes observan permite construir una categoría coherente que reconoce la complejidad de la dimensión emocional sin pretender aún interpretarla analíticamente. Esta descripción compartida de realidades emocionales proporciona una base sólida para las fases posteriores del análisis donde se profundizará en el significado y las implicaciones de estos hallazgos para la intervención educativa.

Categoría Relación con la tecnología

La categoría relación con la tecnología agrupa las expresiones que describen cómo los estudiantes interactúan con herramientas digitales, así como las observaciones docentes respecto al impacto que dichas tecnologías tienen en el aprendizaje, la curiosidad, la participación y los comportamientos dentro y fuera del aula. Esta categoría abarca tanto las oportunidades que ofrece el uso de dispositivos, plataformas y recursos audiovisuales, como los riesgos asociados a la sobreexposición, la distracción o el acceso sin control. Su función es organizar las manifestaciones que dan cuenta del lugar que ocupa la tecnología en la experiencia escolar, sin realizar aún interpretaciones analíticas.

a) Tecnología como recurso para el aprendizaje y la participación

Esta subcategoría reúne las expresiones que muestran el uso de la tecnología como herramienta que facilita el acceso a información, la exploración de contenidos y la participación activa en actividades escolares. Incluye experiencias positivas de los estudiantes y valoraciones docentes sobre su aporte al aprendizaje.

Desde la perspectiva estudiantil, se observa que los niños reconocen el valor educativo de los recursos digitales. Los estudiantes expresan que disfrutan de los "videos que explican" (E1), lo que demuestra que encuentran en los materiales audiovisuales una manera accesible y clara para comprender contenidos escolares. Más significativo aún es la expresión "Me imaginé si en Colombia había…" (E5), que muestra cómo los contenidos audiovisuales despiertan la curiosidad y permiten a los niños expandir sus horizontes imaginativos más allá de su contexto inmediato. Estas experiencias revelan que la tecnología, cuando se utiliza de manera apropiada, se convierte en un puente entre la información y la comprensión.

Los docentes complementan esta perspectiva reconociendo ampliamente el potencial pedagógico de la tecnología. Los maestros afirman que "la tecnología ha traído grandes beneficios… porque es incluyente y diversa" (D1), destacando su capacidad para favorecer múltiples formas de aprendizaje que atienden a la diversidad de estilos y necesidades de los estudiantes. Esta valoración docente coincide con la experiencia estudiantil, mostrando que tanto niños como maestros perciben la tecnología como una herramienta que amplía las posibilidades educativas.

Según Prensky (2015), los estudiantes que han crecido en la era digital, denominados "nativos digitales", necesitan una educación que reconozca sus formas particulares de aprender. También, enfatiza que la tecnología debe ser utilizada como herramienta en manos de los estudiantes, no del docente. Cuando esto ocurre, los niños pueden explorar de manera activa, pueden buscar información según sus intereses y pueden construir aprendizajes significativos. Adicional, el autor subraya

que el desafío para la educación es permitir que la tecnología empodere a los estudiantes como aprendices autónomos, tal como se refleja en los relatos de niños que utilizan videos para entender y que se sienten motivados a explorar más allá de lo que la escuela les ofrece.

b) Riesgos y usos problemáticos de la tecnología

Integra las observaciones docentes que describen comportamientos asociados a la distracción, el uso excesivo de dispositivos, el acceso sin supervisión a internet y la exposición a contenidos inadecuados. Se enfoca en los aspectos que pueden afectar el bienestar socioemocional y el desarrollo de hábitos saludables. Desde la perspectiva docente, se identifican riesgos concretos y recurrentes en el uso de tecnología dentro y fuera de la escuela. Los maestros mencionan la "preferencia por el uso de celulares" (D2, D4) como una conducta que compite directamente con la atención hacia las actividades escolares. Vinculado a esto está la "distracción por internet" (D2), que revela cómo la accesibilidad sin límites a plataformas en línea afecta la capacidad de concentración de los estudiantes. Más preocupante aún es el "acceso indiscriminado a las redes sociales" (D6), expresado como "Acceso indiscriminado a las diferentes redes sociales sin ningún tipo de control" (D6), lo que sugiere que muchos niños navegan por entornos digitales sin supervisión adulta.

Además, los docentes advienen sobre la exposición a "contenidos violentos" (D6), señalando que algunos estudiantes acceden a "Juegos en donde la violencia es el principal contenido", lo que evidencia cómo ciertos ambientes digitales pueden normalizar comportamientos agresivos. Aunque los estudiantes en el presente estudio no expresan directamente sus perspectivas sobre estos riesgos, su experiencia de "Temor por no poder hacer" (E4) en contextos tecnológicos sugiere que algunos niños experimentan ansiedad frente a herramientas digitales. Esta ansiedad puede estar conectada con la falta de orientación clara sobre cómo usarlas de forma segura y responsable.

En complemento a lo anterior, Livingstone (2008) destaca que es fundamental

distinguir entre el riesgo y la oportunidad; aunque internet presenta peligros reales como el acceso a contenidos inadecuados, el contacto con extraños o el mal uso de datos personales, también ofrece posibilidades valiosas de aprendizaje y participación. A su vez, enfatiza que los adultos deben desarrollar una "literacidad mediática", la habilidad de acceder, analizar, evaluar y crear mensajes a través de distintos medios, para poder guiar a los niños en el desarrollo de estas mismas competencias. Sin una mediación consciente de los adultos en el hogar y la escuela, los riesgos se multiplican y los beneficios educativos se pierden.

c) Emociones y experiencias frente al uso de tecnología

Agrupa las expresiones estudiantiles vinculadas a emociones como curiosidad, temor o entusiasmo al interactuar con recursos digitales. Esta subcategoría permite reconocer cómo los estudiantes viven subjetivamente la relación con las tecnologías y cómo esta influye en su disposición al aprendizaje. Desde la perspectiva estudiantil, la interacción con la tecnología genera respuestas emocionales complejas y variadas. Los relatos muestran que muchos niños experimentan curiosidad y entusiasmo. Cuando expresan "Me imaginé si en Colombia había…" (E5), están demostrando que los videos despiertan no solo su pensamiento, sino también emociones de asombro y deseo de explorar.

Sin embargo, junto a estas emociones positivas, algunos estudiantes manifiestan sentimientos de inseguridad. La expresión "Temor por no poder hacer" (E4), cuando se asocia con contextos tecnológicos, sugiere que ciertos niños sienten ansiedad ante herramientas digitales, probablemente porque las perciben como desafiantes o porque tienen dudas sobre su capacidad de usarlas correctamente. Esta combinación de interés y cautela muestra que la relación de los niños con la tecnología no es uniforme, sino que varía según su experiencia previa, su familiaridad con los dispositivos y el nivel de apoyo que reciben.

Pir su parte, los docentes, desde su observación sistemática, reconocen que la tecnología es un generador de emociones en el aula. Algunos estudiantes muestran

"actividades divertidas y motivadoras" (D1, D3) cuando interactúan con recursos digitales, lo que revela que la tecnología puede despertar emociones positivas hacia el aprendizaje. No obstante, los maestros también observan que ciertos niños experimentan ansiedad o frustración cuando no comprenden cómo usar una herramienta o cuando sienten que no tienen control sobre su uso. Esta observación docente complementa los relatos estudiantiles, mostrando que las experiencias emocionales con la tecnología son moldeadas tanto por los recursos disponibles como por el acompañamiento que los adultos ofrecen.

Prensky (2015) señala que los estudiantes del siglo XXI experimentan un mundo completamente mediado por la tecnología, lo que afecta profundamente cómo procesan información, cómo aprenden y cómo se sienten emocionalmente. El autor destaca que los estudiantes de hoy operan a gran velocidad, pueden hacer varias cosas a la vez y utilizan con facilidad herramientas tecnológicas. Sin embargo, también advierte que esto no significa que los niños dominen naturalmente todas las tecnologías, sino que necesitan una educación que reconozca su entorno digital y que les enseñe a usarlo de manera intencional y reflexiva. Las emociones que sienten, desde la alegría al descubrir hasta el temor ante lo desconocido, son indicadores de que necesitan orientación y apoyo para desarrollar una relación saludable con la tecnología.

Justificación de la agrupación integrada

La agrupación de estas expresiones dentro de la categoría relación con la tecnología se sustenta en que todas abordan, desde diferentes perspectivas, el lugar que los recursos digitales ocupan en la vida escolar. Los estudiantes describen sus vivencias personales, sus emociones y sus aprendizajes al interactuar con herramientas digitales, mientras que los docentes aportan una visión más amplia sobre los beneficios pedagógicos, los riesgos que identifican en el uso cotidiano de dispositivos y la importancia del acompañamiento adulto en esta relación. Ambas miradas coinciden en reconocer que la tecnología influye de manera directa y

significativa en la disposición al aprendizaje, en la regulación atencional, en la generación de curiosidad y en la interacción con los contenidos escolares.

La complementariedad entre vivencias estudiantiles y observaciones docentes permite consolidar esta categoría como un componente clave del análisis sobre bienestar socioemocional, pues muestra que la tecnología no es simplemente una herramienta neutral, sino que es mediadora de experiencias emocionales, cognitivas y sociales. Cuando la tecnología se acompaña de orientación clara, capacita a los estudiantes para aprender de manera más diversa; cuando se usa sin supervisión, genera riesgos que pueden afectar el desarrollo. Esta realidad compleja, reflejada en los relatos de estudiantes y observaciones de docentes, prepara el terreno para interpretaciones posteriores que analicen cómo construir un uso tecnológico que fortalezca, en lugar de debilitar, el bienestar socioemocional de los niños en educación básica primaria.

Matriz Integradora del Sistema Categorial

A continuación, se presenta una matriz que permite sintetizar de manera integrada el sistema de categorías, subcategorías y expresiones provenientes de estudiantes y docentes, permitiendo visualizar cómo se organizaron los hallazgos del proceso de codificación y cómo estos se vinculan con los propósitos específicos de la investigación. Según Strauss y Corbin (2002), durante la codificación axial se elaboran matrices de categorización que permiten visualizar cómo los códigos se relacionan entre sí, identificando patrones de convergencia y divergencia entre las perspectivas de distintos actores. La estructura de la tabla evidencia la distribución diferenciada y complementaria de las voces recogidas, mostrando las correspondencias entre las expresiones narradas por los estudiantes, las observaciones de los docentes y los ejes analíticos definidos.

Asimismo, la matriz ofrece una lectura clara de la forma en que cada categoría aporta a los propósitos del estudio, mostrando que la primera categoría permite

indagar las experiencias, percepciones y prácticas de docentes y estudiantes en torno al uso de la tecnología como mediadora del bienestar socioemocional (Propósito 1), la segunda categoría permite interpretar los significados que los actores educativos atribuyen a dichas experiencias en relación con la configuración de sus dinámicas socioemocionales (Propósito 2), y la tercera categoría contribuye a comprender las relaciones, condiciones e interacciones que emergen entre tecnología y bienestar socioemocional en el contexto estudiado (Propósito 3); mientras tanto, la sistematización conjunta de las categorías mediante la codificación y la comparación constante aporta a la construcción de una estructura teórica integradora (Propósito 4). De este modo, la tabla funciona como un mapa estructural que articula datos, niveles de análisis y direcciones investigativas, fortaleciendo la coherencia interna del capítulo de resultados.

Tabla 4

Matriz de categorías y propósitos específicos

Categoría	Subcategoría	Estudiantes (E1–E5)	Docentes (D1–D6)	Relación con los propósitos de la investigación
Convivencia escolar	**Conflictos entre pares**	• “Que empujan / quitar cosas” (E1) • “Peleas / juegos bruscos” (E2) • “Bullying y amenazas” (E3)	• “Agresividad” (D1, D3, D4)	Propósito 2: interpreta significados asociados al conflicto, las tensiones interpersonales y las dificultades en la convivencia, y Propósito 3: permite comprender condiciones relacionales que inciden en el bienestar socioemocional.
	Relaciones positivas y apoyo entre compañeros	• “Estar y hablar con mis compañeros” (E1) • “Trabajar con los niños alrededor” (E1) • “Ahora somos amigos” (E5)	• “Trabajar en grupo para ver la interacción” (D1, D3)	Propósito 1: indaga experiencias y prácticas vinculadas al trabajo colaborativo mediado por tecnología; Propósito 2: interpreta los significados asociados al diálogo, la cooperación y la construcción de

				vínculos positivos.
	Percepción de trato y respeto interpersonal	• “No sentirse escuchado” (E2, E3) • “No me tratan bien / no me toquen” (E4)	• “Falta de empatía” (D1, D4, D6)	Propósito 2: interpreta significados vinculados al reconocimiento, la escucha y el respeto mutuo; Propósito 3: comprende interacciones que configuran el clima socioemocional del aula.
Manejo emocional	**Expresiones emocionales positivas**	• “Me siento feliz porque aprendo” (E1) • “Feliz y curioso” (E1)	—	Propósito 2: interpreta sentidos atribuidos por los participantes a experiencias emocionales favorables; Propósito 3: comprende cómo estas expresiones se relacionan con la configuración del bienestar socioemocional.
	Estrategias de regulación emocional	• “Respirar y calmarme” (E1)	• “Aún están aprendiendo a identificar y expresar sus emociones” (D1) • “Aún les cuesta mucho su manejo” (D6)	Propósito 1: indaga prácticas y experiencias de autorregulación mediadas pedagógicamente; Propósito 3: comprende condiciones e interacciones que favorecen o limitan la regulación emocional.
	Temor, frustración e inseguridad	• “Temor por no poder hacer” (E4) • “No contar a nadie” (E3)	—	Propósito 2: interpreta significados asociados a barreras emocionales que afectan la participación y la autonomía; Propósito 3: comprende cómo estas condiciones inciden en las dinámicas socioemocionales.
	Dificultades de empatía y vínculos afectivos	—	• “Necesidad de cariño” (D5) • “Exceso de sobreprotección” (D6) • “Falta de empatía y tolerancia” (D1)	Propósito 2: interpreta significados vinculados con el entorno familiar y escolar; Propósito 3: comprende relaciones e interacciones que orientan posibles ajustes de la teoría.
Relación con la tecnología	**Tecnología como recurso para el**	• “Videos que explican” (E1) • “Me imaginé si en	• “La tecnología ha traído grandes	Propósito 1: indaga experiencias y prácticas de uso de tecnología en

	aprendizaje y la participación	Colombia había…" (E5)	beneficios… porque es incluyente y diversa" (D1, D4)	el aprendizaje; Propósito 2: interpreta significados asociados a oportunidades pedagógicas mediadas por tecnología.
	Riesgos y usos problemáticos de la tecnología	—	• "Preferencia por el uso de celulares" (D2, D4) • "Distracción por internet" (D2) • "Acceso indiscriminado a redes sociales" (D6) • "Violencia en los juegos" (D6)	Propósito 1: indaga percepciones y prácticas sobre los riesgos del uso tecnológico; Propósito 3: comprende condiciones que pueden vulnerar el bienestar socioemocional en contextos escolares.
	Emociones y experiencias frente al uso de tecnología	• "Temor por no poder hacer" (E4) • Curiosidad e interés exploratorio (E5)	—	Propósito 2: interpreta significados y emociones que median la relación con la tecnología; Propósito 3: comprende interacciones entre disposición emocional y uso pedagógico de recursos digitales.

Nota. Elaboración propia

La matriz elaborada ofrece una visión integral del sistema categorial, evidenciando la manera en que las distintas perspectivas se articulan en un marco común. Su estructura permite apreciar la complementariedad entre las dos fuentes: mientras los estudiantes aportan relatos directos de sus experiencias cotidianas, los docentes contribuyen con observaciones que amplían y contextualizan dichas vivencias desde su práctica profesional. Esta integración favorece una lectura amplia y detallada de las dinámicas socioemocionales presentes en el entorno escolar. Asimismo, la organización de las subcategorías dentro de cada categoría principal muestra con claridad las dimensiones particulares que conforman los ámbitos de la convivencia, el manejo emocional y la relación con la tecnología.

Hallazgos desde la Observación en las Instituciones Participantes

Este apartado presenta los hallazgos derivados de las observaciones realizadas en las tres instituciones educativas participantes. El análisis se orienta desde el paradigma interpretativo, lo que implica comprender la vida escolar tal como la experimentan los actores, reconociendo el sentido que otorgan a sus interacciones, emociones, prácticas pedagógicas y encuentros con la tecnología. Las observaciones se interpretan como experiencias situadas, cargadas de significados, que emergen en el contexto natural de cada institución.

Observaciones Realizadas en la Institución Educativa 1 - Ciudadela Educativa de Bosa

a) Contexto de la observación

Se llevó a cabo el 1 de septiembre de 2025, en el aula de Cuarto de Primaria. El espacio se encontraba dispuesto de manera que facilitaba la dinámica grupal, con mesas organizadas para promover la cercanía entre estudiantes. La clase se desarrolló en un ambiente de confianza, espontaneidad y participación activa, donde los niños trabajaban en pequeños grupos mientras la docente se desplazaba entre ellos. La interacción era constante, tanto entre pares como entre estudiantes y docente y la actividad observada combinaba el uso de recursos concretos y momentos de diálogo guiado, generando un clima de apertura y acompañamiento.

b) Hallazgos por categorías

1. Ambiente escolar y tecnológico

El aula favorecía la interacción colaborativa. La descripción densa muestra a grupos de niños reunidos alrededor del material didáctico, guiando sus acciones con autorregulación: “los niños trabajan en grupo en un sector del salón, se mantiene el orden y la autorregulación” (Nota de campo, IE1). El espacio no solo organizaba la actividad, sino que modelaba la convivencia ofreciendo cercanía, confianza y

movimiento fluido. Desde la mirada interpretativa, la estructura espacial actuaba como mediadora de vínculos y soportaba un clima emocional positivo.

2. Uso pedagógico de la tecnología

Aunque la sesión no centró su atención en herramientas digitales, sí se evidenció cómo el material pedagógico generaba motivación. La observación muestra momentos de dispersión cuando el material era utilizado para fines no previstos: “algunos estudiantes lo utilizan para fines distintos a los planteados” (Nota de campo, IE1). Esta situación revela la tecnología, en este caso concreta y manipulable, como un gatillante emocional que puede movilizar tanto interés como tensión, dependiendo del acompañamiento docente.

3. Mediación docente con tecnología

La docente ejercía un rol de acompañamiento cercano y constante: “la docente realiza recorridos constantes por cada grupo, aclarando dudas y ofreciendo retroalimentación” (Nota de campo, IE1). Su presencia parecía contener, orientar y reconducir las interacciones, lo que generaba un ambiente de seguridad y confianza. Desde la perspectiva interpretativa, la maestra actuaba como figura central en la construcción del clima socioemocional, sosteniendo los procesos grupales y modulando la participación.

4. Interacciones entre estudiantes con tecnología

Se observaron intercambios dinámicos y cooperación espontánea, aunque también se hicieron evidentes tensiones relacionadas con el uso del material. La convivencia se reconstruía continuamente a través del diálogo y la intervención docente, reflejando un proceso relacional en constante ajuste. La experiencia grupal se vive como un espacio donde los niños negocian, exploran y se posicionan frente a los otros.

5. Expresiones socioemocionales de los niños

Las notas reflejan emociones como motivación, interés y disfrute del trabajo

grupal. Sin embargo, las confrontaciones puntuales mostraron la necesidad de fortalecer habilidades de autorregulación y gestión emocional. El aula se presenta como un escenario donde la emoción atraviesa las actividades y constituye un elemento pedagógico que influye en la participación.

6. Participación de la comunidad educativa

Se evidenció la continuidad entre actividades previas y presentes, lo que permitió a los estudiantes aplicar conocimientos anteriores: “logran poner en práctica los conocimientos trabajados previamente” (Nota de campo, IE1). Esto sugiere un acompañamiento docente estructurado y progresivo, dando coherencia a los procesos educativos.

7. Limitaciones y desafíos de la mediación tecnológica

El principal desafío observado fue la dispersión frente al material didáctico. Esta situación pone en evidencia la tensión entre curiosidad e inatención, lo que requiere estrategias que integren el interés natural del niño sin perder el foco de la actividad.

8. Manifestaciones de bienestar socioemocional

Los estudiantes mostraron motivación y emotividad frente a la tarea: “interés y emotividad generada por el material concreto” (Nota de campo, IE1). El aula se configuró como un espacio de pertenencia, donde la colaboración contribuía al fortalecimiento del bienestar socioemocional.

c) Fragmentos representativos de las notas de campo

“Se observa un ambiente de confianza entre los estudiantes, lo que favorece la participación activa y espontánea.” (Nota de campo, IE1)

“Algunos estudiantes lo utilizan para fines distintos a los planteados en la consigna.” (Nota de campo, IE1)

“La docente realiza recorridos constantes por cada grupo, evaluando el proceso.” (Nota de campo, IE1)

d) Análisis interpretativo descriptivo

La experiencia observada en la IE1 revela una escuela donde los vínculos, la interacción y la presencia docente constituyen los pilares del aprendizaje. El aula se muestra como un espacio vivo, donde las emociones guían la acción y los niños negocian su participación de manera continua. La docente emerge como figura articuladora, moderando tensiones, canalizando el interés y sosteniendo la cohesión grupal. La estructura física y la dinámica de trabajo colaborativo favorecen el bienestar, mientras que las tensiones evidencian oportunidades para la formación socioemocional. Desde el paradigma interpretativo, este escenario permite comprender el aula como un ecosistema relacional en el que la tecnología incluso cuando no está presente en forma digital funciona como mediadora de sentidos, emociones y prácticas compartidas.

Observaciones Realizadas en la Institución Educativa 2 - IDE Castilla (Kennedy)

a) Contexto de la observación

La observación se llevó a cabo el 4 de septiembre de 2025 en un aula de Quinto de Primaria. El espacio contaba con televisor, computador y buena iluminación, factores que generaron entusiasmo desde el inicio de la sesión. Los niños se mostraron motivados y atentos a las orientaciones docentes. La observación se centró en una clase donde se integraron recursos digitales y reflexiones sobre tecnología y valores.

b) Hallazgos por categorías

1. Ambiente escolar y tecnológico

El aula ofrecía un entorno estimulante y moderno: “aula amplia, con buena iluminación y equipada con recursos tecnológicos” (Nota de campo, IE2). Este ambiente generaba disposición positiva hacia el aprendizaje y actuaba como un componente emocional que facilitaba la concentración.

2. Uso pedagógico de la tecnología

La clase abordó un tema cargado de significado: los robots militares. La tecnología no se usó solo como herramienta operativa, sino como mediadora para explorar dimensiones éticas y emocionales: “despierta tanto interés cognitivo… como reacciones emocionales relacionadas con la reflexión personal” (Nota de campo, IE2). Esto evidencia un uso crítico y reflexivo de la tecnología.

3. Mediación docente con tecnología

La docente integró la tecnología con una intención formativa clara: “es utilizada como herramienta para propiciar la reflexión social y ética” (Nota de campo, IE2). El acompañamiento se caracterizó por la confianza y la validación de los presaberes, lo que generó un ambiente de apertura y diálogo.

4. Interacciones entre estudiantes con tecnología

La clase promovió dinámicas de reflexión colectiva, en las cuales los estudiantes se escuchaban y compartían puntos de vista. La interdisciplinariedad facilitó la conexión entre ideas tecnológicas y valores, propiciando interacciones más profundas y críticas.

5. Expresiones socioemocionales de los niños

La tecnología produjo emociones diversas: interés, curiosidad, reflexión, sorpresa. En este caso, la emoción no se limitó al uso instrumental, sino que emergió en la problematización del contenido.

6. Participación de la comunidad educativa

Se observó cumplimiento en actividades enviadas al hogar y apoyo familiar: “cumplen con las actividades asignadas para el hogar, reflejando compromiso de los padres” (Nota de campo, IE2). La escuela pareciera estar articulándose con las familias de forma constante.

7. Limitaciones y desafíos

El uso del celular como distractor generó dificultades de concentración: “presencia de distractores como el celular” (Nota de campo, IE2). También se evidenció frustración en el manejo de herramientas como Excel.

8. Manifestaciones de bienestar socioemocional

Los estudiantes mostraron interés, motivación y apertura en las discusiones. La reflexión sobre valores y tecnología reforzó la empatía, la conciencia social y el pensamiento crítico.

C. Fragmentos representativos de las notas de campo

“La clase aborda robots militares… despierta interés cognitivo y reacciones emocionales.” (Nota de campo, IE2)

“Se evidencia frustración en algunos niños por no lograr manejar correctamente la aplicación.” (Nota de campo, IE2)

“Los padres se acercan al colegio para consultar cómo apoyar el manejo de herramientas.” (Nota de campo, IE2)

c) Análisis interpretativo descriptivo

La IE2 revela una escuela donde la tecnología se convierte en un catalizador para reflexiones complejas. El aula se vive como espacio cognitivo y emocional, donde los estudiantes articulan saberes con preocupaciones éticas. La mediación docente se convierte en un puente entre lo digital y lo humano, permitiendo que la tecnología adquiera sentido más allá del aparato. La presencia de distractores y frustraciones emocionales señala desafíos relacionados con la autorregulación y con las brechas de acceso. Desde la mirada interpretativa, el aula aparece como un espacio donde la tecnología actúa simultáneamente como recurso, reto y oportunidad para fortalecer el bienestar socioemocional.

Observaciones Realizadas en la Institución Educativa 3 - Porvenir Bosa

a) Contexto de la observación

Tuvo lugar el 9 de septiembre de 2025, en el aula de informática de Cuarto de Primaria. Cada pareja de estudiantes tenía acceso a un computador, lo que generaba disposición para el trabajo colaborativo. La propuesta consistió en crear un cuento en Word y animarlo posteriormente en Scratch. Desde el inicio se percibió entusiasmo y curiosidad.

b) Hallazgos por categorías

1. Ambiente escolar y tecnológico El aula de informática estaba organizada para facilitar la interacción: “cada pareja de estudiantes cuenta con un computador, lo que permite el trabajo colaborativo” (Nota de campo, IE3). El ambiente se percibía como moderno y estimulante.

2. Uso pedagógico de la tecnología

La actividad articuló escritura digital y pensamiento computacional, integrando dos lenguajes: uno verbal y uno visual. Los estudiantes parecían trasladar su creatividad entre estas dos formas de expresión.

3. Mediación docente con tecnología

El acompañamiento docente se caracterizó por claridad en las instrucciones, motivación y equilibrio entre guía y autonomía: “ofrece instrucciones claras… y brinda un margen de libertad para el trabajo creativo” (Nota de campo, IE3).

4. Interacciones entre estudiantes con tecnología

Las parejas negociaban roles, discutían decisiones y gestionaban tensiones propias del trabajo conjunto: “se observan tensiones… especialmente cuando surge un líder” (Nota de campo, IE3). El proceso revelaba aprendizajes profundos sobre comunicación, negociación y respeto.

5. Expresiones socioemocionales de los niños

Emociones como curiosidad, creatividad, entusiasmo e inquietud se hicieron evidentes: “muestran inquietud y curiosidad mientras exploran las herramientas” (Nota de campo, IE3). La tecnología actuaba como un detonante emocional que movilizaba participación.

6. Participación de la comunidad educativa

Las familias mostraban interés por apoyar el aprendizaje tecnológico: “los padres se acercan para consultar cómo pueden apoyar… instalar aplicaciones en casa” (Nota de campo, IE3). Esto evidencia un puente entre escuela y hogar.

7. Limitaciones y desafíos

Las desigualdades tecnológicas representaron un desafío: “no todos cuentan con computadores en casa… genera frustración” (Nota de campo, IE3). Esta situación revela tensiones entre la motivación del niño y las barreras estructurales.

8. Manifestaciones de bienestar socioemocional

El entusiasmo expresado por los estudiantes señala experiencias positivas. El trabajo colaborativo fortaleció la amistad, creatividad y autonomía.

c) Fragmentos representativos de las notas de campo

“Al ingresar al aula, los estudiantes manifiestan entusiasmo y una actitud positiva.” (Nota de campo, IE3)

“Se observan tensiones cuando surge un líder en la pareja.” (Nota de campo, IE3)

“No todos cuentan con computadores en casa, lo que genera frustración.” (Nota de campo, IE3)

d) Análisis interpretativo descriptivo

La IE3 muestra un aula donde la tecnología se convierte en lenguaje expresivo

y en espacio de encuentro social. La interacción con Word y Scratch permite a los estudiantes trascender lo instrumental, dando lugar a experiencias creativas y colaborativas. La mediación docente equilibra autonomía y estructura, posibilitando que los niños exploren sin perder orientación. Desde el paradigma interpretativo, el aula de informática se comprende como un territorio emocional y cognitivo en el que afloran tensiones, entusiasmos y aprendizajes profundos sobre convivencia. Las desigualdades tecnológicas revelan una dimensión silenciosa que también afecta el bienestar: la tecnología abre puertas, pero también expone brechas.

Síntesis de Observaciones: Patrones Generales Identificados

a) Patrones comunes

En las tres instituciones se hizo evidente un patrón transversal que atraviesa las experiencias observadas: la tecnología, el ambiente escolar y la mediación docente se entrelazan de manera constante, configurando un tejido relacional que impacta directamente el bienestar socioemocional de los niños. A lo largo de los diferentes escenarios, la tecnología despertó un entusiasmo inicial que se traducía en mayor disposición al aprendizaje y en actitudes de curiosidad y disfrute. Paralelamente, la cooperación entre pares emergió como un motor fundamental del proceso educativo, mostrando cómo el trabajo conjunto se convierte en una experiencia formativa que no solo facilita la comprensión de contenidos, sino que también fortalece vínculos, promueve el apoyo mutuo y permite que los niños aprendan a gestionar tensiones propias de la colaboración.

La mediación docente adquirió un papel central en este entramado, pues su presencia constante ayudó a orientar a los estudiantes, regular emociones, canalizar la atención y sostener la participación activa. En este contexto, las tensiones derivadas del trabajo en equipo no se interpretaron como obstáculos, sino como oportunidades para desarrollar habilidades socioemocionales esenciales, tales como la negociación, la escucha y la autorregulación. Asimismo, aunque se identificó una participación

parcial de las familias en los procesos tecnológicos, esta articulación escuela–hogar contribuyó a reforzar hábitos de responsabilidad y continuidad del aprendizaje más allá del aula.

En conjunto, estos elementos permitieron comprender que la tecnología no funciona únicamente como un recurso instrumental, sino que se posiciona como una verdadera catalizadora de emociones, vínculos y experiencias educativas significativas, capaz de generar escenarios que fortalecen el bienestar socioemocional de los estudiantes.

b) Particularidades por institución

En la Institución Educativa 1 se observó un ambiente especialmente cálido y relacional, donde el trabajo con material concreto ocupó un lugar central en la dinámica de aula. Los estudiantes interactuaban activamente con los recursos, lo que generaba momentos de motivación y exploración, pero también ciertas tensiones derivadas del uso inadecuado del material por parte de algunos niños. Estas situaciones exigían un acompañamiento cercano por parte de la docente, quien intervenía para reconducir la actividad y favorecer que la experiencia continuara desarrollándose en un clima de confianza y colaboración.

En la Institución Educativa 2 la tecnología fue introducida como una oportunidad para promover reflexiones éticas y sociales, trascendiendo lo meramente instrumental. La clase se configuró como un espacio donde los estudiantes no solo interactuaban con herramientas digitales, sino que también discutían sus implicaciones humanas y valores implicados. Se evidenció, además, una fuerte articulación entre docente y familia, reflejada en el seguimiento de actividades realizadas en casa y en el interés de los padres por acompañar el aprendizaje tecnológico de sus hijos. Sin embargo, este contexto también mostró la presencia de distractores tecnológicos -como el uso del celular- que interfirieron en la concentración y demandaron estrategias de regulación más rigurosas.

Por su parte, la Institución Educativa 3 presentó un ambiente marcadamente

tecnológico, con recursos avanzados y una organización espacial que facilitaba el trabajo colaborativo en parejas. La creatividad y la autonomía de los estudiantes fueron especialmente visibles, pues se involucraron activamente en la elaboración de productos digitales que integraban lo literario y lo computacional. No obstante, también emergieron tensiones vinculadas a las desigualdades en el acceso a la tecnología fuera del aula; algunos estudiantes manifestaron frustración al no poder practicar en sus hogares, lo que evidenció brechas que inciden tanto en el aprendizaje como en la vivencia emocional asociada al uso de estas herramientas.

c) Conclusión integradora

Desde el paradigma interpretativo, las observaciones permiten comprender que el bienestar socioemocional se configura en la interacción cotidiana entre espacio, mediación tecnológica, docente y pares. La escuela aparece como un escenario dinámico donde las relaciones, los significados, la emoción, la reflexión, la creatividad y la convivencia se entrelazan. La tecnología no solo media aprendizajes, sino que actúa como un recurso pedagógico y relacional que amplifica experiencias, desafíos y oportunidades. En conjunto, estos hallazgos aportan una visión profunda sobre cómo la mediación tecnológica puede contribuir a la configuración del bienestar socioemocional si integra acompañamiento docente, participación estudiantil, dinámicas colaborativas y atención a las desigualdades tecnológicas.

Triangulación de Datos

La triangulación de datos es un procedimiento fundamental en la investigación cualitativa que consiste en comparar sistemáticamente la información obtenida de múltiples fuentes y técnicas de recolección. En este estudio, se triangula la información proveniente de las entrevistas realizadas a estudiantes, las entrevistas realizadas a docentes y las observaciones efectuadas en las tres instituciones educativas participantes. Este proceso permite identificar tanto convergencias como divergencias entre los diferentes grupos de informantes y entre los distintos métodos

utilizados para recopilar los datos, con la finalidad de validar los hallazgos y fortalecer la credibilidad de los resultados obtenidos.

En el contexto de esta investigación, la triangulación se desarrolla en dos dimensiones principales: la triangulación de fuentes y la triangulación de técnicas. La triangulación de fuentes consiste en contrastar las perspectivas de estudiantes y docentes respecto a los mismos fenómenos observados en el entorno educativo, permitiendo comprender de manera más completa cómo cada grupo percibe el bienestar socioemocional y el uso de las herramientas tecnológicas. Por su parte, la triangulación de técnicas implica comparar la información proporcionada en las entrevistas con lo observado directamente en el aula durante las jornadas de observación participante, lo que posibilita verificar si lo que expresan los participantes coincide con sus prácticas concretas.

La triangulación aumenta significativamente la credibilidad de los resultados al permitir la verificación cruzada de la información desde múltiples perspectivas y enfoques. Cuando diferentes fuentes de información o técnicas de recolección convergen en hallazgos similares, esto fortalece considerablemente la confianza en las conclusiones alcanzadas, ya que ofrece evidencia desde diversos ángulos que respaldan las mismas interpretaciones. Sin embargo, la triangulación también revelar divergencias o diferencias entre lo que expresan verbalmente los participantes y lo que se observa en la práctica, o entre las percepciones de estudiantes y docentes.

Estas divergencias no deben verse como debilidades sino como oportunidades para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado, pues permiten reconocer la complejidad del bienestar socioemocional en contextos educativos mediados por tecnología, considerando que las experiencias, interpretaciones y significados varían según el rol, la edad, la experiencia y la posición de cada actor en el sistema educativo.

Triangulación de la Categoría Convivencia Escolar

Triangulación de Fuentes: Estudiantes versus Docentes

Análisis de Convergencias

Al contrastar las perspectivas de estudiantes y docentes sobre la convivencia escolar, se evidencia una convergencia clara en torno a la presencia de conflictos entre pares y dificultades para mantener interacciones armoniosas. Los estudiantes describen situaciones cotidianas de tensión a través de expresiones como "empujan / quitar cosas" (E1), "Peleas / juegos bruscos" (E2) y episodios más graves como "Bullying y amenazas" (E3). Los docentes, desde su posición observadora, coinciden al señalar conductas similares, mencionando la presencia de "agresividad" (D1, D3, D4), enfatizada cuando uno de ellos afirma que se observan "comportamientos como agresividad o tristeza" (D3).

Según Denzin (1970), la triangulación de fuentes es un procedimiento fundamental en investigación cualitativa que permite validar los hallazgos al compararlos desde perspectivas diferentes. Cuando dos fuentes de información independientes, en este caso, estudiantes y docentes, describen situaciones similares con sus propias palabras, se fortalece la credibilidad de los datos, pues confirma que el fenómeno observado es real y consistente, más allá de la percepción individual de un solo grupo.

Asimismo, existe convergencia en torno a la importancia de las relaciones positivas y del trabajo colaborativo como elementos centrales de la convivencia. Los estudiantes manifiestan disfrute al compartir con sus compañeros, como en "Estar y hablar con mis compañeros" y "Trabajar con los niños alrededor" (E1), mientras que los docentes reconocen que las actividades grupales permiten observar e incluso fortalecer los procesos de interacción, tal como se afirma en D3: "trabajar en grupo para ver cómo son sus procesos de interacción".

El hecho de que ambas voces coincidan en identificar tanto tensiones como vínculos positivos confirma que la convivencia escolar es un fenómeno dinámico, donde coexisten conflicto y cooperación. Esta convergencia fortalece la comprensión del fenómeno al mostrar que las interacciones entre pares no solo son percibidas por quienes las protagonizan, sino también por quienes las acompañan y orientan, validando así la centralidad de la convivencia en la experiencia escolar cotidiana.

Análisis de Divergencias

A pesar de estas coincidencias, también emergen divergencias significativas. Una de las más notorias se relaciona con la explicación del origen de las dificultades convivenciales. Los estudiantes se enfocan principalmente en su experiencia inmediata y relacional dentro del aula, expresando malestar por situaciones de trato interpersonal, como cuando afirman "No me tratan bien / no me toquen" (E4) y "No sentirse escuchado" (E2, E3). Para ellos, la convivencia se vive sobre todo en los micro encuentros cotidianos, donde el reconocimiento y el respeto juegan un papel fundamental.

En contraste, los docentes interpretan las dificultades de convivencia como parte de un entramado más amplio que incluye influencias del hogar. Esto se evidencia en señalamientos como "falta de empatía" (D1, D4, D6) y, sobre todo, en la reiterada referencia a la "falta de acompañamiento familiar" (D1, D3, D4, D5), expresada, por ejemplo, cuando D3 señala que un estudiante "no vive o no cuenta con la atención suficiente que debían ofrecerle sus padres". Desde esta perspectiva, los conflictos entre pares no se explican únicamente por dinámicas escolares, sino por carencias afectivas o límites poco claros en el contexto familiar.

Bronfenbrenner (1979), en su teoría ecológica del desarrollo humano, enfatiza que el comportamiento y el desarrollo de los niños no pueden comprenderse únicamente dentro de un solo contexto, sino que deben analizarse considerando la interacción entre múltiples sistemas ambientales. El microsistema (familia y escuela)

y el mesosistema (la conexión entre familia y escuela) juegan papeles fundamentales en cómo los niños experimentan la convivencia. Los docentes, al mencionar el contexto familiar, están aplicando implícitamente esta perspectiva ecológica, reconociendo que lo que ocurre en el hogar influye directamente en cómo se relacionan los estudiantes en la escuela.

Estas divergencias pueden comprenderse a partir de los roles que cada actor desempeña. Los estudiantes hablan desde su vivencia directa y situada en el presente escolar, centrados en lo que experimentan en el aquí y ahora del aula. Los docentes, por su experiencia y responsabilidad profesional, amplían la mirada hacia factores estructurales y relacionales que influyen en el comportamiento, incluyendo dinámicas familiares que no siempre son visibles para los estudiantes. Esta diferencia en la escala de interpretación enriquece la comprensión del fenómeno, pues permite reconocer que la convivencia se construye no solo en la aula, sino en la trayectoria social y emocional que cada niño trae consigo desde su hogar.

Complementariedades Identificadas

Las visiones de estudiantes y docentes no solo coinciden o se diferencian, sino que también se complementan, ofreciendo un panorama más completo sobre la convivencia escolar. Los relatos de los estudiantes aportan una comprensión situada y emocionalmente directa sobre cómo se sienten en las interacciones cotidianas: si se sienten escuchados, respetados o tratados adecuadamente. Al expresar experiencias como "Ahora somos amigos" (E5), muestran además capacidades de resolución y reconstrucción del vínculo que los docentes no siempre describen explícitamente. Esta perspectiva estudiantil revela la resiliencia y la capacidad de los niños para resolver conflictos de manera natural, sin intermediación adulta constante.

Por su parte, los docentes aportan una mirada más estructural, basada en la observación continua y en la comprensión de patrones grupales. Al mencionar la "falta de empatía" (D1, D4, D6) o la necesidad de fortalecer habilidades sociales mediante

actividades colaborativas (D3), complementan la mirada estudiantil introduciendo factores que explican por qué determinadas dinámicas se repiten o por qué algunos estudiantes presentan mayores dificultades. Los docentes identifican patrones que no son evidentes a simple vista, pero que resultan fundamentales para entender la convivencia como un proceso complejo.

Según Vizcarra (2018), la percepción del conflicto varía significativamente según la posición que se ocupa en el sistema educativo. Mientras que los estudiantes tienden a percibir el conflicto desde una dimensión personal e inmediata, los docentes lo ven como parte de una dinámica procesual más amplia. Esta diferencia de perspectivas no es una limitación, sino una fortaleza que permite una comprensión más profunda: ambas perspectivas son necesarias para captar la totalidad del fenómeno.

En conjunto, la mirada estudiantil revela cómo se vive la convivencia "desde adentro", mientras que la mirada docente ayuda a interpretar los fenómenos "desde afuera", considerando procesos emocionales y sociales más amplios. Esta complementariedad permite articular una comprensión más robusta: la convivencia escolar es simultáneamente una experiencia subjetiva, cómo se sienten los niños en sus interacciones, y una dinámica pedagógica que exige acompañamiento, reconocimiento y estrategias de intervención deliberadas. Sin esta integración de perspectivas, cualquier intento de mejorar la convivencia estaría incompleto, pues ignoraría ya sea la vivencia real de los estudiantes o los factores estructurales que los docentes advierten como subyacentes.

Triangulación de Técnicas: Entrevistas versus Observaciones

Hallazgos de Entrevistas sobre la Categoría de Convivencia Escolar

En las entrevistas, tanto estudiantes como docentes ofrecieron descripciones ricas y complementarias sobre la convivencia escolar. Desde la voz estudiantil, la

convivencia aparece marcada por experiencias ambivalentes: por un lado, disfrutan de compartir y socializar, “Estar y hablar con mis compañeros” (E1), “Trabajar con los niños alrededor” (E1), y también refieren capacidad para restablecer vínculos, “Ahora somos amigos” (E5). Sin embargo, reconocen la presencia de conflictos frecuentes mediante expresiones como “empujan / quitar cosas” (E1), “Peleas / juegos bruscos” (E2) y “Bullying y amenazas” (E3). Además, algunos estudiantes señalan dificultades en el trato interpersonal, expresando sentirse incómodos o no reconocidos, como ocurre en “No me tratan bien / no me toquen” (E4) y “No sentirse escuchado” (E2, E3).

Por su parte, los docentes reconocen estos mismos fenómenos desde la observación sistemática del aula. Mencionan la presencia de “agresividad” (D1, D3, D4) y la “falta de empatía” (D1, D4, D6), junto con la importancia del trabajo grupal como espacio para observar y fortalecer la interacción, tal como lo expresa D3: “trabajar en grupo para ver cómo son sus procesos de interacción” . Esta mirada docente amplía la comprensión de la convivencia incorporando factores que no emergen en las voces estudiantiles, como la influencia del acompañamiento familiar o la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales más estables.

En conjunto, las entrevistas muestran que la convivencia se vive como un espacio donde convergen el apoyo, la amistad, el conflicto y la necesidad de regular la interacción diaria, tanto desde lo que los estudiantes sienten como desde lo que los docentes observan.

Hallazgos de Observaciones sobre la Categoría de Convivencia Escolar

Las observaciones realizadas en las tres instituciones educativas permitieron identificar manifestaciones concretas de la convivencia escolar en escenarios reales, visibilizando interacciones, emociones y dinámicas grupales.

En la Institución Educativa 1, la convivencia se manifestó en un ambiente eminentemente colaborativo, donde “los niños trabajan en grupo en un sector del

salón, se mantiene el orden y la autorregulación" (Nota de campo, IE1). Si bien predominaba un clima de confianza, también surgieron tensiones cuando algunos estudiantes utilizaron el material con fines distintos a los previstos: "algunos estudiantes lo utilizan para fines distintos a los planteados" (IE1) . Esto evidenció que la convivencia requiere de un acompañamiento docente constante para sostener el equilibrio entre interés, atención y regulación grupal.

En la Institución Educativa 2, la convivencia se observó durante discusiones guiadas sobre tecnología y valores, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de escucharse y reaccionar emocionalmente frente al contenido de la clase. Se registraron momentos en que los recursos tecnológicos generaron entusiasmo, pero también distracciones, como en la nota: "presencia de distractores como el celular" (IE2). Además, la docente fomentó el diálogo respetuoso y la participación, lo que propició un ambiente de reflexión y escucha mutua.

En la Institución Educativa 3, la convivencia se evidenció durante el trabajo en parejas frente al computador. Allí se observaron dinámicas de cooperación y tensiones relacionales: "se observan tensiones… especialmente cuando surge un líder en la pareja" (IE3). No obstante, también emergieron escenarios de apoyo y entusiasmo compartido, pues al ingresar al aula "los estudiantes manifiestan entusiasmo y una actitud positiva" (IE3). El trabajo tecnológico actuó como un espacio donde la convivencia se negocia, se tensiona y se reconstruye continuamente.

En conjunto, las observaciones muestran que la convivencia escolar está atravesada por dinámicas colaborativas, tensiones interpersonales, necesidad de regulación y participación, elementos que se hacen visibles en el actuar cotidiano de los estudiantes más allá de lo verbalizado en entrevistas.

Convergencias entre Entrevistas y Observaciones

Existe una convergencia clara entre lo expresado verbalmente por estudiantes

y docentes y lo que se observó en el contexto real del aula. Por ejemplo, los estudiantes mencionaron que entre compañeros “se pelean” o juegan de forma brusca (E2) y que hay momentos de “empujan / quitar cosas” (E1) . Esta presencia de conflictos se confirmó en la observación del IE1, donde se registró que algunos niños “utilizan el material para fines distintos” generando tensiones que requirieron intervención docente (IE1). Aunque no se mencionan peleas explícitas en las notas, sí se evidencian fricciones, desbordes y la necesidad de reconducir la interacción, coherentes con los relatos de conflictos estudiantiles.

También coinciden las entrevistas y las observaciones en destacar la importancia del trabajo grupal. Los estudiantes señalaron que disfrutan “trabajar con los niños alrededor” (E1), mientras que los docentes subrayaron la utilidad de estas dinámicas para observar la interacción (D3) . Esto se corroboró en IE1, donde “los niños trabajan en grupo… se mantiene el orden y la autorregulación”, así como en IE3, en la cual el trabajo en parejas permitió observar cooperación y negociación: “se observan tensiones cuando surge un líder”.

Finalmente, tanto en entrevistas como en observaciones se coincide en que el clima del aula influye profundamente en la convivencia. Los estudiantes mencionaron sentirse felices al compartir con sus compañeros, lo cual fue respaldado en IE3 cuando, al iniciar la clase, “los estudiantes manifiestan entusiasmo y una actitud positiva”. Esto muestra que el disfrute y la motivación social descritos por los niños tienen expresión directa y observable en la dinámica del aula.

Divergencias o Hallazgos Adicionales de las Observaciones

Además de las coincidencias, las observaciones permitieron identificar elementos que no emergieron o no fueron enfatizados en las entrevistas. Uno de los hallazgos más significativos es el papel de la autorregulación colectiva. En IE1 se observó que los estudiantes lograban mantener “el orden y la autorregulación” en el trabajo grupal, aunque esto no fue mencionado explícitamente por los estudiantes en

las entrevistas. Es posible que para los niños este comportamiento se viva como algo natural o cotidiano y, por tanto, no sea verbalizado con facilidad.

Otro hallazgo adicional se relaciona con la influencia del entorno físico y tecnológico en la convivencia. En IE2 y IE3, los espacios amplios, la disponibilidad de recursos tecnológicos y el ambiente luminoso favorecieron la participación y la colaboración, elementos que no fueron mencionados en las entrevistas, quizá porque los estudiantes no suelen problematizar elementos contextuales que forman parte habitual de su escolaridad. La observación permitió registrar cómo estos factores contribuyen a un clima emocional positivo, algo que difícilmente emerge en las narrativas sin mediación.

También surgió una dimensión de convivencia relacionada con la frustración tecnológica, observada en IE2 cuando algunos niños experimentaron “frustración… por no lograr manejar correctamente la aplicación”. Aunque los estudiantes sí mencionaron temor en relación con la tecnología (“Temor por no poder hacer”, E4), no vincularon explícitamente esta emoción con la convivencia en el aula durante las entrevistas. Sin embargo, la observación reveló cómo esta frustración puede generar tensión en el trabajo colaborativo y afectar temporalmente la armonía del grupo.

Finalmente, la observación hizo visible un aspecto silencioso pero relevante: las brechas tecnológicas y emocionales entre compañeros, evidenciadas en IE3 cuando algunos estudiantes manifestaron frustración por no tener acceso a computadores en casa, lo que interfería en la dinámica grupal (“genera frustración”). Este elemento no fue mencionado ni por estudiantes ni por docentes en las entrevistas, posiblemente porque emerge únicamente cuando las interacciones requieren habilidades o recursos diferenciados.

Estas divergencias muestran que la convivencia no solo se conforma por lo que los estudiantes y docentes perciben explícitamente, sino también por dinámicas situadas que solo se revelan en la interacción real del aula y que la entrevista, por su

carácter discursivo y reflexivo, no siempre alcanza a capturar.

Triangulación de la Categoría Manejo emocional

Triangulación de Fuentes: Estudiantes versus Docentes

Análisis de Convergencias

Al comparar las percepciones de estudiantes y docentes respecto al manejo emocional, se observa una fuerte convergencia en el reconocimiento de dificultades para regular y expresar emociones en contextos escolares. Los estudiantes describen experiencias personales vinculadas a la inseguridad, el temor o la necesidad de calmarse, como se aprecia en expresiones tales como “Respirar y calmarme” (E1) y “Temor por no poder hacer” (E4). Estas frases revelan que los niños no solo experimentan emociones intensas, sino que están iniciando un proceso de comprensión y gestión de esos estados afectivos.

Desde la perspectiva docente, existe completa coincidencia con esta vivencia estudiantil. Los maestros indican que los estudiantes “aún están aprendiendo a identificar y expresar sus emociones” (D1) y que “aún les cuesta mucho su manejo” (D6), reconociendo explícitamente que la regulación emocional es un reto transversal en el aula. Además, los docentes complementan esta idea mencionando emociones difíciles como la frustración y la tristeza, situándolas como parte recurrente de la experiencia estudiantil.

En ambas fuentes emerge también la presencia de emociones positivas que acompañan el aprendizaje. Los estudiantes dicen sentirse “feliz porque aprendo” (E1) o “Feliz y curioso” (E1), mientras que los docentes destacan la importancia de generar “actividades divertidas y motivadoras” (D1, D3) para favorecer la regulación emocional y el bienestar. La coincidencia en este aspecto muestra que el manejo emocional no se relaciona únicamente con la gestión de malestar, sino también con las experiencias de disfrute y motivación.

Esta convergencia entre las voces estudiantiles y docentes valida que el manejo emocional constituye un eje fundamental del bienestar escolar. El hecho de que ambas perspectivas coincidan en las dificultades y en las emociones positivas permite construir un fundamento sólido para comprender esta categoría como un proceso continuo, que requiere acompañamiento permanente y estrategias educativas específicas.

Análisis de Divergencias

A pesar de estas coincidencias, se identifican divergencias significativas en la forma en que ambos grupos interpretan el manejo emocional. Los estudiantes se enfocan en cómo se sienten personalmente y en las emociones que surgen en situaciones puntuales. Sus expresiones se centran en vivencias internas: miedo (“Temor por no poder hacer”, E4), retraimiento (“No contar a nadie”, E3) y necesidad de calma (“Respirar y calmarme”, E1). Para ellos, el manejo emocional se vive como una experiencia íntima, ligada a su capacidad de actuar, participar o enfrentar una tarea escolar.

Los docentes, por su parte, interpretan el manejo emocional desde una perspectiva más amplia y estructural. No solo describen la dificultad para regular emociones, sino que introducen elementos como la “necesidad de cariño” (D5), la “falta de empatía” (D1, D4, D6) y el “exceso de sobreprotección” (D6), señalando que muchos de los desafíos emocionales están vinculados a factores familiares y contextuales, como cuando afirman: “La necesidad de cariño que muchos niños demuestran” (D5) o “hay un exceso de sobreprotección por parte de los padres” (D6).

Mientras los estudiantes interpretan su emoción desde sí mismos, los docentes la interpretan desde el entorno del niño y su historia emocional. Esta divergencia refleja posiciones distintas: los estudiantes viven el manejo emocional como experiencia inmediata; los docentes lo analizan como resultado de procesos más profundos que exceden lo que ocurre en el aula. La diferencia es comprensible

considerando los roles: los estudiantes se ocupan de lo que sienten, mientras los docentes deben interpretar causas y consecuencias para diseñar estrategias pedagógicas.

Complementariedades Identificadas

Las perspectivas de estudiantes y docentes, aunque divergentes en algunos aspectos, se complementan para ofrecer una comprensión más completa del manejo emocional en la escuela. Los estudiantes aportan la vivencia directa de cómo experimentan el miedo, la alegría, la frustración o la calma, lo que permite comprender cómo estas emociones se activan en contextos concretos del aula. Expresiones como “Temor por no poder hacer” (E4) y “Feliz y curioso” (E1) muestran el carácter inmediato y situacional de sus emociones.

Los docentes, por su parte, complementan estas vivencias al identificar patrones y factores que los estudiantes no verbalizan. Al mencionar la “falta de empatía” (D1, D4, D6) o la “necesidad de cariño” (D5), amplían la comprensión del fenómeno introduciendo elementos estructurales y emocionales que influyen en la regulación afectiva del niño. Además, al señalar que “aún están aprendiendo a identificar y expresar sus emociones” (D1), sitúan el manejo emocional dentro de un proceso de desarrollo que requiere intervención educativa consciente.

Esta complementariedad permite comprender que el manejo emocional no es solamente lo que los niños sienten ni únicamente lo que los docentes observan, sino la interacción entre ambos puntos de vista. La vivencia subjetiva del niño cobra sentido cuando se articula con la mirada reflexiva del adulto, lo que fortalece la comprensión y ofrece bases más sólidas para futuras acciones pedagógicas.

Triangulación de Técnicas: Entrevistas versus Observaciones

Hallazgos de Entrevistas Sobre la Categoría Manejo Emocional

Las entrevistas reflejan una diversidad de experiencias emocionales que atraviesan la vida escolar. Los estudiantes expresan emociones positivas (“Me siento feliz porque aprendo”, E1), curiosidad (“Feliz y curioso”, E1) y también emociones difíciles, como el miedo a no lograr una tarea (“Temor por no poder hacer”, E4) o la tendencia a guardar silencio frente a situaciones que les generan angustia (“No contar a nadie”, E3). Además, mencionan estrategias iniciales de regulación, como “Respirar y calmarme” (E1), lo que evidencia que están en una etapa temprana de aprendizaje emocional.

Los docentes, desde la entrevista, describen un panorama más estructurado: dificultades generalizadas para manejar emociones (“Aún están aprendiendo a identificar y expresar sus emociones”, D1; “Aún les cuesta mucho su manejo”, D6), carencias afectivas (“La necesidad de cariño que muchos niños demuestran”, D5), falta de empatía y frustración ante ciertas situaciones. Para los docentes, el manejo emocional es un componente esencial del desarrollo y uno de los desafíos más relevantes en el aula.

Hallazgos de Observaciones sobre esta Categoría

Las observaciones mostraron cómo el manejo emocional se expresa en la práctica cotidiana dentro de las aulas. En la IE1 se observaron emociones de entusiasmo y motivación: “interés y emotividad generada por el material concreto” (IE1), junto con momentos de desbordes leves, evidenciados cuando algunos niños utilizaban el material para fines no previstos, lo que requería reorientación por parte de la docente.

En la IE2, las actividades tecnológicas originaron emociones complejas: curiosidad e interés, pero también frustración cuando “algunos estudiantes no logran manejar correctamente la aplicación” (IE2). En esta institución se observó además reflexión emocional durante discusiones sobre temas éticos y tecnológicos.

En la IE3, el manejo emocional se manifestó a través de la creatividad, el entusiasmo y la inquietud: “muestran inquietud y curiosidad mientras exploran las herramientas” (IE3). También se registraron tensiones vinculadas al trabajo colaborativo y la relación con los recursos tecnológicos, como la frustración generada por no tener computador en casa: “genera frustración” (IE3).

Convergencias entre Entrevistas y Observaciones

La observación directa confirmó ampliamente lo expresado en las entrevistas. Los estudiantes manifestaron en entrevistas temor e inseguridad al enfrentarse a tareas escolares (“Temor por no poder hacer”, E4), y estas emociones se reflejaron en IE2 cuando “se evidencia frustración… por no lograr manejar correctamente la aplicación” (IE2). Esta coincidencia muestra cómo la emoción se activa ante demandas cognitivas o tecnológicas, validando lo relatado por los estudiantes.

De igual modo, los estudiantes expresaron emociones positivas como alegría y curiosidad, y estas se hicieron visibles en IE3 cuando, al iniciar la clase, “los estudiantes manifiestan entusiasmo y una actitud positiva” y experimentan “curiosidad mientras exploran las herramientas” (IE3).

Los docentes señalaron dificultades generalizadas para manejar emociones (“Aún les cuesta mucho su manejo”, D6), y esto se confirmó en IE1 e IE3 cuando fue necesario intervenir para regular tensiones surgidas en el trabajo individual o colaborativo. Las observaciones respaldan la narrativa docente otorgando evidencia empírica de que la regulación emocional es un proceso en curso.

Divergencias o Hallazgos Adicionales de las Observaciones

Las observaciones aportaron elementos que no emergieron explícitamente en las entrevistas. En primer lugar, se evidenció el papel del ambiente físico en la activación emocional porque los espacios amplios, luminosos o tecnológicamente

equipados generaron entusiasmo y disposición positiva, un aspecto que ni estudiantes ni docentes verbalizaron, posiblemente por considerarlo parte natural del entorno escolar.

En segundo lugar, surgió una dimensión emocional vinculada a las brechas tecnológicas ya que en IE3 se registró que "*no todos cuentan con computadores en casa… lo que genera frustración*", elemento que no fue mencionado en ninguna entrevista. Esto sugiere que las desigualdades tecnológicas tienen efectos emocionales que solo se hacen evidentes en la práctica.

Asimismo, la observación permitió visibilizar momentos de autorregulación colectiva, como en IE1 cuando el grupo mantenía "*orden y autorregulación*", algo que los estudiantes no verbalizaron en entrevistas. La observación reveló capacidades grupales que los propios niños no identifican como parte del manejo emocional.

Estas discrepancias muestran que el manejo emocional no solo se expresa en lo que los actores dicen, sino también en lo que hacen, en la manera cómo reaccionan ante eventos inesperados o tareas desafiantes, y en cómo se modulan emocionalmente en contextos reales de interacción.

Triangulación de la Categoría Relación con la tecnología

Triangulación de Fuentes: Estudiantes versus Docentes

Análisis de Convergencias

La comparación entre las voces de estudiantes y docentes revela una convergencia importante en torno a la percepción ambivalente que ambos grupos tienen sobre el uso de la tecnología en el contexto escolar. Por un lado, los estudiantes reconocen la tecnología como un recurso que facilita el aprendizaje y despierta curiosidad. Esto se evidencia en expresiones como "Videos que explican" (E1), que resaltan la utilidad de los recursos digitales como mediadores pedagógicos, y en

frases como “Me imaginé si en Colombia había…” (E5), que muestran una apropiación creativa y exploratoria del entorno tecnológico.

Los docentes coinciden en esta valoración positiva, señalando que “la tecnología ha traído grandes beneficios… porque es incluyente y diversa” (D1), y destacando que permite la participación y favorece la inclusión de estudiantes que, de otra manera, podrían tener dificultades para interactuar. Esta convergencia muestra que tanto estudiantes como docentes reconocen el potencial pedagógico y motivador de la tecnología.

Al mismo tiempo, ambas fuentes advierten desafíos asociados al uso de herramientas digitales. Algunos estudiantes manifiestan temor frente a la posibilidad de no dominar los recursos tecnológicos (“Temor por no poder hacer”, E4), mientras que los docentes señalan riesgos como la “distracción por internet” (D2), la “preferencia por el uso de celulares” (D2, D4) y el “acceso indiscriminado a redes sociales” (D6). Esta coincidencia permite comprender que tanto los usuarios directos (estudiantes) como los mediadores educativos (docentes) experimentan desafíos que afectan la integración efectiva de la tecnología en el proceso formativo.

En conjunto, esta convergencia entre ambas fuentes consolida la idea de que la relación con la tecnología es compleja y multifacética: ofrece herramientas valiosas, despierta interés y creatividad, pero también genera tensiones, riesgos y dificultades que deben ser atendidos pedagógicamente.

Análisis de Divergencias

Pese a las coincidencias, también se identifican diferencias relevantes entre ambas perspectivas. Los estudiantes enfocan su relación con la tecnología desde la experiencia directa, emocional y exploratoria. La tecnología aparece como un estímulo que genera curiosidad (“Feliz y curioso”, aunque este código es general, se vincula a la experiencia tecnológica en E1), como apoyo al aprendizaje (“Videos que explican”,

E1) o como un espacio que despierta preguntas sobre el mundo (“Me imaginé si en Colombia había…”, E5). Para ellos, los riesgos tecnológicos se traducen principalmente en temor por no saber utilizar correctamente las herramientas, más que en preocupaciones éticas o de seguridad digital.

En contraste, los docentes interpretan la relación con la tecnología desde una perspectiva más amplia y crítica. Su preocupación no se centra en la operación técnica, sino en el contexto social del uso. Mencionan fenómenos como “violencia en los juegos” (D6), la influencia de “influencers que están enseñando a no manejar las emociones” (D6), así como la tendencia de algunos estudiantes a aislarse frente al uso de dispositivos (“aislamiento tecnológico”, D4). Estas preocupaciones no emergen en la voz estudiantil, lo que evidencia que los estudiantes no identifican estos riesgos como parte de su relación cotidiana con la tecnología.

La divergencia puede explicarse por las distintas posiciones desde las cuales hablan cada grupo. Los estudiantes viven la tecnología desde el disfrute, la sorpresa y la ayuda inmediata para aprender, mientras que los docentes la observan desde un rol preventivo, formativo y responsable, siendo sensibles al impacto emocional, social y ético que esta tiene sobre los niños.

Complementariedades Identificadas

Las perspectivas de estudiantes y docentes se complementan de manera significativa permitiendo comprender la relación con la tecnología desde ángulos que por separado serían incompletos. Los estudiantes aportan la dimensión experiencial: cómo viven la tecnología, qué emociones despierta en ellos, cómo los ayuda a aprender y qué dificultades experimentan. Expresiones como “Videos que explican” (E1) y “Temor por no poder hacer” (E4) permiten entender la tecnología como oportunidad y como desafío emocional directo.

Por su parte, los docentes aportan una mirada crítica y contextualizada que

permite identificar aspectos estructurales del fenómeno: el uso excesivo de celulares, la distracción por internet (D2), la exposición a contenidos inapropiados y la necesidad de promover un “uso responsable de la tecnología” (D6). Esta mirada complementa los relatos estudiantiles, al ofrecer una perspectiva preventiva y formativa que no surge en la voz de los niños, pero que resulta fundamental para comprender el fenómeno en su totalidad.

La combinación de ambas perspectivas permite interpretar la tecnología como un mediador emocional, cognitivo y social, que requiere tanto el entusiasmo y exploración del estudiante como la guía crítica del docente. Esta complementariedad fortalece la validez de la categoría y permite construir una visión integral del fenómeno.

Triangulación de Técnicas: Entrevistas versus Observaciones

Hallazgos de Entrevistas sobre esta Categoría

Las entrevistas evidenciaron que la tecnología es percibida como un recurso pedagógico significativo para estudiantes y docentes. Los estudiantes mencionan su utilidad directa (“Videos que explican”, E1) y su capacidad para activar la imaginación (“Me imaginé si en Colombia había…”, E5), mientras que también expresan temor al no saber manejar correctamente las herramientas (“Temor por no poder hacer”, E4).

Los docentes, en cambio, describen tanto beneficios como riesgos. Señalan que la tecnología es “incluyente y diversa” (D1), que motiva y facilita la participación, pero también advierten efectos negativos como la “distracción por internet” (D2), la “preferencia por el uso de celulares” (D4) y la exposición a contenidos que afectan el desarrollo emocional (“juegos en donde la violencia es el principal contenido”, D6).

En conjunto, las entrevistas muestran que la tecnología cumple un papel ambivalente: motiva, enseña y abre posibilidades, pero también introduce riesgos que requieren mediación adulta.

Hallazgos de Observaciones sobre esta Categoría

Las observaciones confirmaron que la tecnología tiene un rol central en las dinámicas escolares, pero también mostraron matices no mencionados directamente en las entrevistas.

En la IE1, aunque no se usaron dispositivos digitales, el material manipulativo funcionó como tecnología concreta y suscitó tanto motivación como dispersión: “interés y emotividad generada por el material concreto”, pero también “algunos estudiantes lo utilizan para fines distintos a los planteados” (IE1).

En la IE2, la tecnología digital fue protagonista: el uso del televisor, computador y aplicaciones generó entusiasmo, reflexión y frustración. La nota destaca que la clase sobre robots “despierta interés cognitivo y reacciones emocionales” y también que se observó “frustración… por no lograr manejar correctamente la aplicación” (IE2).

En la IE3, el aula de informática mostró cómo la tecnología activa creatividad, curiosidad y tensiones colaborativas. Los estudiantes “muestran inquietud y curiosidad mientras exploran las herramientas”, pero también emergen frustraciones vinculadas a desigualdades de acceso: “no todos cuentan con computadores en casa, lo que genera frustración” (IE3).

Estas observaciones muestran que la tecnología no solo opera como herramienta, sino como elemento emocional y social que configura dinámicas de motivación, tensión, cooperación y desigualdad.

Convergencias entre Entrevistas y Observaciones

Existe una convergencia clara entre lo expresado en las entrevistas y lo observado en el aula. En las entrevistas, estudiantes mencionaron temor o dificultad al trabajar con tecnología (“Temor por no poder hacer”, E4), lo cual se confirmó en IE2

cuando se evidenció “frustración… por no lograr manejar correctamente la aplicación” (IE2).

Asimismo, el entusiasmo y la curiosidad por la tecnología, expresados por estudiantes y docentes, se observaron en la IE3 cuando “los estudiantes manifiestan entusiasmo y una actitud positiva” al ingresar al aula digital. Los docentes señalaron riesgos como la distracción y el uso inadecuado de la tecnología (“distracción por internet”, D2), y esto fue confirmado en IE2 con la observación de “distractores como el celular”.

Finalmente, los docentes afirmaron que la tecnología es un recurso motivador y diverso (“incluyente y diversa”, D1), y esto se evidenció en IE2 y IE3 mediante la participación activa, la creatividad y el interés constante de los estudiantes frente a los recursos digitales. Estas convergencias fortalecen la credibilidad de los hallazgos y demuestran que la relación con la tecnología se expresa tanto en el discurso como en la práctica.

Divergencias o Hallazgos Adicionales de las Observaciones

Las observaciones permitieron identificar elementos que no emergieron en las entrevistas. Uno de los hallazgos más significativos es la brecha tecnológica: en la IE3 se registró que “no todos cuentan con computadores en casa”, lo que genera frustración, un aspecto no mencionado por estudiantes ni docentes. Asimismo, las observaciones revelaron el papel del ambiente físico y tecnológico - como la iluminación, el tamaño del aula o la disposición de equipos - en la activación de emociones y en la calidad de la interacción, algo que no aparece en los relatos verbales.

Otro hallazgo adicional es el papel de la tecnología en las dinámicas de liderazgo y conflicto dentro del trabajo en parejas (IE3), fenómeno que no fue verbalizado pero que se hizo evidente cuando “surge un líder en la pareja” y aparecen

tensiones. También se observó que la tecnología concreta (material manipulativo) funciona como mediadora emocional en IE1, aunque los estudiantes solo hablaron de tecnología digital en sus entrevistas. Estas diferencias muestran que la observación directa permite captar matices situados que los actores no verbalizan, enriqueciendo la comprensión de la categoría.

Síntesis General de la Triangulación

La presente sección integra los resultados derivados del proceso de triangulación realizado en las tres categorías analizadas con el fin de ofrecer una comprensión global y articulada del fenómeno estudiado. La comparación sistemática entre las voces de estudiantes y docentes, junto con la evidencia recogida mediante las observaciones en aula, permitió identificar patrones comunes, tensiones y matices que enriquecen el entendimiento del bienestar socioemocional y de las dinámicas de interacción mediadas por recursos tecnológicos en los contextos educativos observados.

Convergencias Generales Identificadas

El análisis triangulado de las tres categorías (Convivencia escolar, Manejo emocional y Relación con la tecnología) permitió identificar convergencias consistentes entre las voces de estudiantes, docentes y las observaciones en aula. Una primera convergencia transversal se relaciona con la comprensión de que la vida escolar se encuentra profundamente mediada por las emociones, las interacciones sociales y, cada vez más, por el uso de recursos tecnológicos. Tanto estudiantes como docentes reconocen la presencia simultánea de experiencias positivas (entusiasmo, curiosidad, alegría por aprender) y de dificultades que requieren acompañamiento, como conflictos entre pares, frustración, miedo o inseguridad frente a tareas específicas o herramientas digitales.

Asimismo, emergió una coincidencia clara respecto al papel de la interacción

social como elemento estructural del bienestar estudiantil. Los estudiantes destacan con frecuencia el disfrute de compartir con sus compañeros, y los docentes señalan que las dinámicas grupales permiten observar y fortalecer habilidades de convivencia y manejo emocional. Las observaciones respaldaron esta convergencia al mostrar escenarios donde la colaboración, el trabajo en parejas y las actividades tecnológicas generaban entusiasmo y participación, pero también tensiones que demandaban regulación.

Una tercera convergencia importante recae en la valoración positiva de los recursos -materiales concretos o tecnológicos- como herramientas motivadoras y pedagógicas que amplifican posibilidades de aprendizaje. Estudiantes y docentes los reconocen como mediadores de curiosidad y apoyo didáctico, y las observaciones confirmaron que estos recursos producen altos niveles de interés y dinamizan la actividad escolar.

Finalmente, en todas las categorías se evidenció la necesidad compartida de acompañamiento docente para sostener la convivencia, apoyar la regulación emocional y guiar el uso adecuado de la tecnología. Esta convergencia constituye un patrón consistente que atraviesa los tres ámbitos estudiados, reafirmando el rol central del docente en la construcción del bienestar socioemocional.

Divergencias y Complejidades Identificadas

Las divergencias identificadas durante la triangulación revelan la complejidad del fenómeno estudiado y muestran cómo el bienestar socioemocional y la relación con la tecnología son procesos multidimensionales que se experimentan de manera diferente según el rol y la perspectiva de cada actor. Una divergencia recurrente consiste en que los estudiantes expresan sus experiencias desde la vivencia directa, situacional y emocional, mientras que los docentes interpretan esas mismas experiencias desde un marco más amplio, que integra factores familiares, sociales y pedagógicos. Por ejemplo, los estudiantes atribuyen sus emociones al contexto

inmediato, mientras que los docentes las interpretan como manifestaciones de necesidades afectivas, falta de empatía o sobreprotección familiar.

Otra divergencia significativa surge en relación con los riesgos asociados al uso de tecnología. Los estudiantes manifiestan principalmente temor por no saber manejar los recursos o frustración ante las dificultades técnicas, mientras que los docentes se preocupan por el contenido inapropiado, la distracción digital, la influencia de redes sociales y la exposición a modelos violentos. Esta diferencia ilustra cómo la percepción del riesgo varía según la responsabilidad que cada actor asume dentro del proceso educativo.

Asimismo, las observaciones introdujeron matices no mencionados por estudiantes ni docentes, como la influencia del ambiente físico en la disposición emocional, la magnitud de las brechas tecnológicas o el impacto de las dinámicas de liderazgo en actividades digitales. Estas diferencias entre discurso y práctica muestran que ciertos fenómenos solo se hacen visibles mediante la observación directa y no necesariamente emergen en las narrativas de los participantes.

En conjunto, estas divergencias no debilitan la comprensión del fenómeno; por el contrario, la enriquecen. Permiten reconocer que el bienestar socioemocional y la relación con la tecnología se construyen en la intersección entre percepción subjetiva, interpretación profesional y dinámica situada del aula. Las diferencias revelan los matices que caracterizan la experiencia escolar y evidencian que su comprensión requiere integrar distintos niveles de análisis.

Fortaleza de los Hallazgos a través de la Triangulación

El proceso de triangulación realizado constituye un elemento central en la fortaleza metodológica y analítica del estudio, pues permite validar y robustecer los hallazgos a través de la convergencia de múltiples fuentes y técnicas. La articulación entre las voces de estudiantes y docentes con las observaciones sistemáticas generó un análisis profundo que no depende de una única perspectiva, sino que integra datos

que se confirman, complementan y enriquecen mutuamente.

La coincidencia entre lo expresado en entrevistas y lo observado en el aula otorga alta credibilidad a los resultados, ya que demuestra que las experiencias emocionales, las dinámicas de convivencia y los comportamientos asociados al uso de la tecnología no son únicamente discursos, sino fenómenos tangibles y recurrentes en la práctica escolar. Del mismo modo, las divergencias y los hallazgos emergentes de la observación fortalecen la comprensión al ofrecer información que los participantes no verbalizan, permitiendo captar dimensiones implícitas del bienestar socioemocional.

Esta triangulación genera un cuerpo de evidencia sólido y coherente que incrementa la confianza en las conclusiones alcanzadas. La integración de distintas perspectivas permitió identificar patrones consistentes, interpretar matices y reconocer tensiones, elementos que en conjunto constituyen una comprensión más amplia, válida y fundamentada del fenómeno estudiado. En suma, el proceso triangulado no solo valida los hallazgos, sino que los expande, ofreciendo una visión completa y rigurosa del bienestar socioemocional y de la relación con la tecnología en los contextos educativos analizados.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten evidenciar que el uso intencionado de tecnologías de la información y la comunicación en contextos educativos distritales genera un impacto significativo en el fortalecimiento del bienestar socioemocional de los niños de educación básica primaria. Esta constatación se alinea con los planteamientos de Abbasi et al. (2024) respecto a cómo las tecnologías, cuando son utilizadas estratégicamente, pueden crear espacios seguros para que los estudiantes exploren y comprendan sus estados emocionales. De manera similar, los resultados convergen con los hallazgos de Sethi y Jain (2024) en su revisión sistemática sobre inteligencia artificial y aprendizaje socioemocional,

quienes identificaron que las herramientas tecnológicas bien implementadas favorecen la autorregulación emocional, la empatía y la participación.

Sin embargo, esta investigación avanza en la comprensión al demostrar que estos beneficios no emergen automáticamente de la incorporación de herramientas digitales, sino que dependen críticamente de una mediación pedagógica reflexiva, de la formación docente en competencias tanto digitales como socioemocionales, y de la construcción de un entorno educativo que reconozca la tecnología no como un fin en sí mismo, sino como un puente facilitador para las interacciones humanas genuinas. En este sentido, los datos recogidos en las tres instituciones educativas de Bosa revelan que cuando la tecnología se integra con intención educativa clara, los estudiantes experimentan mayor confianza en la expresión de sus emociones, desarrollan mayores capacidades de autorregulación y establecen vínculos más empáticos con sus compañeros, lo que contribuye a la transformación de los entornos escolares hacia espacios más inclusivos y emocionalmente saludables.

La triangulación de información proveniente de estudiantes, docentes y observaciones sistemáticas ha permitido identificar que las necesidades socioemocionales de los niños en contextos distritales están profundamente entrelazadas con factores de vulnerabilidad socioeconómica, carencias en el acompañamiento familiar y experiencias de conflicto que se reproducen en los espacios escolares. Los datos documentan los estudiantes enfrentan dificultades para autorregular sus emociones, para reconocer y validar los sentimientos de los demás, y para establecer relaciones caracterizadas por el respeto y la colaboración. Estas observaciones se corresponden con investigaciones nacionales como la de Ortiz y Hernández (2022), quienes analizaron los efectos del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo socioemocional y evidenciaron cómo contextos desafiantes afectan profundamente los vínculos emocionales y los hábitos de convivencia.

Asimismo, el estudio de Bateca (2024) sobre competencias socioemocionales y desempeño académico en educación básica primaria confirma que la falta de desarrollo de estas competencias genera impactos negativos no solo en el bienestar,

sino también en el rendimiento académico. Lo significativo de los hallazgos de esta investigación radica en que evidencia cómo las herramientas tecnológicas como lo son las aplicaciones de mindfulness, plataformas interactivas, recursos de gamificación, análisis de sentimientos y realidad virtual, pueden convertirse en aliadas efectivas para abordar estas necesidades cuando se implementan dentro de un marco pedagógico coherente que prioriza el desarrollo integral. A través de estas herramientas, los niños acceden a oportunidades de autorreflexión emocional, de práctica colaborativa de habilidades sociales, y de construcción de aprendizajes significativos que trasladan las competencias socioemocionales desarrolladas en los entornos virtuales hacia sus interacciones cotidianas presenciales.

La presente investigación contribuye a complejizar la comprensión de la relación entre tecnología y bienestar socioemocional al demostrar que esta relación no se limita a la dimensión instrumental o funcional de las herramientas digitales, sino que involucra la construcción de ecologías de aprendizaje que integren perspectivas teóricas fundamentales como la teoría sociocultural de Vygotsky (1930, 1993), que subraya la mediación cultural como factor esencial del desarrollo; el constructivismo piagetiano (Piaget, 1896, 1980), que enfatiza que el aprendizaje emerge de la experiencia activa del sujeto; y enfoques ecológicos como el modelo de Bronfenbrenner, que reconoce que el desarrollo humano ocurre a través de interacciones entre múltiples contextos.

Los datos cualitativos recopilados revelan que cuando los docentes comprenden profundamente estas bases teóricas y las articulan con el uso de tecnologías, pueden diseñar experiencias de aprendizaje en las que las herramientas digitales actúan como catalizadores para la construcción de significados compartidos, la resolución colaborativa de problemas y el desarrollo de competencias como la empatía, la toma de perspectiva y la autorregulación. En contraste, cuando la tecnología se implementa de manera aislada o desvinculada de una pedagogía reflexiva, tiende a reforzar prácticas tradicionales de transmisión de contenidos, sin impactar significativamente en el bienestar emocional de los estudiantes. Este

hallazgo dialoga con los planteamientos de Loannou (2020), quien demostró el potencial del diseño lúdico para el aprendizaje mediante mesas interactivas en educación socioemocional; sin embargo, esta investigación añade que el potencial transformador de estas tecnologías depende de la capacidad de los actores educativos para viabilizar una práctica pedagógica coherente que trascienda la novedad tecnológica y se ancle en propósitos educativos humanísticos y reflexivos.

Los resultados obtenidos también evidencian que los docentes de los colegios distritales participantes enfrentan tensiones significativas entre sus concepciones pedagógicas tradicionales, sus resistencias frente al cambio tecnológico, y las demandas contemporáneas de una educación que debe ser simultaneamente académica, digital y emocionalmente saludable. Las entrevistas y observaciones revelan que aunque los docentes reconocen la importancia del bienestar socioemocional de sus estudiantes y perciben potencial en el uso de herramientas tecnológicas. Esta consciencia no siempre se traduce en prácticas transformadoras, principalmente porque carecen de formación adecuada en ambos campos, educación socioemocional y alfabetización digital, y porque existen barreras estructurales en los colegios distritales relacionadas con la disponibilidad de recursos, de conectividad y de tiempo para la planificación y el acompañamiento pedagógico.

A su vez, esto contrasta con la investigación de Dix y Sniedze-Gregory (2020), en la que los alumnos del PEP presentaban mayores niveles de bienestar emocional y social; la diferencia radica en que, en contextos como el del Programa de la Escuela Primaria, existe un acompañamiento institucional y curricular consistente que no siempre está presente en colegios distritales vulnerables, donde la innovación educativa debe configurarse a partir de iniciativas locales, recursos limitados y apoyos institucionales intermitentes. En este contexto, la propuesta teórica de esta investigación debe concebirse no solo como una orientación pedagógica, sino como una construcción explicativa que permita comprender cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional, favoreciendo en los docentes la reflexión sobre

sus prácticas, la apropiación de nuevas competencias y la disposición para integrar la tecnología de manera deliberada en procesos que privilegien la dimensión humana y relacional del aprendizaje.

Finalmente, es crucial destacar que los hallazgos de esta investigación validaron la necesidad de una educación que adopte lo que Goleman (1996) denomina integración de la mediación emocional con el desarrollo cognitivo, pero adicionando una dimensión contemporánea: la integración de esta mediación mediante tecnologías diseñadas con intención ética y pedagógica. Los resultados demuestran que cuando los colegios distritales de Bosa implementan la mediación tecnológica coherente con fundamentos teóricos sólidos como el uso de plataformas de mindfulness, actividades gamificadas que desarrollen empatía, análisis de sentimientos para la identificación temprana de riesgos emocionales, o simulaciones de realidad virtual para la toma de perspectiva los estudiantes no solo desarrollan competencias socioemocionales más robustas, sino que experimentan transformaciones en sus vínculos interpersonales, en su capacidad para navegar conflictos de manera constructiva, y en su sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

Esta constatación reafirma lo que Bisquerra (2003, 2009) ha argumentado sobre la necesidad de fomentar competencias socioemocionales desde etapas tempranas, pero la enriquece al mostrar que tales competencias pueden potenciarse significativamente cuando las instituciones educativas adoptan una mirada ecosistémica, tal como lo propone Bronfenbrenner, en la que la escuela, mediada por herramientas tecnológicas diseñadas éticamente, actúa como núcleo articulador que conecta a estudiantes, docentes y familias en torno a propósitos compartidos de bienestar integral. Por lo tanto, esta investigación interpreta que la mediación tecnológica para el fortalecimiento del bienestar socioemocional en educación básica primaria no constituye un agregado a la pedagogía tradicional, sino una reconfiguración del entorno educativo que reconoce la tecnología como mediadora

cultural legítima, siguiendo a Vygotsky, mientras mantiene en el centro la dignidad humana, la reflexión crítica y el compromiso con la transformación social de comunidades educativas vulnerables hacia entornos más empáticos, inclusivos e innovadores.

Los resultados permiten comprender el tránsito desde teorías a priori hacia la construcción de una teoría a posteriori. En este sentido, la Teoría de la Socioemocionalidad Tecnoeducativa integra dimensiones previamente abordadas de manera separada, ofreciendo una comprensión relacional entre tecnología y bienestar socioemocional en contextos educativos.

Socialización del Análisis y los Hallazgos de la Investigación

La socialización del análisis y los hallazgos de la presente investigación doctoral representó un momento importante de retorno al contexto educativo del cual surgió el estudio. Este proceso se asumió no como una instancia meramente informativa, sino como un espacio de diálogo reflexivo, reconocimiento mutuo y profundización de los sentidos construidos a lo largo del proceso investigativo.

Según Lincoln y Guba (1985), la validación de los hallazgos en investigación cualitativa no se completa únicamente con el análisis del investigador, sino que requiere el contraste y la confirmación por parte de los propios participantes; proceso conocido como verificación por parte de los miembros de la comunidad estudiada. Este procedimiento fortalece la credibilidad de los resultados y asegura que las interpretaciones construidas reflejen genuinamente las experiencias vividas por los actores educativos.

La investigación, concebida desde el aula y para el aula, encontró en la socialización un escenario propicio para devolver la palabra a los actores educativos, compartir los hallazgos emergentes y contrastarlos con las experiencias cotidianas de docentes y directivos participantes. Este ejercicio permitió reafirmar que el conocimiento producido no se agota en el análisis académico, sino que cobra

significado al ser compartido, discutido y resignificado colectivamente.

De acuerdo con Creswell (2018), es fundamental que los participantes revisen y validen las interpretaciones del investigador, de modo que estas puedan ajustarse para captar con mayor fidelidad la esencia de las experiencias vividas. Este principio epistemológico reconoce que la construcción del conocimiento en investigación cualitativa es un proceso intersubjetivo donde el diálogo entre el investigador y los participantes enriquece la comprensión del fenómeno estudiado.

El proceso de socialización se desarrolló a través de un encuentro pedagógico en el que se presentaron los principales hallazgos transversales, las categorías emergentes, convivencia escolar, manejo emocional y relación con la tecnología, y las interpretaciones construidas en torno a la relación entre tecnología y bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria. Durante este espacio, se privilegió un lenguaje claro, cercano y comprensible, sin perder el rigor conceptual propio del nivel doctoral, con el propósito de favorecer la participación y el reconocimiento de las vivencias de los docentes.

Desde el punto de partida de la socialización, se enfatizó que los hallazgos no surgieron de realidades ajenas, sino de las prácticas pedagógicas cotidianas, de las voces de los estudiantes y de las observaciones realizadas en el aula. Esta perspectiva facilitó que los docentes se identificaran con los resultados presentados, reconociendo en ellos situaciones, emociones y dinámicas que forman parte de su experiencia diaria.

Durante la socialización del análisis, los participantes destacaron que la tecnología, cuando es integrada con intencionalidad pedagógica, genera motivación, curiosidad y disposición al aprendizaje; no obstante, también visibiliza tensiones asociadas a la frustración, la dispersión y las desigualdades en el acceso. Estas apreciaciones permitieron profundizar la comprensión del bienestar socioemocional como una construcción dinámica, situada y relacional, mediada por el ambiente escolar, las interacciones humanas y el acompañamiento docente. Como plantean

Patton (2015) y otros investigadores cualitativos, la socialización de hallazgos no es un proceso unidireccional, sino un espacio de retroalimentación que enriquece la interpretación del fenómeno estudiado y fortalece la relevancia práctica de los resultados.

Asimismo, se resaltó el papel central del docente como mediador emocional y pedagógico. Los participantes reconocieron que su presencia cercana, la orientación constante y la intencionalidad educativa son factores determinantes para que la tecnología se convierta en una oportunidad de fortalecimiento socioemocional y no en un elemento generador de conflicto o exclusión. Esta reflexión reafirmó uno de los hallazgos clave de la investigación: la tecnología, por sí sola, no garantiza bienestar, sino que requiere de una mediación consciente y humana.

La socialización también permitió profundizar en la categoría de convivencia escolar, evidenciando que el trabajo colaborativo mediado por tecnología favorece la construcción de vínculos; pero, al mismo tiempo, pone de manifiesto conflictos que, lejos de ser negativos, se convierten en oportunidades formativas cuando son acompañados pedagógicamente. En este sentido, los docentes coincidieron en que el conflicto, gestionado de manera reflexiva, contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de problemas.

Otro aspecto relevante que emergió durante la socialización fue la participación de la familia. Los docentes reconocieron que, si bien esta participación es irregular, resulta fundamental para la sostenibilidad de las prácticas tecnológicas y el fortalecimiento del bienestar socioemocional. Las reflexiones compartidas evidenciaron la necesidad de fortalecer la articulación escuela-hogar, especialmente en lo relacionado con el acompañamiento ético y responsable del uso de las tecnologías.

Desde la perspectiva metodológica, la socialización aportó a la triangulación interpretativa de los resultados, al evidenciar coincidencias entre lo expresado por los

actores en las entrevistas y lo observado en el aula. Este contraste fortalece significativamente la credibilidad de los hallazgos y permite visibilizar dimensiones emocionales y relacionales que, en algunos casos, no habían sido verbalizadas explícitamente durante las fases iniciales de la investigación.

Aportes de la Socialización a la Credibilidad, Confirmabilidad y Validación Interpretativa de los Hallazgos

Uno de los aportes más significativos del proceso de socialización fue su contribución directa a los criterios de rigor que sustentan la investigación cualitativa; a saber, la credibilidad, la confirmabilidad y la validación interpretativa. Estos criterios, descritos ampliamente por Lincoln y Guba (1985), no se alcanzan de manera automática con la recolección de datos ni con el análisis individual del investigador, sino que se consolidan en la medida en que los resultados son reconocidos, contrastados y enriquecidos por quienes vivieron el fenómeno estudiado. En este sentido, el encuentro de socialización representó una instancia metodológicamente rigurosa y éticamente fundamentada.

Con respecto a la credibilidad, Flick (2014) señala que este criterio se refiere al grado en que las construcciones del investigador reflejan fielmente las realidades de quienes participan en el estudio; es decir, que las categorías emergentes no sean imposiciones externas, sino expresiones auténticas de las experiencias de los actores. Durante la socialización, los docentes de las tres instituciones educativas distritales reconocieron de manera espontánea situaciones, emociones y dinámicas en los hallazgos presentados, afirmando que lo descrito correspondía a lo que viven cotidianamente en sus aulas. Esa identificación no fue inducida ni sugerida por la investigadora, sino que emergió como respuesta directa al encuentro con los resultados; lo cual constituye una validación auténtica del proceso de codificación realizado.

Un ejemplo concreto de esta dinámica se presentó al socializar los hallazgos

de la categoría convivencia escolar, específicamente en lo relativo a los conflictos entre pares generados durante actividades mediadas por tecnología. Los docentes confirmaron que estas situaciones son frecuentes y que, en efecto, representan tanto una tensión como una oportunidad formativa cuando son acompañadas con intención pedagógica. Esta convergencia entre la interpretación construida a partir de los datos y el reconocimiento docente evidencia que la codificación abierta y axial capturó con precisión la esencia del fenómeno; criterio central de la credibilidad según Creswell y Poth (2018).

Desde la perspectiva de la confirmabilidad, entendida como el grado en que las inferencias analíticas pueden rastrearse hasta los datos originales y no responden a sesgos del investigador, la socialización aportó evidencia complementaria que permitió verificar la trazabilidad de las categorías construidas. Al presentar las subcategorías con sus respectivas citas textuales de los participantes, algunos docentes señalaron expresiones que reconocieron como propias o que identificaron como características de sus colegas, lo cual fortaleció la confianza en que el sistema categorial emergió genuinamente del discurso de los informantes. Como argumenta Patton (2015), la confirmabilidad se logra precisamente cuando el análisis puede ser auditado y cuando los propios participantes reconocen sus experiencias en las interpretaciones del investigador.

En cuanto a la validación interpretativa propiamente dicha, el encuentro de socialización permitió identificar momentos en los que las voces de los participantes confirmaron, ampliaron y, en ciertos casos, matizaron la construcción categorial. Con relación a la categoría manejo emocional, los docentes confirmaron sin reservas la presencia de dificultades persistentes en la autorregulación de los estudiantes; sin embargo, enriquecieron la interpretación al señalar que estas dificultades no se explican únicamente por factores escolares, sino que tienen raíces en dinámicas familiares complejas que la investigación había identificado de manera parcial. Esta ampliación aportó mayor densidad conceptual a la subcategoría de dificultades de empatía y vínculos afectivos, profundizando el análisis más allá de lo que las

entrevistas individuales habían permitido capturar.

Del mismo modo, la categoría relación con la tecnología fue objeto de una problematización significativa por parte de los participantes. Si bien la investigación había identificado una relación ambivalente, motivadora y al mismo tiempo generadora de tensiones, los docentes introdujeron durante la socialización una dimensión adicional vinculada a la velocidad de los cambios tecnológicos y a la sensación de obsolescencia profesional que estos generan. Esta aportación, no contemplada con suficiente profundidad en el análisis previo, indicó que la relación docente-tecnología también tiene una dimensión emocional propia que incide en cómo se media el uso de herramientas digitales en el aula. Strauss y Corbin (2002) sostienen que en la teoría fundamentada la construcción categorial es iterativa y que los datos emergentes deben ser incorporados de manera sistemática; en coherencia con esto, los aportes surgidos durante la socialización enriquecieron la comprensión del constructo teórico propuesto.

Por otra parte, es importante señalar que la socialización no solo produjo confirmaciones y ampliaciones, sino también silencios y énfasis que resultaron analíticamente significativos. Algunos docentes expresaron reservas al momento de comentar sobre el acompañamiento familiar, reconociendo la sensibilidad del tema frente a las comunidades que representan; no obstante, sus vacilaciones y rodeos comunicativos reafirmaron la centralidad de esta dimensión en el fenómeno del bienestar socioemocional, tal como había sido identificada en el análisis. Este tipo de validación implícita, difícilmente capturable mediante entrevistas aisladas, es uno de los beneficios metodológicos más valiosos del proceso de socialización en investigación cualitativa, según lo describen Merriam y Tisdell (2015).

Asimismo, la socialización fortaleció la triangulación interpretativa al contrastar, en tiempo real, las percepciones individuales recogidas durante las entrevistas con las reflexiones colectivas que emergieron en el encuentro grupal. En varios momentos, docentes que habían expresado posiciones divergentes en sus entrevistas

llegaron a acuerdos o descubrieron puntos de convergencia al dialogar entre sí frente a los hallazgos. Estas convergencias colectivas reforzaron la solidez de las categorías construidas y evidenciaron que las experiencias individuales, aunque distintas en sus matices, comparten un núcleo común de significados en torno al bienestar socioemocional mediado tecnológicamente. Denzin (1989) destaca que la triangulación de fuentes no se limita a la comparación entre grupos de informantes, sino que incluye la confrontación de perspectivas dentro de un mismo grupo en diferentes momentos de la investigación; lo cual describe con precisión lo que ocurrió durante la socialización.

Asimismo, es pertinente destacar que el proceso de socialización permitió evidenciar que las categorías emergentes, convivencia escolar, manejo emocional y relación con la tecnología, se configuran como dimensiones significativas de la experiencia educativa, reconocidas y nombradas por los actores en su cotidianidad. Estas categorías no se asumen como construcciones analíticas abstractas desvinculadas de la práctica, sino como expresiones situadas que orientan la comprensión del fenómeno en estudio. La identificación de los participantes con estas categorías y su capacidad para relacionarlas con su práctica pedagógica constituyen un referente relevante para la interpretación del fenómeno, en tanto permiten aproximarse a la manera en que la mediación tecnológica incide en el bienestar socioemocional de los niños en contextos educativos distritales.

Como señalan Lincoln y Guba (1985), la confirmabilidad de los resultados se logra cuando se pueden rastrear las inferencias hasta los datos originales y cuando los participantes reconocen sus experiencias en las interpretaciones construidas por el investigador. El encuentro de socialización dio a la comunidad educativa el conocimiento construido conjuntamente, reconociendo que la investigación no termina en el análisis, sino que se enriquece y se completa en el diálogo con quienes la hicieron posible.

Transcripción Interpretativa desde la Experiencia Docente: Tecnología, Bienestar Socioemocional y Resignificación de la Práctica Pedagógica

Durante el encuentro de socialización, los docentes participantes compartieron reflexiones profundas sobre su experiencia en el aula en relación con el uso de la tecnología y las emociones de los estudiantes. Una de las primeras inquietudes planteadas fue: ¿cómo ha vivido la relación entre el uso de la tecnología y las emociones de los estudiantes, y qué cambios significativos ha observado en su bienestar socioemocional?

Según Ortega Ruiz (2007), el bienestar socioemocional en la escuela no es un estado fijo, sino un proceso dinámico que se construye día a día a través de las interacciones y las experiencias vividas en el aula. Los docentes, al ser observadores constantes de estas dinámicas, poseen un conocimiento situado que resulta fundamental para comprender cómo las herramientas tecnológicas influyen en la vida emocional de los estudiantes.

Desde la experiencia en el aula, se reconoce que muchos estudiantes manejan con facilidad los recursos tecnológicos; los conocen, los comparten y, en múltiples ocasiones, se convierten en mediadores del aprendizaje entre pares. Resulta significativo observar cómo un niño puede enseñarle a otro a pronunciar palabras en un idioma extranjero, pues para ellos este proceso ocurre con naturalidad.

En ese intercambio, la frustración inicial se transforma en motivación y en el deseo de continuar aprendiendo. En este escenario, el rol del maestro deja de ser el de quien posee todo el saber; el aprendizaje se construye de manera conjunta, reconociendo que el docente también aprende con los estudiantes. No se trata de asumir que los estudiantes lo saben todo, sino de generar un espacio donde el conocimiento se construye desde la colaboración y el reconocimiento mutuo.

Esta experiencia llevó a los docentes a reflexionar sobre otra pregunta planteada: ¿de qué manera las situaciones tecnológicas generan tanto motivación como frustración, y cómo interviene pedagógicamente el docente? Los hallazgos

señalan que la tecnología puede generar tanto motivación como frustración; los docentes describieron situaciones concretas en las que estas emociones emergen. Por ejemplo, cuando un estudiante no logra acceder a una plataforma o no comprende cómo usar una herramienta digital, aparece la frustración.

Sin embargo, cuando un compañero le ayuda o cuando el docente media la situación con paciencia y cercanía, esa emoción se transforma en curiosidad y motivación para seguir intentando. Flick (2004) señala que en investigación cualitativa la triangulación de fuentes, en este caso, entre lo que los estudiantes expresan, lo que los docentes observan y lo que emerge en la práctica, permite una comprensión más completa del fenómeno. Los docentes, al compartir estas experiencias, validaron los hallazgos construidos durante el análisis.

Al reflexionar sobre cómo el uso intencional de la tecnología ha transformado el rol docente en relación con la autorregulación emocional, la empatía y la construcción de vínculos, se considera que la tecnología tiene un impacto directo en los procesos pedagógicos. En términos de autorregulación, por ejemplo, las prácticas pedagógicas mediadas por tecnología permiten realizar pausas activas a través del movimiento, la música o los videos; estrategias que, implementadas después de lapsos aproximados de quince minutos, ayudan a disminuir la tensión, mejorar los procesos de atención y favorecer la coordinación e integración en el aula, atendiendo a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

La música ocupa un lugar especialmente relevante dentro de estos procesos. A través de videos o imágenes, es posible representar situaciones cotidianas del aula sin señalar directamente a un estudiante; de este modo, los niños reflexionan a partir de personajes o situaciones ficticias, como el caso de un personaje que no desea prestar sus objetos. Estas representaciones facilitan que los estudiantes elaboren reflexiones propias y trasladen esos aprendizajes a su comportamiento cotidiano, sin necesidad de una intervención directa o correctiva.

En cuanto a la empatía y la construcción de vínculos, el uso de personajes

cercanos a los intereses de los estudiantes, como figuras animadas, superhéroes o personajes de series, favorece la identificación emocional y fortalece las relaciones entre pares. Incluso cuando los procesos de autorregulación o disciplina presentan dificultades, la música y los recursos tecnológicos específicos permiten que los estudiantes retomen su proceso de aprendizaje y regulación emocional.

Asimismo, se reconoce la importancia de enseñar el uso responsable del tiempo frente a la tecnología. No se trata de mantener a los estudiantes durante largos periodos frente a una pantalla, ya que esto afecta la atención y el bienestar; por el contrario, se propone un uso equilibrado, iniciar con un recurso tecnológico, continuar con una actividad concreta y retomar la tecnología como cierre. Este manejo gradual permite que los estudiantes comprendan que la tecnología es una herramienta de apoyo y no el único medio de aprendizaje.

Los docentes también reflexionaron sobre la pregunta: ¿de qué manera el trabajo colaborativo mediado por tecnología ha impactado la convivencia escolar, particularmente en la aparición y resolución de conflictos entre los estudiantes? Bronfenbrenner (1979) enfatiza que el desarrollo socioemocional de los niños ocurre en múltiples sistemas interrelacionados, donde la escuela, la familia y las interacciones entre pares juegan papeles fundamentales.

Los docentes reconocieron que el trabajo colaborativo mediado por tecnología no solo favorece el aprendizaje académico, sino que también visibiliza tensiones y conflictos que, al ser acompañados pedagógicamente, se convierten en oportunidades formativas. Por ejemplo, cuando dos estudiantes deben compartir una tableta o un computador y surgen desacuerdos sobre quién lo usa primero, el docente interviene promoviendo el diálogo, la escucha activa y la negociación; situaciones que, lejos de ser problemáticas, se convierten en espacios para desarrollar empatía, autorregulación y resolución pacífica de problemas.

Desde una mirada contextual, se reconoce que existen diferencias socioeconómicas que inciden en el acceso a la tecnología y en el acompañamiento

familiar. Mientras algunos estudiantes cuentan con computadores personales y espacios adecuados de estudio, otros deben compartir un celular con su familia o no cuentan con conexión constante a internet. Aunque las intenciones pedagógicas de los docentes son similares en distintos contextos, las condiciones familiares y económicas marcan diferencias significativas en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo del lenguaje.

Uno de los desafíos más relevantes identificados es la falta de compromiso y acompañamiento familiar en el uso de la tecnología. En actividades donde se solicitó a los estudiantes llevar a casa estadísticas sobre el tiempo de uso de internet, se evidenció que algunos niños de cuarto grado permanecen entre diez y quince horas diarias conectados, con periodos prolongados de aislamiento. Aunque pocos padres devolvieron la reflexión solicitada, quienes lo hicieron reconocieron la necesidad de estar más pendientes, establecer límites y utilizar herramientas como el control parental.

Esta situación evidencia que, sin un acompañamiento familiar constante, los esfuerzos pedagógicos en la escuela se ven limitados. Adicionalmente, se identifica una dificultad estructural en la continuidad de los procesos formativos, especialmente en primaria, donde los cambios de docentes por grado generan rupturas en los procesos de acompañamiento; discontinuidad que, sumada a la falta de apoyo familiar, termina afectando directamente a los estudiantes y su proceso de aprendizaje.

Los docentes también reflexionaron sobre la pregunta: ¿cómo ha transformado su rol docente el uso intencionado de la tecnología en relación con la autorregulación emocional, la empatía y la construcción de vínculos en el aula? Según Patton (2015), en investigación cualitativa es fundamental escuchar las voces de los actores educativos, pues son ellos quienes experimentan directamente los fenómenos estudiados. Los docentes reconocieron que su rol se ha transformado

significativamente: ya no son los únicos poseedores del conocimiento, sino mediadores que facilitan, acompañan y aprenden junto con sus estudiantes; transformación que requiere humildad, apertura al cambio y disposición constante para aprender nuevas herramientas y estrategias pedagógicas.

En cuanto a la resignificación de la práctica pedagógica, se reconoce que integrar la tecnología implica un proceso permanente de autorreflexión docente. Surgen sentimientos de frustración frente a la rapidez con la que cambian las herramientas tecnológicas y la necesidad de aprender constantemente; sin embargo, estas dificultades se asumen como parte del compromiso profesional, entendiendo que no es posible quedarse en prácticas tradicionales cuando las necesidades de los estudiantes han cambiado.

Desde lo socioemocional, se observan estudiantes que experimentan frustración, desmotivación o temor a intentar nuevas actividades; frente a ello, el aprendizaje colaborativo se convierte en una estrategia fundamental, donde los estudiantes con mayores habilidades apoyan a quienes presentan dificultades. Esta dinámica fortalece no solo el aprendizaje académico, sino también la empatía, la solidaridad y la construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, los docentes reflexionaron sobre la pregunta: ¿qué aprendizajes considera que han resignificado su práctica pedagógica y qué desafíos persisten para integrar la tecnología desde una perspectiva humana y socioemocional? Surge una reflexión crítica frente al avance de la inteligencia artificial; si bien se reconoce su potencial como herramienta educativa, también emerge la preocupación por la pérdida de la capacidad de pensar, crear y reflexionar de manera autónoma, especialmente en las nuevas generaciones. Este escenario plantea el desafío de formar estudiantes críticos, conscientes y emocionalmente equilibrados, capaces de usar la tecnología como un medio para aprender y no como un sustituto del pensamiento humano.

En este sentido, la tecnología se reconoce como una oportunidad valiosa para el aprendizaje y el bienestar socioemocional, siempre que esté mediada por una

intención pedagógica clara, una reflexión docente constante y un acompañamiento familiar comprometido. La socialización permitió validar estos hallazgos desde la experiencia vivida de los docentes, fortaleciendo así la credibilidad y la autenticidad de la investigación.

Socialización De Los Hallazgos Con Los Estudiantes: Aproximación Metodológica

La socialización de los hallazgos con los estudiantes de educación básica primaria se desarrolló mediante una estrategia pedagógica intencionada, ajustada a las características evolutivas, emocionales y comunicativas de la infancia. En coherencia con las orientaciones de organismos internacionales, este proceso reconoció a los niños como sujetos activos de derecho y como participantes legítimos en la construcción e interpretación del conocimiento educativo (UNICEF, 2021; UNESCO, 2023).

En primer lugar, se llevó a cabo la presentación y lectura del cuento El colegio donde la tecnología también tenía corazón, diseñado como recurso narrativo para traducir los principales hallazgos de la investigación a un lenguaje simbólico, cercano y comprensible para los niños. De este modo, la socialización se situó en una narrativa que facilitó el vínculo afectivo, la identificación con las situaciones descritas y la reflexión sobre la relación entre tecnología, convivencia escolar y bienestar socioemocional; en sintonía con la propuesta de integrar la dimensión emocional en el currículo desde experiencias significativas (Bisquerra y Pérez, 2007; Goleman, 1996).

Seguidamente, y como parte del proceso de devolución ética del conocimiento, se aplicó una guía pedagógica elaborada específicamente a partir del contenido del cuento. Esta guía permitió recoger de manera sistemática las percepciones, emociones y comprensiones de los estudiantes frente al uso de la tecnología, la convivencia escolar y el bienestar socioemocional; asumiendo su voz como insumo

central para la validación interpretativa de los resultados, tal como sugieren los enfoques cualitativos participativos (Creswell y Poth, 2018; Flick, 2004).

Desde esta perspectiva, la aplicación de las guías pedagógicas a estudiantes de educación básica primaria se constituyó en un momento clave de triangulación y devolución ética. En concordancia con la metodología cualitativa, la incorporación de la voz infantil permitió contrastar, matizar y profundizar los sentidos construidos previamente a partir de entrevistas, grupos focales y observaciones; fortaleciendo la credibilidad y la coherencia interna de los hallazgos (Patton, 2015).

A partir del análisis de las respuestas consignadas por los estudiantes, se evidenció una alta identificación emocional con el relato, expresada principalmente en la selección de emociones positivas como interesado, tranquilo e identificado. En este sentido, la estrategia narrativa favoreció un clima emocional seguro que propició la participación, la expresión sincera y el reconocimiento de las propias vivencias; en consonancia con la idea de que la educación socioemocional requiere entornos protectores y afectivos (Bisquerra, 2003; UNESCO, 2023).

Por otra parte, la presencia ocasional de emociones como confundido o aburrido no se interpretó como rechazo al recurso, sino como manifestación de la diversidad emocional presente en el aula. En coherencia con los planteamientos de la educación socioemocional, se asumió que todas las emociones forman parte del proceso de aprendizaje y, por tanto, deben ser reconocidas y abordadas pedagógicamente, evitando dicotomías simplistas entre emociones positivas y negativas (Bisquerra, 2009; Goleman, 1996).

En relación con la comprensión del mensaje central del cuento, las respuestas mostraron una apropiación clara de la idea de que la tecnología es una herramienta que posibilita aprender mejor cuando se utiliza con respeto, acompañamiento y colaboración. Expresiones como usar bien la tecnología, aprender con ayuda, no pelear por el computador y trabajar en equipo evidenciaron que los niños establecieron una conexión directa entre el uso pedagógico de las tecnologías y la

convivencia escolar; en línea con las propuestas que conciben las TIC como mediadoras de procesos de aprendizaje colaborativo y desarrollo socioemocional (Drigas et al., 2023; Humanaitech, 2024).

Asimismo, el análisis de las emociones vividas por los estudiantes al usar la tecnología permitió identificar una experiencia ambivalente, donde coexisten motivación, entusiasmo y curiosidad con momentos de frustración cuando las herramientas no funcionan o cuando surgen conflictos entre compañeros. Esta ambivalencia resulta coherente con los hallazgos previos de la observación de aula y las entrevistas a docentes; además, refuerza la idea de que la tecnología intensifica tanto emociones facilitadoras como desafiantes, lo que exige una mediación pedagógica consciente (Ortiz y Hernández, 2022; Sethi y Jain, 2024).

En las actividades vinculadas al aprendizaje colaborativo, los estudiantes reconocieron la importancia de pedir ayuda, trabajar en equipo y resolver conflictos mediante el diálogo. De este modo, las respuestas escritas mostraron que los niños no solo identifican la presencia del conflicto, sino que comienzan a comprenderlo como una oportunidad formativa para aprender a convivir, siempre que exista acompañamiento adulto; en concordancia con la concepción de la convivencia escolar como proceso dinámico y educable (Ortega Ruiz, 2007).

Finalmente, las expresiones asociadas a la figura adulta evidenciaron que los estudiantes valoran la presencia del docente como apoyo emocional y cognitivo. Frases como “la profe ayuda, me explica o me acompaña cuando no entiendo” muestran que el bienestar socioemocional no se construye únicamente a partir del recurso tecnológico, sino del vínculo pedagógico que se genera en la interacción cotidiana (Bisquerra, 2003; Goleman, 1996; UNICEF, 2021).

MOMENTO V

TEORÍA DE LA SOCIOEMOCIONALIDAD TECNOEDUCATIVA

A partir del proceso investigativo desarrollado, se construye la Teoría de la Socioemocionalidad Tecno educativa, la cual emerge del análisis sistemático de los datos en el marco de la teoría fundamentada y permite comprender cómo la mediación tecnológica incide en la configuración del bienestar socioemocional en estudiantes de educación básica primaria en contextos educativos distritales.

En este sentido, se trata de una teoría a posteriori, ya que no fue formulada previamente, sino que surge del proceso inductivo de análisis de la información, integrando dimensiones emocionales, sociales, pedagógicas y tecnológicas desde la realidad contextual estudiada.

El desarrollo teórico de esta investigación se configura como una teoría sustantiva construida a partir de un proceso interpretativo que busca explicar cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria en contextos educativos distritales. Esta construcción emerge del análisis sistemático de las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes, recogidas en instituciones educativas distritales de Bogotá, particularmente en las localidades de Bosa y Kennedy, a través de técnicas cualitativas como entrevistas, observaciones y grupos focales. Desde una perspectiva interpretativa, el interés no radica en describir fenómenos de manera objetiva, sino en comprender los significados que los actores atribuyen a la relación entre tecnología y bienestar en su vida escolar cotidiana.

En coherencia con el paradigma interpretativo, la investigación asume que la realidad del bienestar socioemocional es construida socialmente y mediada por las

interacciones, los contextos y las experiencias subjetivas de los participantes. En este marco, la teoría fundamentada se adopta como método para generar una teoría sustantiva que emerge inductivamente de los datos obtenidos. A través de procesos de codificación abierta, axial y selectiva, se identificaron regularidades, relaciones y significados que permitieron comprender cómo la tecnología, lejos de ser un elemento neutro, adquiere sentido en función de las prácticas pedagógicas y las dinámicas relacionales en el aula.

De este proceso emergieron categorías sustantivas como mediación pedagógica humanista, innovación situada, construcción de espacios colaborativos y acompañamiento emocional reflexivo, las cuales se derivan directamente de las narrativas de los participantes. Estas categorías permiten comprender que el uso de tecnologías no tiene efectos intrínsecos, sino que su incidencia en el bienestar socioemocional depende de las formas en que son integradas en las prácticas pedagógicas. En este sentido, los datos muestran que dichas herramientas pueden propiciar transformaciones en el clima escolar, la autorregulación emocional y las capacidades de empatía y cooperación cuando son mediadas de manera intencional.

El proceso interpretativo pone de manifiesto que el bienestar socioemocional en contextos educativos distritales no constituye una condición estática, sino una experiencia dinámica que se configura en las interacciones cotidianas. Los estudiantes expresan la necesidad de ser reconocidos, escuchados y validados en sus emociones, mientras que los docentes evidencian tensiones asociadas a la gestión emocional en el aula, particularmente en lo relacionado con la autorregulación, el reconocimiento de las emociones de otros y la construcción de relaciones colaborativas sin competencia negativa. En este entramado, la mediación tecnológica adquiere relevancia en la medida en que puede reconfigurar estas interacciones, facilitando escenarios donde el bienestar se construye colectivamente.

Desde esta perspectiva, la teoría evidencia que la tecnología no opera como

una variable independiente que genere bienestar de manera automática. Por el contrario, su significado y efecto están mediados por la acción pedagógica del docente, quien orienta su uso, define su intencionalidad y crea las condiciones emocionales para su apropiación. Así, un mismo recurso tecnológico puede ser experimentado como distractor o como herramienta de reflexión socioemocional, dependiendo del tipo de mediación que lo acompañe. Esta mediación, comprendida como práctica reflexiva situada, se constituye en un eje articulador dentro de la teoría emergente.

La construcción de esta teoría se encuentra profundamente anclada en las condiciones contextuales específicas en las que se desarrolla la investigación. Los escenarios educativos distritales analizados evidencian una coexistencia entre iniciativas de innovación pedagógica y limitaciones estructurales relacionadas con la infraestructura tecnológica, la conectividad y la formación docente. A ello se suman las desigualdades en el acceso a recursos digitales en el entorno familiar y las percepciones ambivalentes de los estudiantes frente a la tecnología. Estas condiciones no solo contextualizan los hallazgos, sino que también configuran los significados que los actores atribuyen a la mediación tecnológica, lo que refuerza el carácter situado y no generalizable de la teoría construida.

En el proceso de codificación y comparación constante, se estructuró un sistema categorial integrador que articula tres dimensiones centrales: convivencia escolar, gestión socioemocional y relación con la tecnología. La convivencia escolar se refiere a las formas de interacción entre estudiantes, incluyendo prácticas de cooperación, conflicto y exclusión; la gestión socioemocional comprende procesos como la conciencia emocional, la autorregulación y la disposición afectiva hacia el aprendizaje; y la relación con la tecnología alude a los significados, usos y emociones asociados a su incorporación en el aula. Estas categorías no operan de manera aislada, sino que se interrelacionan en la configuración del bienestar.

El análisis relacional entre estas categorías permite identificar un patrón interpretativo consistente: cuando la tecnología es mediada pedagógicamente con intencionalidad socioemocional, en contextos donde se promueve la confianza, el reconocimiento y la expresión emocional, se generan transformaciones en las dinámicas de aula. En estos escenarios, los estudiantes muestran mayor disposición a participar, disminuyen los niveles de ansiedad frente a la expresión de emociones y se fortalecen las prácticas de empatía y cooperación. Este patrón no se presenta como una regularidad universal, sino como una tendencia interpretativa situada que da cuenta de cómo se configura el fenómeno en los contextos estudiados.

En consecuencia, la teoría construida propone que el bienestar socioemocional en la educación básica primaria en contextos educativos distritales se configura a través de procesos de mediación tecnológica que están profundamente condicionados por la intencionalidad pedagógica, las prácticas relacionales y las condiciones contextuales. Esta teoría no pretende establecer relaciones causales generalizables, sino ofrecer una comprensión interpretativa de los significados y procesos mediante los cuales la tecnología participa en la construcción del bienestar. De este modo, se aporta una explicación situada que integra la dimensión tecnológica y socioemocional desde la experiencia vivida de los actores educativos, abriendo posibilidades para la reflexión pedagógica y la comprensión contextualizada del fenómeno.

La Mediación Tecnológica en la Configuración del Bienestar Socioemocional

Definición y características de la mediación tecnológica en el contexto educativo

La teoría propuesta permite comprender la mediación tecnológica como un proceso situado mediante el cual se configuran experiencias de bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria. Este proceso no se limita al uso de herramientas digitales, sino que implica formas específicas de interacción, significación y acompañamiento que emergen en el contexto escolar y que inciden en

la manera en que los estudiantes experimentan, expresan y regulan sus emociones.

Esta construcción teórica se relaciona con referentes conceptuales previos asumidos como teorías a priori; sin embargo, se configura como una propuesta emergente a posteriori que integra y resignifica dichas perspectivas desde el contexto educativo analizado.

En este marco, la mediación tecnológica se configura como una práctica pedagógica relacional en la que confluyen intencionalidades formativas, dinámicas de aula y condiciones contextuales. Desde una perspectiva sociocultural, las tecnologías operan como artefactos que amplían las posibilidades de interacción y construcción de significado, en la medida en que son incorporadas en experiencias compartidas que articulan lo cognitivo y lo emocional. Así, su relevancia no radica en su presencia, sino en los sentidos que adquieren dentro de las prácticas educativas.

El análisis interpretativo permite reconocer que la mediación tecnológica favorece la emergencia de formas de convivencia basadas en la colaboración y el reconocimiento mutuo, al propiciar escenarios donde los estudiantes interactúan desde lógicas menos jerárquicas y más participativas. En estos espacios, se amplían las oportunidades para la expresión emocional y la construcción conjunta de soluciones, lo que incide en la manera en que se configuran las relaciones interpersonales en el aula. De igual manera, se vincula con procesos de autorregulación emocional en tanto posibilita experiencias guiadas en las que los estudiantes pueden identificar, nombrar y gestionar sus emociones en entornos percibidos como seguros. Estas experiencias no se producen de manera aislada, sino en articulación con prácticas pedagógicas que orientan la reflexión, promueven la escucha y legitiman la expresión emocional como parte del proceso formativo.

La teoría también ayuda a comprender que la relación de los estudiantes con la tecnología se construye en tensión entre distintos significados, lo que configura escenarios en los que su uso puede favorecer o dificultar el bienestar socioemocional.

En este sentido, la mediación adquiere un carácter regulador y orientador que incide en la forma en que dichas tensiones son gestionadas dentro del aula, configurando experiencias diferenciadas según las dinámicas relacionales que se establecen. Finalmente, la configuración del bienestar socioemocional a través de la mediación tecnológica trasciende el espacio del aula e involucra interacciones más amplias dentro de la comunidad educativa.

La tecnología posibilita formas de conexión que articulan experiencias escolares y familiares, incidiendo en la continuidad o fragmentación de los procesos socioemocionales de los estudiantes. De este modo, la teoría sustantiva da cuenta de un fenómeno complejo, en el que la mediación tecnológica participa como un elemento que reconfigura las relaciones, los significados y las prácticas que sostienen el bienestar en contextos educativos distritales.

Tabla 5

Características de la mediación tecnológica en la configuración del bienestar socioemocional

Característica	Definición conceptual derivada del análisis	Manifestación en datos	Implicación pedagógica
Mediación relacional de la tecnología	La tecnología adquiere sentido en tanto configura interacciones que posibilitan reconocimiento, vínculo y construcción compartida de significados socioemocionales	Los estudiantes valoran experiencias donde pueden interactuar y expresarse con otros; los docentes resaltan la importancia del acompañamiento en estas interacciones	Orientación de experiencias en las que la tecnología favorece el encuentro, la escucha y la construcción colectiva
Sensibilidad situada del contexto	La mediación tecnológica se configura en relación con condiciones sociales y culturales específicas que inciden en las experiencias socioemocionales	Se evidencian referencias a condiciones familiares y escolares que influyen en la forma en que los estudiantes viven y significan sus emociones	Ajuste de las prácticas pedagógicas y tecnológicas a las condiciones reales del entorno educativo
Configuración de interacciones colaborativas	La tecnología facilita dinámicas de interacción que reconfiguran la convivencia hacia formas más participativas y	Los estudiantes destacan el valor de trabajar y dialogar con sus pares como parte de sus experiencias mediadas	Promoción de actividades que prioricen la construcción conjunta sobre la lógica

	cooperativas		individual
Configuración de la autorregulación emocional	La mediación tecnológica posibilita procesos en los que los estudiantes reconocen, expresan y gestionan sus emociones en escenarios acompañados	Se identifican expresiones relacionadas con el aprendizaje de estrategias para calmarse, expresar emociones y manejar situaciones cotidianas	Incorporación de experiencias guiadas que favorezcan la conciencia y regulación emocional
Gestión interpretativa de la ambivalencia tecnológica	La tecnología es comprendida como un elemento que configura experiencias diversas, en tensión entre distracción, exploración y aprendizaje	Se evidencian percepciones simultáneas de interés, uso recreativo y dificultades asociadas a su uso	Desarrollo de procesos pedagógicos que orienten la comprensión crítica del uso tecnológico
Configuración de la empatía en interacción	Las experiencias mediadas tecnológicamente posibilitan la comprensión de otros a través de la interacción, la narrativa y la participación compartida	Se identifican dificultades en la empatía, pero también experiencias que favorecen la comprensión de los otros	Diseño de experiencias que promuevan la toma de perspectiva y el reconocimiento del otro
Articulación de vínculos escuela–entorno	La mediación tecnológica extiende las interacciones socioemocionales más allá del aula, conectando distintos espacios de experiencia del estudiante	Se evidencian necesidades de comunicación y acompañamiento que trascienden el contexto escolar inmediato	Generación de canales que favorezcan la continuidad de los procesos socioemocionales
Reconocimiento de condiciones de posibilidad	La mediación tecnológica se configura en relación con limitaciones y recursos disponibles que inciden en su apropiación	Se identifican referencias a acceso desigual, usos diferenciados y posibilidades pedagógicas diversas	Desarrollo de estrategias pedagógicas ajustadas a condiciones reales de acceso y uso
Configuración de experiencias inclusivas	La mediación tecnológica posibilita o limita la participación en experiencias socioemocionales según las condiciones de acceso y apropiación	Se evidencian diferencias en la participación de estudiantes según sus contextos y niveles de acceso	Diseño de experiencias que favorezcan la participación amplia y diversa
Reconfiguración del rol docente	El docente participa activamente en la configuración de las experiencias mediadas, orientando sentidos, interacciones y procesos socioemocionales	Se identifican prácticas docentes que inciden en la forma en que los estudiantes viven las experiencias con tecnología	Fortalecimiento de prácticas reflexivas orientadas a la mediación de experiencias socioemocionales

Fundamentación en la Realidad Contextual de los Colegios Distritales

Los colegios distritales de Bosa y Kennedy en Bogotá se ubican en contextos de marcada vulnerabilidad socioeconómica, lo que configura un escenario en el que la mediación tecnológica adquiere sentido en relación con necesidades de desarrollo integral más que como una innovación pedagógica aislada. En estas comunidades, el bienestar socioemocional de los estudiantes se ve atravesado por factores contextuales como la limitada disponibilidad de acompañamiento familiar, lo cual incide en procesos de autorregulación emocional, convivencia escolar y establecimiento de relaciones respetuosas. Estas condiciones se expresan en conductas como agresividad, aislamiento social y dificultades para reconocer y expresar emociones de manera equilibrada, configurando un entramado que da forma a las experiencias socioemocionales en el ámbito escolar.

En este contexto, las percepciones de docentes y estudiantes permiten comprender que la tecnología se incorpora a las dinámicas escolares como un elemento que puede reconfigurar dichas experiencias. Ambos actores le atribuyen potencial para dinamizar la participación, diversificar las formas de aprendizaje y propiciar interacciones más inclusivas. Sin embargo, estos significados coexisten con tensiones asociadas al uso no mediado de dispositivos, la exposición a contenidos inadecuados y la ausencia de orientación adulta, lo que introduce elementos de ambivalencia en la relación con la tecnología y su incidencia en el bienestar socioemocional.

Las observaciones en las instituciones participantes profundizan la comprensión de cómo se configura este fenómeno en la práctica. En la Ciudadela Educativa de Bosa, la mediación tecnológica se manifiesta como un proceso que oscila entre la motivación y la dispersión, evidenciando la necesidad de acompañamiento pedagógico para orientar su sentido. En el Instituto Educativo Castilla de Kennedy, se observa que las prácticas mediadas tecnológicamente

favorecen la emergencia de reflexiones relacionadas con valores y responsabilidad social cuando están articuladas a intencionalidades formativas claras. Por su parte, en el Porvenir de Bosa, estas mediaciones potencian la creatividad y la cooperación, al tiempo que visibilizan tensiones derivadas de las desigualdades de acceso en los entornos familiares.

Estos hallazgos permiten avanzar en la comprensión de que la mediación tecnológica participa en la configuración del bienestar socioemocional en la medida en que se articula con prácticas pedagógicas, relaciones escolares y condiciones contextuales específicas. En este sentido, las limitaciones estructurales, como la infraestructura insuficiente, las brechas de acceso y las trayectorias de formación docente, no solo condicionan el uso de la tecnología, sino que inciden en los significados que los actores construyen sobre ella y en las formas en que se integra en la experiencia educativa.

Desde esta perspectiva, la teoría sustantiva en construcción se ancla en una comprensión ecológica de las interacciones que configuran el bienestar socioemocional, en la que la mediación tecnológica se entrelaza con los vínculos entre escuela, familia y comunidad. Esta articulación permite entender el fenómeno como un proceso relacional y situado, en el que las tecnologías participan en la producción de experiencias socioemocionales en función de las dinámicas sociales, culturales y educativas en las que se insertan.

Competencias Socioemocionales Mediadas Tecnológicamente

En este marco, las competencias socioemocionales mediadas tecnológicamente se comprenden como procesos vivos que emergen en la interacción entre sujetos y entornos digitales, donde la experiencia emocional, el acompañamiento pedagógico y la intencionalidad formativa configuran nuevas maneras de aprender y relacionarse; de este modo, dichas competencias no permanecen estáticas, sino que se reconfiguran y evolucionan, dando lugar a una

transformación de las competencias en entornos tecnológicos, entendida como un proceso dinámico, situado y profundamente humano.

Transformación de Competencias en Entornos Tecnológicos

La emergencia de tecnologías digitales en contextos educativos ha generado una transformación fundamental en la manera como se conciben, se desarrollan y se evalúan las competencias socioemocionales. Esta transformación no representa una sustitución de las competencias tradicionales, sino una reconceptualización que amplía los espacios de experiencia, profundiza las oportunidades de práctica y abre nuevas dimensiones para el desarrollo integral. Cuando las competencias socioemocionales se median a través de herramientas tecnológicas, experimentan cambios significativos en su naturaleza, expresión y alcance que merecen análisis cuidadoso.

Las competencias socioemocionales tradicionales, tal como las describe Bisquerra (2000), han sido históricamente desarrolladas mediante interacciones presenciales, conversaciones cara a cara, dinámicas grupales directas y reflexión mediada por adultos significativos. En estos contextos, la conciencia emocional emergía del diálogo espontáneo en el que un niño expresaba lo que sentía y recibía validación u orientación de pares y docentes.

La autorregulación se practicaba mediante técnicas simples como respiración profunda, cambio de actividad o búsqueda de apoyo adulto. La empatía se construía escuchando historias de vida, participando en dramatizaciones presenciales y experimentando dilemas morales que se resolvían colectivamente. Sin embargo, estas formas tradicionales enfrentaban limitaciones inherentes relacionadas con la accesibilidad, la personalización, la escalabilidad y la oportunidad de práctica repetida en entornos seguros.

La mediación tecnológica de estas competencias introduce dimensiones

transformadoras que no elimina lo presencial sino que lo amplifica y complementa. Según Sethi y Jain (2024), las tecnologías emergentes como la realidad virtual, los chatbots empáticos, el análisis de sentimientos y la gamificación ofrecen oportunidades sin precedentes para personalizar experiencias de aprendizaje socioemocional, proporcionar retroalimentación inmediata y crear espacios de práctica seguros donde los estudiantes pueden experimentar sin consecuencias negativas inmediatas.

Tabla 6

Competencias Socioemocionales Tradicionales vs Mediadas Tecnológicamente

Competencia	Contexto Tradicional	Contexto Mediado Tecnológicamente
Conciencia Emocional	Reconocimiento de emociones propias mediante reflexión verbal con docente o compañeros. El estudiante identifica y nombra emociones en conversaciones cara a cara. Indicadores observables Expresión oral de sentimientos, respuestas verbales a preguntas sobre estados emocionales.	Reconocimiento de emociones propias mediante herramientas digitales como aplicaciones de mindfulness, análisis de sentimientos en plataformas interactivas o avatares que reflejan estados emocionales. El estudiante identifica emociones a través de interfaces visuales e interactivas. Indicadores observables Selección de emoticonos o caritas que representen estados emocionales, uso de aplicaciones que registran patrones emocionales diarios, respuestas a retroalimentación visual personalizada.
Autorregulación	Manejo de emociones mediante técnicas respiratorias, pausas reflexivas o conversaciones con docentes. El estudiante aprende a calmarse a través de instrucción directa. Indicadores observables Capacidad para respirar profundamente cuando está alterado, solicitud de ayuda a docentes, cambio de actividad como estrategia de calma.	Manejo de emociones mediante juegos interactivos, simulaciones virtuales de control emocional o aplicaciones guiadas de técnicas de relajación. El estudiante practica autorregulación en entornos seguros y controlados. Indicadores observables Desarrollo de ejercicios de autorregulación en plataformas gamificadas, seguimiento de instrucciones de meditación guiada en apps, respuesta a recordatorios digitales para práctica de técnicas.
Empatía	Comprensión de perspectivas ajenas mediante conversaciones, relatos de experiencias personales y juegos de rol presenciales. El estudiante desarrolla empatía escuchando directamente a compañeros. Indicadores observables Expresión	Comprensión de perspectivas ajenas mediante realidad virtual inmersiva, videojuegos con narrativas que requieren toma de perspectiva, chatbots empáticos o avatares que simulan diferentes emociones. El estudiante experimenta realidades alternativas

	verbal de comprensión, participación en dinámicas de toma de perspectiva, respuestas de apoyo hacia pares.	virtuales. Indicadores observables Desempeño en escenarios de realidad virtual donde experimenta perspectivas diferentes, elecciones narrativas en juegos que demuestran empatía, interacciones empáticas con asistentes virtuales.
Habilidades Sociales	Desarrollo de relaciones mediante interacción presencial, trabajo en grupo y dinámicas de cooperación. El estudiante practica habilidades sociales en contexto directo con pares. Indicadores observables Participación colaborativa en actividades, capacidad para escuchar, turnos en conversaciones, ayuda hacia compañeros.	Desarrollo de relaciones mediante plataformas colaborativas en línea, trabajo cooperativo en espacios digitales compartidos, foros educativos y proyectos colectivos mediados por tecnología. El estudiante practica habilidades sociales en entornos híbridos presencial-digital. Indicadores observables Participación efectiva en proyectos colaborativos digitales, comunicación clara en plataformas de trabajo compartido, resolución de conflictos en espacios virtuales.
Toma de Decisiones Responsable	Análisis de dilemas morales mediante discusiones grupales, resolución de conflictos presenciales y reflexión con docentes. El estudiante evalúa opciones en contextos reales. Indicadores observables Argumentación de decisiones, participación en debates, soluciones propuestas a problemas comunitarios.	Análisis de dilemas morales mediante simulaciones virtuales, juegos educativos con consecuencias ramificadas, análisis de sentimientos en redes sociales educativas o sistemas de tutoría inteligente que presentan escenarios complejos. El estudiante practica toma de decisiones en ambientes seguros con retroalimentación inmediata. Indicadores observables Selección de opciones en escenarios virtuales, análisis de consecuencias de decisiones en juegos educativos, reflexión sobre impacto ético en simulaciones.
Resiliencia	Desarrollo de capacidad para enfrentar desafíos mediante apoyo familiar, acompañamiento docente y experiencias de superación en contextos presenciales. El estudiante construye resiliencia a través de relaciones significativas. Indicadores observables Persistencia ante tareas difíciles, búsqueda de apoyo cuando es necesario, recuperación después de fracasos.	Desarrollo de capacidad para enfrentar desafíos mediante gamificación con progresión de dificultad adaptativa, plataformas que registran progreso y celebran logros, análisis de datos sobre avances personales. El estudiante construye resiliencia a través de feedback visual y reconocimiento digital. Indicadores observables Participación continuada en desafíos adaptativos, respuesta positiva a retroalimentación de inteligencia artificial, visualización de progreso personal en dashboards educativos.
Comunicación Efectiva	Expresión clara de ideas mediante presentaciones orales presenciales, participación en asambleas escolares y conversaciones directas. El estudiante comunica cara a cara.	Expresión clara de ideas mediante plataformas digitales de comunicación asincrónica, videoconferencias educativas, foros con moderación, uso de herramientas multimedia para

	Indicadores observables Claridad en exposiciones orales, escucha activa, expresión de ideas sin temor.	expresión. El estudiante comunica a través de múltiples modalidades digitales. Indicadores observables Redacción clara en plataformas, participación en videoconferencias educativas, creación de contenido multimedia que expresa ideas, uso de herramientas de colaboración digital.

La mediación tecnológica transforma de manera sustantiva el desarrollo de la conciencia emocional en comparación con enfoques tradicionales basados únicamente en la reflexión verbal. A través de aplicaciones de mindfulness como *Smiling Mind* o *Breathe Think Do with Sesame*, los estudiantes no solo identifican sus emociones, sino que las visualizan, registran y monitorean a lo largo del tiempo, recibiendo retroalimentación gráfica sobre sus patrones emocionales.

Esta mediación permite que la conciencia emocional se consolide como un proceso continuo y sistemático, ampliando la capacidad del niño para reconocer sus propios estados afectivos. Loannou (2020) evidencia que estas herramientas favorecen una identificación emocional más precisa al apoyarse en marcos visuales que enriquecen el lenguaje emocional.

De manera complementaria, la autorregulación emocional también se ve fortalecida mediante el uso intencionado de tecnología. A diferencia de la instrucción directa tradicional, la mediación tecnológica posibilita la práctica repetida, la adaptación progresiva y la retroalimentación inmediata. Aplicaciones de realidad virtual y entornos gamificados permiten que los estudiantes practiquen estrategias de calma en contextos simulados que replican situaciones generadoras de ansiedad, ajustando el nivel de dificultad según el progreso individual. Este tipo de mediación facilita al docente la identificación de patrones de avance que, en contextos no mediados, podrían pasar inadvertidos.

Asimismo, competencias como la empatía y las habilidades sociales adquieren nuevas formas de expresión en entornos mediados tecnológicamente. La realidad

virtual inmersiva permite a los estudiantes experimentar perspectivas ajenas, favoreciendo una comprensión más profunda de las emociones de otros. Steiner y Perry (1997) definen la empatía como la capacidad de escuchar y comprender emocionalmente al otro, y estudios como los de Riva et al. (2019) y Kral et al. (2018) demuestran que las simulaciones inmersivas fortalecen esta competencia al activar procesos de toma de perspectiva desde la experiencia vivida. Paralelamente, plataformas colaborativas amplían las habilidades sociales al incorporar comunicación asincrónica, resolución de conflictos en entornos virtuales y coordinación sin presencia física, competencias que, según Flynn et al. (2024), se transfieren positivamente a contextos presenciales.

La mediación tecnológica también incide de forma significativa en la toma de decisiones responsables, la resiliencia y la comunicación efectiva. Juegos educativos con dilemas ramificados permiten que los estudiantes experimenten las consecuencias de sus decisiones en entornos simulados, mientras que el análisis de interacciones en plataformas digitales visibiliza el impacto emocional de sus acciones comunicativas.

En cuanto a la resiliencia, la gamificación adaptativa ofrece desafíos graduados que fortalecen la persistencia y la confianza, transformando esta competencia en un proceso observable y medible. DeRosier y Thomas (2018) evidencian que videojuegos orientados a la resolución de problemas sociales incrementan la resiliencia en estudiantes que participan de manera sostenida. A su vez, la comunicación efectiva se amplía al incorporar modalidades escritas, audiovisuales y multimedia, lo que favorece la participación de estudiantes con ansiedad ante la exposición oral.

Este conjunto de transformaciones configura el constructo de alfabetización digital emocional, entendido como la capacidad de desarrollar competencias socioemocionales en entornos mediados tecnológicamente y de reflexionar

críticamente sobre los efectos emocionales de la tecnología. Esta alfabetización trasciende la dimensión técnica de la alfabetización digital tradicional e incorpora la conciencia emocional, la empatía, la ética y la responsabilidad en contextos digitales. Lejos de sustituir las interacciones presenciales, la mediación tecnológica se concibe como complementaria a ellas.

No obstante, su efectividad depende de un acompañamiento adulto deliberado, tal como lo plantea Vygotsky (1993), y de un marco pedagógico coherente que priorice la conexión humana y el desarrollo integral, como señalan Humanaitech (2024). En este sentido, la mediación tecnológica representa una evolución pedagógica que amplía las oportunidades de desarrollo socioemocional sin desplazar la centralidad de la interacción humana.

Manifestación en la convivencia escolar

La integración de la tecnología en contextos educativos transforma de manera significativa las dinámicas de convivencia escolar al ampliar los espacios de interacción más allá de la presencialidad inmediata. Esta transformación no sustituye las relaciones cara a cara, sino que las complementa mediante entornos colaborativos digitales que enriquecen los procesos relacionales. En contextos vulnerables como los colegios distritales de Bosa y Kennedy, donde existen limitaciones de tiempo, acompañamiento adulto y espacios seguros de interacción, la mediación tecnológica ofrece oportunidades para fortalecer la participación, el sentido de pertenencia y la cooperación entre los estudiantes.

Cuando la tecnología se incorpora con intencionalidad pedagógica, la convivencia escolar se ve fortalecida a través de plataformas colaborativas que permiten el trabajo conjunto sin las restricciones espaciales y temporales del aula tradicional. Las observaciones realizadas evidencian que, en entornos digitales asincrónicos, estudiantes que suelen inhibirse en la participación oral encuentran mayor seguridad para expresar ideas, colaborar y establecer vínculos con sus pares.

Esta modalidad de interacción contribuye a reducir barreras emocionales, favoreciendo la inclusión de niños con timidez, ansiedad o dificultades de autorregulación dentro del tejido relacional escolar.

Asimismo, amplía la capacidad del docente para identificar y prevenir conflictos. A través del seguimiento de interacciones en plataformas digitales, es posible detectar patrones de exclusión, liderazgo negativo o desconexión emocional antes de que deriven en conflictos abiertos. Aunque estas herramientas no sustituyen la intervención pedagógica directa, sí ofrecen información valiosa para diseñar acciones preventivas orientadas a mejorar el clima escolar y reducir prácticas de acoso o violencia. No obstante, estos beneficios solo se materializan cuando la implementación tecnológica se sustenta en principios de equidad, ya que el acceso desigual a dispositivos puede profundizar tensiones y generar nuevas formas de exclusión entre los estudiantes.

La convivencia mediada tecnológicamente también redefine la naturaleza del conflicto escolar. En los entornos digitales, los conflictos se expresan a través de silencios, exclusiones virtuales o comentarios ofensivos, lo que exige que los docentes desarrollen nuevas competencias para reconocer y abordar estas dinámicas menos visibles. En este marco, cobra relevancia la literacidad emocional digital, entendida como la capacidad de reconocer, expresar y regular emociones de manera respetuosa en contextos mediados por tecnología. Estudios como el de Flynn et al. (2024) muestran que las habilidades sociales desarrolladas en entornos virtuales se transfieren positivamente a la convivencia presencial, fortaleciendo los ajustes sociales, conductuales y académicos de los estudiantes.

Finalmente, la inclusión tecnológica en los procesos de convivencia amplía la participación de las familias y de la comunidad educativa, transformando la convivencia en una experiencia compartida. Las plataformas digitales facilitan que las familias conozcan y acompañen el trabajo colaborativo de sus hijos, fortaleciendo la

coherencia entre los valores promovidos en la escuela y en el hogar. En contextos de desigualdad socioeconómica, el acceso equitativo a estas mediaciones constituye un imperativo ético, ya que permite visibilizar voces tradicionalmente silenciadas, promover la reparación relacional y fortalecer el sentido de comunidad.

Reconfiguración del Ecosistema Educativo

Desde la mirada del ecosistema educativo, se entiende como un proceso en el que las relaciones, los actores y los contextos de aprendizaje se transforman de manera interdependiente, reconociendo que la escuela ya no se limita a un espacio físico, sino que se expande hacia múltiples escenarios mediados por la tecnología y la interacción social; en este sentido, dichas dinámicas propician una transformación de las prácticas y espacios de aprendizaje, concebida como una evolución continua donde lo pedagógico se adapta, se resignifica y se reconstruye en coherencia con las nuevas realidades educativas.

Transformación de Prácticas y Espacios de Aprendizaje

La integración intencional de tecnologías orientadas al bienestar socioemocional genera una reconfiguración profunda del ecosistema educativo, que trasciende la simple incorporación de artefactos digitales en el aula. Esta transformación implica una reorganización de las prácticas pedagógicas, los espacios de aprendizaje y las relaciones entre los actores educativos, desplazando gradualmente pedagogías transmisivas centradas en la memorización hacia enfoques colaborativos donde el aprendizaje se construye mediante mediación tecnológica reflexiva. En este tránsito, las emociones dejan de ocupar un lugar marginal y se reconocen como dimensión legítima e inseparable del aprendizaje.

La mediación tecnológica, cuando se implementa con intencionalidad pedagógica clara, favorece prácticas en las que el estudiante asume un rol activo y protagónico. Plataformas colaborativas permiten el acceso a contenidos en diversos

formatos, la producción de aportes propios y la interacción horizontal entre pares, lo que contrasta con dinámicas tradicionales reguladas exclusivamente por la voz del docente. Las observaciones en instituciones de Bosa y Kennedy muestran que estas prácticas fortalecen la autonomía, la colaboración y la disposición para aprender, siempre que el docente actúe como mediador consciente. En coherencia con Vygotsky (1930/1993), el uso de herramientas culturales requiere una guía reflexiva que acompañe el desarrollo y regule las interacciones.

De manera complementaria, la transformación del ecosistema educativo se manifiesta en la reconfiguración de los espacios de aprendizaje. La tecnología posibilita la creación de entornos híbridos que articulan coherentemente la presencialidad con dinámicas virtuales antes, durante y después del aula. Estos espacios no se reducen a aulas con dispositivos, sino que integran la interacción física, la cercanía emocional y la retroalimentación inmediata con recursos digitales que amplían la comprensión y favorecen la reflexión. En el IDE Castilla de Kennedy, por ejemplo, esta integración permitió entrelazar el análisis cognitivo con la dimensión emocional, enriqueciendo significativamente la experiencia educativa.

Asimismo, los espacios híbridos amplían el alcance del aprendizaje hacia los hogares, favoreciendo una participación más activa de las familias. El acceso a plataformas que permiten visualizar avances y acompañar procesos fortalece la corresponsabilidad educativa y amplía el ecosistema más allá de la escuela, tal como lo plantean Cifuentes y Rodríguez (2016). No obstante, las observaciones también evidencian que estas configuraciones pueden profundizar desigualdades cuando existen brechas de acceso a dispositivos y conectividad. Por ello, la transformación de los espacios de aprendizaje debe ir acompañada de políticas que garanticen equidad y condiciones reales de participación para todos los estudiantes.

La reconfiguración del ecosistema educativo implica, además, una redefinición del rol docente. En lugar de limitarse a la transmisión de contenidos, el docente asume

funciones múltiples como diseñador de experiencias híbridas, modelador de competencias socioemocionales, gestor de ambientes seguros y facilitador de reflexión crítica sobre el impacto de la tecnología en las emociones y las relaciones. Las prácticas observadas muestran que cuando estos roles se integran, se generan climas de aula que validan la vulnerabilidad emocional y reconocen la autorregulación como parte legítima del aprendizaje, superando enfoques disciplinarios tradicionales.

Finalmente, esta transformación incide en el currículo implícito, la evaluación y la relación con la comunidad educativa ampliada. En ecosistemas reconfigurados, el conocimiento se construye colectivamente, el error se asume como oportunidad de aprendizaje y el bienestar individual se entiende como inseparable del bienestar colectivo. Las prácticas evaluativas incorporan herramientas tecnológicas que permiten valorar procesos, visibilizar diversas formas de participación y ampliar las voces académicas tradicionalmente marginadas. Sin embargo, estos beneficios no se producen de manera automática: requieren liderazgo institucional, formación docente sostenida, infraestructura adecuada y una visión compartida de educación humanista. Cuando estas condiciones están presentes, la integración tecnológica contribuye a democratizar el aprendizaje y a fortalecer el bienestar socioemocional, especialmente en contextos históricamente excluidos como los de Bosa y Kennedy.

Roles transformados de actores educativos

La integración intencional de tecnologías orientadas al bienestar socioemocional redefine de manera profunda los roles de los actores educativos dentro del ecosistema escolar. Esta transformación no supone una simple adición de funciones, sino una reconceptualización de la participación en una comunidad de aprendizaje donde la tecnología media las interacciones sin sustituir la dimensión humana. En este marco, los roles se vuelven más complejos, interdependientes y reflexivos, alineados con el objetivo común de fortalecer el bienestar integral de los estudiantes.

En este proceso, el rol docente se desplaza del modelo transmisivo hacia una función mediadora y formativa. Los docentes se configuran como diseñadores de experiencias tecno-emocionales que integran presencia física, sensibilidad emocional y herramientas digitales de manera coherente. Las observaciones en las instituciones de Bosa y Kennedy evidencian que, cuando el docente asume este rol reflexivo, modela de forma vivencial competencias como la empatía, la comunicación respetuosa y la autorregulación emocional. En coherencia con Vygotsky (1930/1993), el aprendizaje mediado por herramientas culturales requiere que el docente actúe como guía consciente del desarrollo, acompañando tanto el uso de la tecnología como la reflexión sobre su impacto emocional y ético.

Esta redefinición exige el desarrollo de nuevas competencias docentes que trascienden el dominio técnico. En particular, se requiere alfabetización emocional digital para reconocer señales afectivas en entornos virtuales, evaluar en tiempo real el impacto emocional de las actividades y mediar conflictos propios de los espacios digitales. Los docentes participantes señalaron que este aprendizaje ha sido mayoritariamente autodidacta, lo que subraya la necesidad de políticas institucionales que ofrezcan formación sistemática y apoyo sostenido para sostener estas prácticas.

Los estudiantes, por su parte, transitan hacia un rol activo como constructores de su aprendizaje y de su bienestar socioemocional. En plataformas colaborativas, experimentan agencia, reconocimiento y participación horizontal, lo que fortalece su conciencia emocional y su responsabilidad relacional. Las observaciones muestran que las tensiones propias del trabajo colaborativo mediado tecnológicamente se convierten en oportunidades para practicar negociación, empatía y autorregulación en contextos percibidos como seguros. Este proceso favorece el desarrollo de la literacidad emocional digital, entendida como la capacidad de comunicarse de manera respetuosa, reflexiva y ética en entornos virtuales con audiencias amplias y efectos duraderos.

Finalmente, las familias y los gestores educativos también asumen roles transformados. Las familias pasan de una participación periférica a un involucramiento más activo cuando cuentan con acceso a plataformas que les permiten acompañar los procesos académicos y socioemocionales de sus hijos, aunque esta participación requiere políticas de equidad que mitiguen brechas de acceso y literacidad digital. Los gestores educativos, por su parte, se consolidan como líderes del cambio institucional, responsables de crear condiciones estructurales, culturales y formativas que prioricen el bienestar socioemocional. Cuando estos roles se articulan de manera coherente, se amplifican los impactos positivos; cuando no lo hacen, emergen tensiones que limitan la sostenibilidad de las transformaciones. En consecuencia, la redefinición de roles solo se consolida cuando existe alineación entre políticas, prácticas, recursos y una visión humanista compartida.

Tabla 7

Roles transformados, responsabilidades específicas y contribuciones de actores educativos en ecosistema mediado tecnológicamente

Actor Educativo	Rol Transformado	Responsabilidades Específicas	Contribuciones al Bienestar Socioemocional
Docentes	Diseñadores de experiencias tecno-emocionales y facilitadores reflexivos	Diseñar experiencias integradas de aprendizaje presencial y digital con intención pedagógica clara; modelar competencias socioemocionales a través de su propia práctica; crear ambientes físicos y digitales que transmitan calidez y seguridad; ofrecer retroalimentación específica y validación; realizar acompañamiento cercano en procesos colaborativos; gestionar emociones en tiempo real; formarse continuamente en competencias digitales y socioemocionales	Contienen emociones difíciles mediante presencia empática; ofrecen validación y reconocimiento de contribuciones; generan espacios seguros para vulnerabilidad emocional; facilitan reflexión crítica sobre el impacto de la tecnología; permiten que estudiantes desarrollen autonomía y agencia; potencian vínculos interpersonales saludables
Estudiantes	Constructores activos de su propio bienestar	Participar activamente en procesos colaborativos digitales y presenciales;	Ejercen agencia en construcción de conocimiento; expresan emociones en

	en entornos mediados	autorregular emociones y comportamientos durante actividades mediadas; tomar perspectiva de compañeros en interacciones virtuales y presenciales; contribuir con ideas y perspectivas en espacios compartidos; aprender del error dentro de entornos seguros; desarrollar literacidad emocional digital	espacios seguros sin temor a represalas; desarrollan habilidades de comunicación respetuosa en espacios digitales; fortalecen empatía mediante interacciones mediadas; practican autorregulación de manera gradual; experimentan pertenencia a comunidad educativa ampliada
Familias	Participantes activos de comunidad educativa extendida	Acceder a plataformas para visualizar progreso académico y socioemocional; contribuir con comentarios de apoyo en espacios digitales compartidos; reforzar en el hogar prácticas y valores trabajados en la escuela; participar en decisiones educativas que afecten a sus hijos; facilitar acceso a recursos tecnológicos cuando es posible; comunicarse de manera respetuosa en espacios digitales	Amplían el sentido de comunidad educativa más allá de muros escolares; refuerzan coherencia entre valores escolares y hogareños; ofrecen perspectivas sobre desarrollo socioemocional de sus hijos; se sienten incluidas en procesos educativos; fortalecen vínculos escuela-hogar; generan corresponsabilidad en bienestar integral
Gestores educativos	Líderes articuladores de transformación institucional	Establecer políticas institucionales que prioricen bienestar socioemocional; garantizar acceso equitativo a tecnología y conectividad; crear tiempos y espacios para formación docente sistemática; facilitar planificación colaborativa entre docentes; promover uso ético de datos sobre estados emocionales estudiantiles; alinear procesos evaluativos con enfoque integral	Crean condiciones estructurales para transformación pedagógica; modelan compromiso con visión humanística de educación; aseguran que tecnología amplíe oportunidades sin profundizar desigualdades; permiten que docentes desarrollen capacidades reflexivas; visibilizan logros en bienestar como indicador educativo central

Nota. Elaboración propia

La tabla anterior permite comprender cómo estos roles se configuran en responsabilidades y contribuciones diferenciadas dentro del proceso de mediación tecnológica del bienestar socioemocional. Cada actor asume funciones específicas que, aunque diferenciadas, se articulan en la construcción conjunta de experiencias de bienestar en contextos educativos distritales. En este entramado, dichas

responsabilidades no operan de manera aislada, sino en interdependencia, configurando un sistema relacional en el que la mediación tecnológica adquiere sentido a partir de la interacción entre los distintos actores educativos.

La configuración de estos roles da cuenta de transformaciones en las formas de participación dentro del contexto escolar. Los docentes se posicionan como mediadores de experiencias que integran lo tecnológico y lo socioemocional; los estudiantes asumen un papel activo en la construcción de sus propias experiencias de bienestar; las familias se vinculan como parte de las dinámicas que dan continuidad a estos procesos más allá del aula; y los actores institucionales inciden en las condiciones que posibilitan dichas interacciones.

Estas configuraciones solo adquieren relevancia en la medida en que se sostienen en condiciones institucionales y contextuales que permiten su desarrollo. En este sentido, la teoría evidencia que la mediación tecnológica del bienestar socioemocional no depende exclusivamente de las acciones individuales, sino de un entramado de prácticas, decisiones y condiciones que configuran el contexto educativo. De esta manera, se comprende cómo la interacción entre actores, mediaciones y condiciones contextuales participa en la configuración del bienestar socioemocional en escenarios educativos distritales.

Fundamentos Axiológicos y Principios Orientadores

Humanismo Tecnológico y Equidad Como Pilares

El desarrollo de la teoría sustantiva en esta investigación se sustenta en el principio de que la tecnología se incorpora al proceso educativo en función del bienestar socioemocional de los niños, y no como un fin en sí misma. Desde esta perspectiva, se desplaza una visión centrada exclusivamente en el rendimiento académico para dar lugar a una comprensión en la que el uso de recursos digitales se vincula con la construcción de relaciones, el reconocimiento de los otros y las

experiencias emocionales en el aula. En este sentido, la integración tecnológica se configura como una decisión pedagógica que involucra criterios formativos y éticos, en coherencia con las dinámicas propias de los contextos educativos distritales.

Este posicionamiento se apoya en aportes teóricos que cuestionan la supuesta neutralidad de la tecnología. Vygotsky (1930, 1993) señaló que las herramientas culturales portan intencionalidades y valores que influyen en los procesos de aprendizaje y desarrollo. En el ámbito educativo, esto implica reconocer que las plataformas digitales configuran formas de interacción, participación y relación entre los actores escolares. Por ello, su uso se comprende en función de los significados que adquiere en la experiencia de estudiantes y docentes, particularmente en relación con el bienestar socioemocional.

En contextos de vulnerabilidad socioeconómica como los de Bosa y Kennedy, esta comprensión adquiere una relevancia particular, ya que las condiciones de acceso y uso de la tecnología inciden directamente en las experiencias emocionales de los estudiantes. Las observaciones evidenciaron que el acceso desigual a dispositivos y conectividad genera sensaciones de frustración y exclusión en quienes no pueden dar continuidad a las actividades escolares en entornos digitales. En este marco, la equidad se configura como un elemento clave para comprender cómo se experimenta el bienestar, en tanto las condiciones materiales influyen en las formas de participación y en las relaciones que se establecen en el entorno educativo. Tal como plantea Bisquerra (2000), el bienestar socioemocional es un derecho, lo que permite interpretar el acceso a recursos tecnológicos como parte de las condiciones que lo hacen posible.

En este sentido, las prácticas institucionales y pedagógicas orientadas a ampliar el acceso, acompañar a las familias y fortalecer las capacidades docentes inciden en la manera en que los estudiantes se vinculan con la tecnología y en cómo esta relación se articula con su bienestar socioemocional. Las experiencias

observadas en el IDE Castilla de Kennedy muestran que, cuando se generan condiciones más favorables de acceso y acompañamiento, se amplían las posibilidades de participación y se fortalecen las interacciones entre estudiantes, docentes y familias. De este modo, el bienestar socioemocional se configura en estrecha relación con las condiciones contextuales y las decisiones pedagógicas que orientan el uso de la tecnología, tal como lo sugiere Goleman (1996) al destacar su papel en los procesos de aprendizaje, especialmente en contextos atravesados por condiciones de estrés.

Finalmente, los principios de dignidad humana, inclusión y justicia educativa permiten comprender cómo se orientan las prácticas que vinculan tecnología y bienestar en los contextos estudiados. Estos principios se expresan en decisiones pedagógicas que buscan reconocer a cada estudiante en su singularidad y favorecer su participación en las dinámicas escolares. En coherencia con la perspectiva ecosistémica promovida por la UNESCO (2021), se evidencia que las relaciones entre escuela, familia y comunidad inciden en la manera en que se configura el bienestar socioemocional, en tanto la tecnología posibilita formas de interacción que trascienden el aula. Así, la teoría sustantiva permite explicar cómo estas condiciones, valores y prácticas se articulan en la configuración del bienestar en contextos educativos distritales.

Fundamentos Axiológicos y Principios Orientadores

Inclusión, accesibilidad y transformación social

La inclusión se configura como un principio que atraviesa las prácticas educativas en las que la tecnología participa en la configuración del bienestar socioemocional, al reconocer la diversidad de necesidades emocionales, sociales y contextuales presentes en entornos distritales. En este marco, incluir no se limita a la presencia en un mismo espacio, sino que implica generar condiciones para que cada estudiante participe, sea reconocido y experimente que su bienestar tiene lugar dentro

de la dinámica escolar. Esta comprensión desplaza enfoques homogéneos y sitúa la inclusión en el plano de decisiones pedagógicas y organizativas que inciden directamente en las experiencias socioemocionales de los niños.

Desde esta perspectiva, los contextos de Bosa y Kennedy se comprenden como escenarios donde las prácticas educativas, mediadas por recursos tecnológicos, se construyen a partir de las particularidades del entorno. Las observaciones evidenciaron que cuando docentes y directivos incorporan estas realidades en sus prácticas, emergen experiencias pedagógicas que articulan el aprendizaje con los referentes culturales y comunitarios de los estudiantes. En la Ciudadela Educativa de Bosa, las estrategias vinculadas a la experiencia cotidiana favorecieron tanto el desarrollo socioemocional como el fortalecimiento de vínculos, evidenciando que el reconocimiento de los saberes locales incide en la forma en que los estudiantes se relacionan consigo mismos y con los otros.

La accesibilidad adquiere relevancia en la manera en que la tecnología se integra en estas dinámicas, al incidir en las posibilidades reales de participación de los estudiantes. Esta no se restringe a la disponibilidad de dispositivos, sino que involucra condiciones económicas, de conectividad y de apropiación por parte de las familias. Las experiencias en el IDE Castilla de Kennedy mostraron que, cuando se generan condiciones de acceso equitativo y se amplían los tiempos y espacios de uso, se favorece una participación más activa de los estudiantes, lo que repercute en sus formas de interacción y en la vivencia de su bienestar en el entorno escolar.

En este sentido, el uso de la tecnología se configura de manera diferenciada según las condiciones en las que se implementa. Puede ampliar oportunidades de participación y expresión, permitiendo que los estudiantes accedan a recursos diversos y compartan sus experiencias, pero también puede limitar estas posibilidades cuando no existen orientaciones pedagógicas que acompañen su uso. De este modo, las prácticas docentes, las decisiones institucionales y las condiciones de acceso

inciden en cómo la tecnología se articula con las experiencias socioemocionales de los estudiantes.

La configuración del bienestar socioemocional también se extiende más allá del aula, en la medida en que las dinámicas escolares se conectan con las experiencias familiares. Tal como plantea Bisquerra (2000), el desarrollo de competencias emocionales tiene implicaciones en el bienestar personal y social. En el Porvenir de Bosa, la participación de las familias en espacios mediados por tecnología favoreció transformaciones en la comprensión y manejo de las emociones en el hogar, generando continuidades entre lo escolar y lo familiar que inciden en la experiencia emocional de los estudiantes.

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo, en coherencia con Bronfenbrenner (1979), estas dinámicas se configuran en la interacción entre distintos entornos que influyen en la vida de los estudiantes. En consonancia con la UNICEF (2021), que reconoce el bienestar socioemocional como un derecho fundamental, estas interacciones permiten comprender cómo las condiciones escolares, familiares y comunitarias, en articulación con el uso de la tecnología, participan en la configuración de experiencias de bienestar en niños y niñas de contextos educativos distritales.

Articulación con Educación Socioemocional y Tecnología Educativa

La teoría sustantiva desarrollada en esta investigación se articula con los enfoques de educación socioemocional y tecnología educativa, integrándolos como dimensiones interdependientes de un mismo fenómeno formativo. Esta articulación supone una superación de perspectivas fragmentadas que han abordado ambas áreas de forma separada, al reconocer que la mediación tecnológica no actúa como un complemento accesorio, sino como un elemento que reconfigura las formas en que se configura el bienestar socioemocional en contextos escolares contemporáneos. Desde esta perspectiva, la tecnología se entiende como mediadora de procesos

emocionales, relacionales y pedagógicos, sin sustituir la interacción humana que los sustenta.

En el campo de la educación socioemocional, dialoga directamente con los aportes de Bisquerra (2000), quien concibe este enfoque como un proceso educativo continuo orientado al desarrollo integral de competencias emocionales. Si bien su propuesta prioriza la mediación humana directa y estrategias presenciales, los hallazgos de esta investigación evidencian que las tecnologías, utilizadas con intencionalidad pedagógica clara, fortalecen estos procesos. Herramientas como aplicaciones de mindfulness, plataformas de gamificación orientadas a la empatía o entornos de realidad virtual para la toma de perspectiva amplían las oportunidades de práctica, reflexión y retroalimentación, especialmente en contextos distritales con recursos limitados, sin deshumanizar la experiencia educativa.

De manera complementaria, los aportes de Goleman (1996) sobre inteligencia emocional constituyen un referente central al reconocer que las competencias emocionales pueden desarrollarse mediante aprendizaje sistemático. Sobre esta base, la teoría sustantiva profundiza en cómo la mediación tecnológica amplifica dicho desarrollo en poblaciones vulnerables, ofreciendo espacios adicionales de práctica guiada y retroalimentación personalizada. Asimismo, se articula con el marco TPACK, al extender su lógica de integración entre conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar hacia el ámbito socioemocional, mostrando que el uso efectivo de herramientas digitales requiere comprensión profunda de las competencias emocionales que se busca desarrollar y de las estrategias pedagógicas más adecuadas para ello.

Finalmente, dialoga con el enfoque ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), al reconocer que el bienestar socioemocional se configura en la interacción coherente entre escuela, familia y comunidad. Desde esta mirada, se cuestiona la visión instrumentalista de las TIC centrada en la eficiencia académica, y

se plantea una concepción de la tecnología como catalizadora de desarrollo humano integral. En este sentido, se evidencia que, cuando la mediación tecnológica se integra con intención pedagógica reflexiva y enfoque humanista, no solo transforma la enseñanza de contenidos, sino también la calidad relacional del aula y la capacidad de las comunidades educativas para construir entornos más inclusivos y orientados al bienestar.

Tabla 8

Construcción teórica sustantiva: Bisquerra, Goleman, TPACK, Bronfenbrenner y la teoría sustantiva de la investigación

Enfoque/autor	Aporte teórico clave	Foco principal	Limitaciones o vacíos	Contribución de la teoría sustantiva
Bisquerra (2000, 2003, 2009) - Educación socioemocional	Modelo integrado de desarrollo emocional con cinco competencias (conciencia, regulación, autonomía, competencia social, habilidades de vida). Enfatiza el desarrollo desde etapas tempranas.	Educación socioemocional como proceso continuo que complementa el desarrollo cognitivo, con mediación humana directa como eje.	Enfoque predominantemente presencial que no incorpora de manera sistemática la mediación tecnológica ni su potencial de ampliación en contextos con recursos limitados.	Evidencia que la mediación tecnológica, diseñada pedagógicamente, amplifica el desarrollo de competencias emocionales sin sustituir la mediación humana, favoreciendo su implementación en contextos educativos distritales.
Goleman (1996) - Inteligencia emocional	Define la inteligencia emocional como capacidad integrada de autoconocimiento y gestión de relaciones. Propone cinco componentes: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y	Desarrollo de capacidades emocionales en entornos educativos seguros, articulando lo emocional con lo cognitivo.	Centralidad de la interacción presencial sin desarrollo explícito del papel de la tecnología en la práctica sistemática de habilidades emocionales.	Establece que la mediación tecnológica amplía las oportunidades de práctica, retroalimentación y seguimiento del desarrollo emocional, fortaleciendo los procesos formativos en contextos vulnerables.

	habilidades sociales.			
Modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006) - Integración tecnológica	Articula conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar como componentes interdependientes para el uso efectivo de TIC.	Integración reflexiva de la tecnología en la enseñanza más allá de la transmisión de contenidos.	Escasa aplicación al ámbito socioemocional y a contextos educativos con condiciones de vulnerabilidad.	Extiende la lógica TPACK al ámbito socioemocional, mostrando que la integración tecnológica para el bienestar requiere articulación entre conocimiento pedagógico, tecnológico y emocional en contextos escolares distritales.
Bronfenbrenner (1979) - Modelo ecológico	Explica el desarrollo humano mediante sistemas interrelacionados (familia, escuela, comunidad, sociedad).	Comprensión del desarrollo como fenómeno sistémico basado en la interacción de múltiples contextos.	No especifica mecanismos de intervención ni el papel de la tecnología en la mediación entre sistemas.	Evidencia que la mediación tecnológica incide en la articulación entre escuela, familia y comunidad, configurando condiciones que favorecen o limitan el bienestar socioemocional.
Teoría sustantiva de la investigación	Explica cómo la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria en contextos educativos distritales, integrando dimensiones pedagógicas, emocionales y contextuales.	Comprensión del bienestar socioemocional como proceso configurado por la interacción entre mediación tecnológica, prácticas pedagógicas y contextos sociales.	Requiere contrastación en otros contextos educativos y fortalecimiento de condiciones institucionales para su implementación sostenida.	Evidencia que la mediación tecnológica, articulada con intencionalidad pedagógica y enfoque humanista, configura el bienestar socioemocional y transforma las dinámicas relacionales y formativas en contextos educativos distritales.

Nota. Elaboración propia

Dimensión cognitiva-tecnológica

La dimensión cognitiva-tecnológica constituye un eje central de la teoría, al reconocer la interdependencia entre los procesos cognitivos y las herramientas digitales que median su desarrollo. Desde esta perspectiva, la tecnología no se concibe como un recurso externo a la cognición, sino como una herramienta cultural que transforma las formas en que los estudiantes procesan información, construyen significado y desarrollan pensamiento de orden superior. Este planteamiento se sustenta en la premisa sociocultural de Vygotsky (1993), según la cual el aprendizaje es siempre mediado por signos y herramientas culturales que reorganizan los procesos mentales.

En coherencia con la noción de zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky (1993), las tecnologías digitales actúan como mediadores que amplían las posibilidades cognitivas del estudiante cuando existe acompañamiento pedagógico adecuado. La mediación tecnológica no sustituye la actividad intelectual, sino que la orienta y potencia, permitiendo que el estudiante alcance niveles de comprensión y ejecución que no lograría de manera autónoma. Así, herramientas como simulaciones interactivas o entornos virtuales facilitan la activación simultánea de procesos perceptivos, lógicos, espaciales y metacognitivos, generando formas de pensamiento difícilmente alcanzables en contextos no mediados.

Desde el enfoque del aprendizaje significativo, Ausubel (2002) aporta un fundamento clave al señalar que el aprendizaje se consolida cuando la nueva información se integra de manera sustantiva con el conocimiento previo. En este sentido, la tecnología funciona como un puente dinámico entre lo que el estudiante ya sabe y los nuevos contenidos, al permitir experiencias personalizadas, retroalimentación inmediata y ajustes adaptativos. Plataformas de aprendizaje inteligente, simulaciones y juegos educativos favorecen procesos de acomodación cognitiva, haciendo explícita la reconstrucción conceptual que en modelos

tradicionales suele ser más lenta e implícita.

Asimismo, la dimensión cognitiva-tecnológica incorpora el desarrollo de habilidades digitales y literacidad digital como componentes del pensamiento complejo. Estas habilidades trascienden el dominio técnico e incluyen pensamiento crítico, análisis de información, resolución de problemas y producción creativa con conciencia ética. No obstante, el constructo subraya que dichas competencias se desarrollan siempre en contextos sociales y emocionales concretos: comunicar ideas en plataformas colaborativas, evaluar información digital o resolver problemas en entornos virtuales implica simultáneamente autorregulación emocional y habilidades sociales, integrando lo cognitivo, lo tecnológico y lo socioemocional.

Finalmente, esta dimensión reconoce que el potencial cognitivo de la mediación tecnológica depende de condiciones pedagógicas y de equidad. Las observaciones realizadas evidenciaron que, sin intencionalidad docente clara, la tecnología puede generar distracción, frustración y bloqueo cognitivo, especialmente en contextos vulnerables. Por el contrario, cuando existe acompañamiento pedagógico, acceso equitativo y un clima emocional seguro donde el error se valora como oportunidad de aprendizaje, la tecnología se convierte en catalizadora de pensamiento reflexivo y aprendizaje profundo. Es en esta articulación entre desafío cognitivo, mediación tecnológica y contención emocional donde la dimensión cognitiva-tecnológica despliega su mayor potencial transformador.

Dimensión afectivo-emocional mediada

La dimensión afectivo-emocional mediada constituye el núcleo de la teoría debido a que reconoce que la vivencia, expresión y regulación emocional se configuran hoy en espacios híbridos donde lo presencial y lo digital interactúan de forma inseparable. Las emociones no se experimentan únicamente en la copresencia física, sino también a través de pantallas, plataformas y dispositivos que introducen nuevas formas de interacción emocional. Estos entornos híbridos no representan una

simple suma de lo presencial y lo digital, sino una configuración distinta que transforma la manera en que los estudiantes construyen significado emocional, identidad y vínculos.

La expresión emocional mediada tecnológicamente presenta rasgos específicos que la diferencian de la comunicación cara a cara. En espacios digitales, la ausencia del cuerpo físico reduce las claves no verbales, pero introduce mayor distancia reflexiva, lo que puede facilitar la verbalización de emociones difíciles. Gutiérrez y Ordóñez (2026) señala que los jóvenes construyen identidades digitales frecuentemente idealizadas, orientadas a la validación social, las cuales se entrelazan con su autoimagen presencial. Esta identidad híbrida influye directamente en la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos y en cómo gestionan sus emociones dentro y fuera de la escuela.

Desde esta perspectiva, la regulación emocional también adquiere características particulares. Rodríguez (2016) describe que los vínculos afectivos mediados por tecnología generan formas específicas de apego, ansiedad y necesidad de conexión que no deben interpretarse como patológicas, sino como transformaciones en la manera de establecer proximidad emocional. La tecnología puede amplificar emociones negativas cuando los contenidos permanecen visibles o se viralizan, pero también puede ofrecer recursos constantes de autorregulación, como aplicaciones de bienestar o redes de apoyo. Su impacto, por tanto, depende de la intencionalidad pedagógica y del acompañamiento emocional que medie su uso.

La construcción de identidad en entornos híbridos refuerza esta complejidad emocional. Barron (2025) evidencia que los estudiantes desarrollan identidades múltiples y contextuales que se expresan de manera distinta en espacios presenciales, digitales y meta virtuales. Esta multiplicidad no es disfuncional cuando existe coherencia narrativa y conciencia de sí, pero puede generar conflicto interno cuando las identidades se fragmentan o contradicen valores personales. En este

proceso, la seguridad emocional resulta condición indispensable. Boyd (2014) advierte que los adolescentes buscan comprensión y protección en espacios digitales cuando no las encuentran presencialmente, pero también señala que la falta de contención puede intensificar ansiedad, depresión y conductas de riesgo.

Finalmente, la dimensión afectivo-emocional mediada subraya que la seguridad emocional no surge de manera espontánea con la incorporación de tecnología, sino que debe construirse deliberadamente. Las observaciones en las instituciones participantes mostraron que la mediación tecnológica puede facilitar la expresión emocional, incluso mediante anonimato controlado, cuando existen normas claras y acompañamiento adulto. No obstante, sin coherencia ética entre lo presencial y lo digital, la tecnología puede amplificar la inseguridad existente. Por ello, esta dimensión plantea que la transformación digital en educación debe subordinarse a una transformación ética previa, orientada a garantizar que cada estudiante experimente que su bienestar emocional es protegido y valorado en todos los espacios donde aprende y se relaciona.

Dimensión social-colaborativa

La dimensión social-colaborativa extendida reconoce que el bienestar socioemocional se construye en redes de interacción que superan la relación directa entre docente y estudiante, ampliándose hacia comunidades de aprendizaje mediadas por tecnologías colaborativas. Esta dimensión enfatiza que la participación en colectivos donde la voz del estudiante es reconocida fortalece el sentido de pertenencia, la autoconfianza y la capacidad de contribuir a proyectos comunes. En este marco, la tecnología no sustituye la interacción humana, sino que amplía los espacios donde pueden construirse vínculos significativos y experiencias de cooperación sostenida.

El aprendizaje colaborativo se fundamenta en la idea de que el conocimiento se construye socialmente. Johnson y Johnson (1999) establecen principios clave —

interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, desarrollo de habilidades sociales y evaluación grupal— que adquieren nuevas posibilidades cuando se median tecnológicamente. En contextos vulnerables como los colegios distritales de Bosa, estas dinámicas resultan especialmente relevantes, pues contrarrestan el aislamiento social y permiten que los estudiantes se reconozcan como agentes valiosos dentro de un colectivo. Las observaciones evidenciaron que el trabajo colaborativo mediado por tecnología incrementa la motivación, la regulación emocional y el compromiso con el aprendizaje.

Las plataformas colaborativas funcionan como amplificadores de la participación y del reconocimiento social. Herramientas como Google Workspace, Microsoft Teams o Edmodo permiten registrar aportes individuales visibles para el grupo, lo que refuerza la percepción de contribución y pertenencia. En las instituciones observadas, estudiantes que tendían al silencio en interacciones presenciales participaron activamente en entornos digitales donde sus aportes quedaban integrados a un producto colectivo. Asimismo, estas plataformas posibilitan la expansión de comunidades de aprendizaje más allá del aula, permitiendo que estudiantes de contextos vulnerables compartan saberes locales y establezcan vínculos con pares de otros territorios, reforzando la valoración de sus propias experiencias.

No obstante, la dimensión social-colaborativa extendida solo es inclusiva cuando se garantiza acceso equitativo. Warschauer (2003) advierte que la brecha digital no se limita al acceso técnico, sino que incluye la capacidad de uso significativo de la tecnología. Las desigualdades observadas en acceso y conectividad generaron frustración, retraimiento emocional y anticipación del fracaso en algunos estudiantes. Por ello, la democratización de la participación requiere decisiones institucionales deliberadas orientadas a garantizar infraestructura, conectividad, dispositivos y pedagogías que no asuman condiciones de acceso desiguales.

Finalmente, esta dimensión subraya que la colaboración auténtica implica escuchar genuinamente la voz estudiantil. Aravena (2019) distingue entre participación consultiva, proyectiva y decisoria, señalando que solo esta última otorga agencia real a los estudiantes. Cuando los docentes median intencionalmente los procesos colaborativos, evitando la reproducción de jerarquías y promoviendo participación equitativa a lo largo del tiempo, se fortalecen vínculos significativos y aprendizajes profundos. Siguiendo a Bronfenbrenner (1979), la dimensión social-colaborativa extendida adquiere mayor impacto cuando escuela, familia y comunidad refuerzan de manera coherente prácticas de cooperación, participación y reconocimiento mutuo, ampliando así las posibilidades de bienestar socioemocional y desarrollo integral.

Dimensión contextual-estructural

La dimensión contextual-estructural constituye la base sobre la cual se sustenta la teoría sustantiva, reconociendo que la mediación tecnológica no puede desvincularse de las condiciones materiales, sociales y culturales de los contextos educativos específicos. En escenarios como los colegios distritales de Bosa, esta dimensión exige una comprensión situada, flexible y sensible a las dinámicas de vulnerabilidad, evitando enfoques universalistas que ignoren las particularidades territoriales y comunitarias.

La vulnerabilidad en contextos urbanos distritales es multidimensional y excede lo económico, incluyendo precariedad material, inestabilidad familiar, exposición a violencia, debilidades en infraestructura educativa y brechas tecnológicas. Castro y Cano (2013) evidencian que estas condiciones afectan directamente los procesos educativos y la labor docente. Las observaciones realizadas mostraron que muchos estudiantes enfrentan simultáneamente desempleo parental, hogares monoparentales, desplazamiento forzado y acceso limitado a servicios básicos, configurando entornos que influyen activamente en su desarrollo emocional, cognitivo

y social. Comprender estas respuestas como adaptaciones a contextos adversos, y no como déficits individuales, resulta clave para evitar prácticas estigmatizantes.

En este marco, se identificaron barreras estructurales significativas en las instituciones participantes, como infraestructura tecnológica insuficiente, conectividad inestable, escasez de software educativo y limitadas oportunidades de formación docente en alfabetización digital y educación socioemocional. La paradoja de recursos existentes pero subutilizados, como laboratorios cerrados o tecnologías no integradas al currículo, evidenció que la vulnerabilidad estructural no se limita a la ausencia de recursos, sino a la falta de condiciones para su apropiación pedagógica. De ahí que la mediación tecnológica, en el marco de la teoría sustantiva, se configure en función de los recursos realmente disponibles.

Asimismo, esta dimensión incorpora tecnologías accesibles, de bajo costo y funcionales incluso en condiciones de conectividad limitada. Esto implica subordinar la tecnología a propósitos educativos claros, evitando idealizaciones inviables. En coherencia con Rogoff (1995), el aprendizaje se entiende como participación en prácticas culturales situadas, lo que exige integrar saberes comunitarios, lenguajes expresivos diversos y experiencias significativas para los estudiantes. Las observaciones mostraron que la motivación aumentaba cuando la tecnología se utilizaba para abordar intereses relevantes y narrativas propias, y disminuía cuando se percibía como una imposición externa.

La articulación con las familias y la comunidad constituye otro componente crítico. Siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el bienestar socioemocional se configura en la coherencia entre escuela, hogar y entorno comunitario. Sin embargo, en contextos vulnerables, las familias enfrentan limitaciones reales para su participación. Un enfoque contextualizado, por tanto, no exige adaptación unilateral de las familias, sino que establece puentes viables mediante tecnologías de uso cotidiano, estrategias de formación flexibles y espacios

comunitarios de aprendizaje compartido. En este sentido, la apropiación tecnológica se concibe como un proceso participativo, donde comunidad y tecnología se transforman mutuamente, tal como plantea San Martín (2023).

Finalmente, reconoce que la configuración del bienestar socioemocional mediante mediación tecnológica implica aceptar límites estructurales que exceden la acción escolar directa. Lucas (2025) advierte que en contextos de vulnerabilidad las mediaciones tecnológicas más efectivas surgen de la combinación creativa entre prácticas pedagógicas tradicionales y recursos digitales disponibles. Por ello, los procesos identificados se sustentan en la participación de docentes, estudiantes y familias, fortaleciendo la agencia comunitaria y favoreciendo su sostenibilidad. Este enfoque no solo mejora la pertinencia, sino que contribuye al bienestar socioemocional al reconocer a las comunidades como actores capaces de diagnosticar sus realidades y co-construir respuestas educativas significativas.

Impactos y Efectos del Constructo

Transformaciones en Bienestar Socioemocional de Estudiantes

La implementación de la mediación tecnológica orientada al fortalecimiento del bienestar socioemocional en estudiantes de educación básica primaria evidencia transformaciones progresivas en diversas dimensiones del desarrollo integral. Estos cambios se configuran como procesos interrelacionados, en los que los avances en una dimensión inciden en las demás, generando dinámicas que reconfiguran la experiencia escolar y la disposición del estudiante hacia el aprendizaje en contextos educativos distritales.

Una de las transformaciones más visibles se evidencia en la configuración de la autorregulación emocional. A través de actividades pedagógicas mediadas tecnológicamente, los estudiantes desarrollan la capacidad de identificar sus emociones y aplicar estrategias para gestionarlas de manera equilibrada. En

coherencia con Denham (2006), la autorregulación requiere enseñanza explícita, práctica guiada y acompañamiento adulto. En este sentido, la mediación tecnológica configura escenarios pedagógicos como videos interactivos o situaciones narrativas que posibilitan la reflexión sobre las propias respuestas emocionales, favoreciendo formas de actuación más reflexivas que reactivas.

Estas transformaciones en la autorregulación inciden en otros aspectos del funcionamiento escolar. Se evidencia incremento en la concentración, disminución de conductas disruptivas y mayor disposición hacia el trabajo colaborativo. Esto permite comprender que la gestión emocional se articula con procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje, configurando una relación directa entre bienestar socioemocional y desempeño académico. Asimismo, la mediación tecnológica favorece la configuración de relaciones interpersonales más sólidas, en tanto las actividades colaborativas promueven la comunicación asertiva, el reconocimiento de perspectivas diversas y el apoyo mutuo. En concordancia con Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje cooperativo desarrolla habilidades sociales clave, proceso que se ve fortalecido en entornos mediados tecnológicamente que amplían las oportunidades de participación.

Otra transformación se configura en el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la participación en la comunidad escolar. Cuando los estudiantes reconocen que sus voces inciden en las dinámicas del aula y en la construcción de productos colectivos, se reconfigura su relación con la escuela como un espacio de reconocimiento y participación. Este proceso, coherente con la teoría de Maslow, constituye una base para la motivación y el aprendizaje, y se manifiesta en ambientes escolares más colaborativos, con mayores niveles de seguridad emocional.

Finalmente, estas transformaciones se articulan en la configuración de la autonomía y la autoestima. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), la autonomía se fortalece cuando existen experiencias de

competencia, vínculos significativos y posibilidades de elección. En este marco, la mediación tecnológica configura condiciones que favorecen experiencias de logro progresivo, retroalimentación y toma de decisiones en el aprendizaje. Aunque estas transformaciones no se presentan de manera homogénea en todos los estudiantes, se evidencia que configuran cambios sostenidos en la convivencia escolar, la disposición para aprender y la capacidad de afrontar desafíos académicos y personales.

Transformaciones en Prácticas Docentes

La teoría sustantiva evidencia transformaciones profundas en las prácticas docentes que trascienden la simple incorporación de herramientas digitales. Estas transformaciones se expresan en una reconfiguración metodológica hacia enfoques más humanizadores, en el desarrollo de capacidades para atender necesidades emocionales mediante mediación tecnológica y en un mayor compromiso con la formación integral de los estudiantes. Asimismo, se consolidan procesos de profesionalización en educación socioemocional mediada por tecnología que dignifican la labor docente y la sitúan como eje central en la configuración del bienestar socioemocional en contextos educativos distritales.

Una de las transformaciones más significativas se evidencia en el tránsito desde metodologías transmisivas hacia enfoques donde el docente asume un rol de facilitador reflexivo. Los maestros comprenden la mediación tecnológica como un medio para potenciar el aprendizaje colaborativo y las dimensiones humanas del proceso educativo, reconociendo además las competencias digitales de los propios estudiantes como recursos pedagógicos. Esta reconfiguración se alinea con la educación liberadora propuesta por Freire (1970), en la que el docente deja de ser autoridad incuestionable para convertirse en co-creador del aprendizaje, ahora enriquecido por herramientas que favorecen la coeducación, reducen jerarquías rígidas y fortalecen un clima de aula más horizontal y empático.

Paralelamente, los docentes desarrollan una mayor capacidad para responder a las necesidades emocionales del estudiantado mediante mediación tecnológica intencional. La utilización de recursos como música, videos breves, pausas activas o narrativas digitales permite intervenir oportunamente en estados de desregulación emocional sin recurrir a estrategias punitivas. Estas acciones se configuran pedagógicamente para enseñar autorregulación y favorecer la transferencia de estas habilidades a otros contextos. Asimismo, se fortalece la enseñanza del uso responsable de la tecnología, promoviendo ciclos equilibrados entre actividades digitales y presenciales, de modo que la mediación tecnológica se comprenda como complemento de la relación humana y no como su sustituto.

Otra transformación relevante se manifiesta en el incremento del compromiso docente con la formación integral. Los maestros replantean los propósitos de su labor, ampliando el foco más allá del rendimiento académico hacia el bienestar emocional, la autoestima y la calidad de las relaciones interpersonales. Este compromiso se configura como un reencuentro con la dimensión vocacional de la docencia. En coherencia con los hallazgos de Dix y Sniedze (2020), los docentes experimentan mayor sentido y satisfacción profesional al contar con propósitos claros y herramientas para incidir en el bienestar socioemocional, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

La profesionalización en educación socioemocional mediada tecnológicamente emerge como un proceso sostenido. A través de la práctica reflexiva, los docentes fortalecen competencias en alfabetización emocional, diseño de actividades integradas, evaluación de habilidades socioemocionales y uso ético de tecnologías. Este proceso, coherente con Bateca (2024), se configura desde la experiencia y el acompañamiento, promoviendo aprendizajes autodirigidos y la participación en comunidades de práctica, tal como lo plantea Wenger (1998). De este modo, los docentes se posicionan como agentes de innovación pedagógica contextualizada.

Finalmente, estas transformaciones se reflejan en cambios en la presencia pedagógica del docente. El maestro se posiciona como acompañante atento, capaz de leer estados emocionales, mediar conflictos y crear ambientes seguros para la vulnerabilidad. Las resistencias y dificultades se comprenden como parte del proceso de configuración de nuevas prácticas. En este sentido, la teoría sustantiva evidencia que la transformación de las prácticas docentes constituye un componente central en la configuración del bienestar socioemocional, donde la mediación tecnológica se integra a una pedagogía humanizadora que reconoce este bienestar como dimensión esencial del proceso educativo.

Alcances, Limitaciones y Potenciales

Aplicabilidad Contextual de la Teoría

La teoría desarrollada en esta investigación evidencia una aplicabilidad sólida en contextos educativos caracterizados por vulnerabilidad socioeconómica, como los colegios distritales estudiados en la localidad de Bosa, Bogotá. Esta aplicabilidad se sustenta en el análisis sistemático de los procesos de implementación y validación participativa, que permitió identificar los alcances de la mediación tecnológica en la configuración del bienestar socioemocional, así como sus condicionamientos contextuales. En este sentido, se configura como una explicación pertinente para contextos donde convergen carencias materiales, inestabilidad familiar y limitaciones estructurales, reconociendo que su transferencia exige una lectura crítica de las realidades locales.

La fortaleza en contextos vulnerables radica en su sensibilidad frente a dichas condiciones y en el reconocimiento de que, incluso en escenarios de pobreza, los estudiantes poseen competencias digitales susceptibles de ser potenciadas pedagógicamente. En este marco, la mediación tecnológica se configura como un puente hacia experiencias de aprendizaje que inciden en el bienestar socioemocional, ampliando posibilidades que de otro modo serían limitadas. No obstante, esta

configuración no es automática ni universal, ya que depende de condiciones mínimas de infraestructura tecnológica. Allí donde existe acceso institucional a dispositivos compartidos, conectividad básica y disposición docente, se evidencian condiciones iniciales para su despliegue; en contextos con brechas más severas, se requieren mediaciones ajustadas a recursos limitados.

Entre las principales limitaciones se identifican restricciones estructurales asociadas a infraestructura, conectividad y formación docente. La disponibilidad limitada de equipos, la intermitencia del acceso a internet y la escasez de recursos especializados inciden en la manera en que la mediación tecnológica configura el bienestar socioemocional, sin constituir una debilidad intrínseca de la teoría sustantiva. A ello se suma la brecha digital entendida como desigualdad en acceso, competencias y usos significativos de la tecnología, tanto en docentes como en estudiantes. Aun así, se evidencia que, mediante mediación pedagógica intencional, es posible orientar procesos que contribuyen al cierre progresivo de estas brechas.

Otra limitación relevante se asocia con la disponibilidad temporal y emocional del profesorado. Las altas cargas laborales, las exigencias administrativas y el trabajo en contextos complejos inciden en la incorporación de prácticas mediadas tecnológicamente si no existe respaldo institucional. En contraste, se identifican condiciones que potencian la configuración del bienestar socioemocional, como el compromiso docente con el desarrollo integral, el liderazgo directivo y la existencia de comunidades de práctica. Estas condiciones de carácter relacional e institucional inciden de manera significativa en los procesos mediados tecnológicamente.

Finalmente, muestra mayor densidad explicativa en educación básica primaria y en contextos urbanos con conectividad, aunque sea limitada. La configuración del bienestar socioemocional mediante mediación tecnológica se fortalece cuando su incorporación es transversal a la institución, favoreciendo coherencia pedagógica y sostenibilidad. Sin embargo, esta sostenibilidad se ve limitada cuando depende de

iniciativas individuales y no de su integración en políticas institucionales, currículos y procesos formativos. En este sentido, la mediación tecnológica se configura como un componente que incide en el bienestar socioemocional en contextos adversos, sin sustituir la necesidad de transformaciones estructurales más amplias.

Potenciales de Expansión y Transferencia

Aunque la teoría se origina en contextos distritales específicos caracterizados por vulnerabilidad socioeconómica, evidencia potenciales de adaptación, escalabilidad y transferencia a otros escenarios educativos. Estos potenciales se sustentan en la solidez de sus fundamentos teóricos, en la validación participativa obtenida durante la investigación y en el reconocimiento de que, si bien las expresiones del bienestar socioemocional varían según el contexto, los principios pedagógicos, emocionales y tecnológicos que la estructuran poseen una universalidad relativa que permite su aplicación reflexiva en realidades diversas.

La adaptabilidad de la teoría se explica por su anclaje en marcos teóricos ampliamente validados, como la teoría sociocultural de Vygotsky, el constructivismo piagetiano y el modelo ecológico de Bronfenbrenner, los cuales conciben el aprendizaje como un proceso social y mediado culturalmente. En consecuencia, puede transferirse a instituciones públicas de otras localidades, a colegios privados interesados en integrar tecnología con enfoque socioemocional e incluso a otros niveles educativos, siempre que se realicen ajustes metodológicos acordes con las características evolutivas de cada población. Esta flexibilidad teórica constituye una de sus principales fortalezas.

En términos de escalabilidad, la investigación evidenció que la teoría adquiere mayor alcance cuando es asumida institucionalmente, cuenta con respaldo directivo y se implementa de forma transversal. Bajo estas condiciones, se generan efectos multiplicadores que posibilitan su expansión progresiva a otros colegios distritales y, potencialmente, a contextos educativos latinoamericanos con desafíos similares.

Estudios recientes como los de Sethi y Jain (2024) y Loannou (2020), así como orientaciones de la UNICEF (2021), confirman la disponibilidad de herramientas tecnológicas accesibles que facilitan esta expansión, especialmente mediante plataformas de bajo costo, recursos abiertos y aplicaciones móviles diseñadas para educación socioemocional.

También, aporta insumos relevantes para la formulación de políticas educativas. A nivel nacional, ofrece evidencia sobre cómo la integración deliberada de tecnología y bienestar socioemocional contribuye a políticas orientadas a educación inclusiva, innovadora y de calidad. Asimismo, plantea implicaciones claras para la formación docente, al evidenciar que la profesionalización en educación socioemocional mediada tecnológicamente requiere acompañamiento reflexivo y aprendizaje situado, más que capacitaciones aisladas. En el ámbito institucional, orienta la redefinición curricular, la incorporación de estándares socioemocionales y el liderazgo directivo como factores clave para sostener la innovación pedagógica.

Asimismo, abre múltiples líneas para investigaciones futuras. Entre ellas se destacan la validación ética y contextual de herramientas de inteligencia artificial para análisis emocional, el estudio de los procesos psicológicos implicados en la transformación de prácticas docentes, el liderazgo educativo en contextos vulnerables, el fortalecimiento de comunidades de práctica docentes desde la perspectiva de Wenger y la articulación efectiva con familias y comunidades. Además, se proyecta como base para investigaciones comparativas internacionales que permitan examinar su aplicabilidad en distintos contextos culturales y geográficos, contribuyendo a la construcción de conocimiento global sobre educación socioemocional mediada tecnológicamente.

Las implicaciones para investigaciones futuras también incluyen la necesidad de estudios longitudinales que documenten trayectorias de desarrollo socioemocional en niños que participan en procesos de mediación tecnológica coherente frente a

aquellos que no. Los hallazgos de la presente investigación son mayormente transversales y documentan cambios durante un período específico de implementación; sin embargo, no se cuenta con seguimiento a largo plazo que permita evaluar si las competencias socioemocionales desarrolladas se sostienen en el tiempo, se transfieren a otros contextos y generan impactos duraderos en la salud mental y el éxito académico conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa.

En este sentido, aunque la teoría se configura a partir de contextos específicos y responde a problemáticas locales, su potencial de expansión es significativo. Su fundamentación en teorías educativas consolidadas, su validación con actores educativos y su coherencia interna permiten su transferencia reflexiva a otros contextos. Su escalabilidad a nivel distrital depende de la voluntad política, la asignación de recursos y la construcción de capacidades docentes. Asimismo, aporta elementos para reorientar la forma en que los sistemas educativos integran tecnología, desarrollo socioemocional y formación integral, a la vez que abre nuevas rutas de investigación sobre cómo la mediación tecnológica puede contribuir de manera situada y humanista al bienestar socioemocional de niños en educación básica primaria, especialmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

MOMENTO VI

REFLEXIONES FINALES

Conclusiones

Los hallazgos de la presente investigación permiten comprender el bienestar socioemocional no como un componente periférico del proceso educativo, sino como una condición estructural que determina la disposición para aprender, la calidad de las interacciones en el aula y la construcción del clima escolar. Esta comprensión supera la visión instrumental que reduce las emociones a factores individuales de rendimiento; en cambio, las sitúa como fenómenos colectivos que emergen en la intersección entre los sujetos, sus contextos relacionales y las prácticas pedagógicas que los acompañan.

Al respecto, Bisquerra (2003) ha señalado que la educación emocional constituye una innovación pedagógica que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias, y que su abordaje requiere el desarrollo de competencias de conciencia emocional, regulación, autonomía y habilidades de convivencia. En coherencia con dicha perspectiva, los resultados del estudio evidencian que tanto estudiantes como docentes reconocen dificultades en la expresión y gestión emocional; de ahí que se concluya que fortalecer procesos pedagógicos orientados a la comprensión y desarrollo de habilidades socioemocionales constituye una necesidad institucional de primer orden, no un asunto optativo ni complementario.

La convivencia escolar emerge, asimismo, como una dimensión crítica del bienestar estudiantil, dado que los conflictos entre pares, las burlas y las tensiones relacionales generan malestar sostenido que afecta la participación académica y la disposición emocional de los estudiantes. Lo que aporta el estudio en este punto va

más allá de la descripción del fenómeno: revela que los conflictos y las relaciones de apoyo no operan de manera separada, sino que se retroalimentan de forma permanente en el espacio cotidiano del aula. Esta comprensión resulta coherente con el enfoque bioecológico propuesto por Bronfenbrenner (2005), según el cual el desarrollo humano no puede comprenderse al margen de los sistemas relacionales inmediatos en los que el sujeto está inmerso; por ende, el microsistema escolar no solo condiciona los aprendizajes cognitivos, sino también la construcción de la identidad emocional y social del estudiante.

Los docentes participantes identificaron patrones recurrentes de conflicto y dificultades en la empatía, lo cual confirma que la convivencia requiere intervenciones pedagógicas sostenidas, planificadas y alineadas con marcos de referencia reconocidos internacionalmente como el propuesto por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), que articula el autoconocimiento, la autogestión, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma responsable de decisiones como ejes del aprendizaje socioemocional.

En relación con la tecnología, el estudio permite formular una comprensión que trasciende la constatación de su uso limitado: lo que se revela es una brecha epistemológica y pedagógica que impide a las instituciones educativas aprovechar el potencial que los entornos digitales ofrecen para el desarrollo socioemocional. La restricción no es únicamente tecnológica, es decir, no se reduce a la falta de equipos o de conectividad; es también conceptual, en la medida en que no existe aún una concepción clara sobre cómo integrar la tecnología al servicio de procesos de reflexión emocional, autorregulación y convivencia.

Esta situación resulta especialmente significativa en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 (ONU, 2015), que insta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad mediante, entre otras estrategias, el uso pertinente de innovaciones tecnológicas; de igual modo, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2017) establece como uno de sus desafíos estratégicos impulsar el uso pedagógico y generalizado de las

tecnologías de la información y las comunicaciones para apoyar la enseñanza, la construcción del conocimiento y el fortalecimiento de las competencias para la vida. La tecnología, por tanto, no es en este estudio un fin en sí misma, sino un medio cuya pertinencia pedagógica debe ser definida a partir de las necesidades socioemocionales concretas identificadas en los contextos escolares analizados.

Otro aporte conceptual de la investigación radica en demostrar que la experiencia socioemocional de los estudiantes es una experiencia situada, lo cual implica que no puede comprenderse al margen de los significados que cada actor construye desde su posición particular en el entorno escolar. Los estudiantes nombran emociones como tristeza, miedo, frustración y alegría vinculadas tanto a sus interacciones entre pares como a las exigencias académicas; los docentes, por su parte, interpretan esas mismas emociones desde factores familiares, sociales y pedagógicos, lo cual evidencia diferencias sustanciales en la forma en que ambos grupos construyen sentido sobre el mismo fenómeno.

Esta divergencia interpretativa no es un obstáculo, sino un punto de partida pedagógico: reconocer que los significados del bienestar son múltiples y contextualmente situados permite diseñar intervenciones más pertinentes y menos homogenizantes. La UNESCO (2023), en su guía sobre el aprendizaje socioemocional, ha sostenido que las capacidades socioemocionales inciden de manera directa en el rendimiento académico, la salud mental y el reforzamiento de las dinámicas emocionales y relacionales en las aulas, y que su desarrollo debe ser una prioridad de los sistemas educativos en todos sus niveles. Adicionalmente, la investigación de la UNESCO-LLECE (2022) en América Latina confirmó que los estudiantes que perciben docentes más interesados en su bienestar reportan mayores niveles en sus habilidades socioemocionales; hallazgo que se corresponde con lo observado en las instituciones analizadas en este estudio.

Del análisis integrado se desprende, finalmente, una comprensión nueva y central que orienta la contribución del estudio: el bienestar socioemocional mediado tecnológicamente no es un concepto dado, sino una construcción pedagógica posible,

cuya viabilidad depende de la coherencia entre las herramientas digitales seleccionadas, los marcos teóricos que las fundamentan y las necesidades emocionales identificadas en los contextos escolares específicos. Este hallazgo invita a superar la lógica tecnocentrica que asigna a los dispositivos una función transformadora autónoma, para adoptar en cambio una perspectiva en la cual la tecnología se integra de manera gradual, intencional y pedagógicamente contextualizada al servicio del fortalecimiento de la expresión emocional, la convivencia y la autorregulación.

Goleman (1995) demostró que las habilidades asociadas a la inteligencia emocional, entre ellas la autoconciencia, la motivación, la empatía y la competencia social, resultan indispensables para la adaptación efectiva de los individuos en sus entornos relacionales; en consecuencia, la escuela tiene la responsabilidad de garantizar espacios para su desarrollo. La UNESCO (2023), a través de su marco Transformar-nos para América Latina y el Caribe, propone que el aprendizaje socioemocional se despliegue en cuatro escenarios articulados: el aula, la escuela, el territorio y el sistema educativo en su conjunto; perspectiva que el presente estudio acoge y enriquece al demostrar que la tecnología puede constituir un quinto escenario transversal, siempre que su incorporación responda a un modelo pedagógico pertinente, accesible y coherente con la complejidad socioemocional de los estudiantes.

La investigación permitió la construcción de la Teoría de la Socioemocionalidad Tecnoeducativa como una teoría a posteriori, constituyéndose en el principal aporte teórico del estudio. Esta teoría emerge del análisis de las experiencias, significados e interacciones de los actores educativos, y propone una comprensión integradora del bienestar socioemocional mediado por la tecnología como un proceso pedagógico situado, relacional e intencional. En este sentido, la teoría no solo amplía los marcos existentes sobre aprendizaje socioemocional, sino que incorpora la dimensión tecnológica como un componente transversal que, lejos de ser instrumental, se configura como un escenario formativo que potencia la autorregulación, la convivencia

y la construcción de sentido en los contextos educativos contemporáneos.

Recomendaciones

El presente trabajo ha revelado hallazgos significativos respecto a cómo el uso intencionado de las tecnologías de la información y la comunicación puede impactar positivamente el bienestar socioemocional de los estudiantes en contextos educativos distritales. Reconociendo la complejidad del fenómeno estudiado y considerando los datos obtenidos a través de las técnicas cualitativas empleadas, es necesario plantear una serie de recomendaciones que amplíen el horizonte de comprensión sobre esta temática y que simultáneamente contribuyan a profundizar en el conocimiento generado. De esta manera, las siguientes consideraciones se proponen como líneas orientadoras para futuras investigaciones y para la implementación de la teoría en contextos educativos similares, buscando fortalecer tanto el marco teórico como su aplicabilidad práctica.

En primer lugar, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el espectro de análisis explorando cómo diferentes herramientas tecnológicas específicas, tales como la realidad virtual, los chatbots educativos, la gamificación avanzada y las plataformas de inteligencia artificial personalizada, pueden ser adaptadas y contextualizadas para poblaciones escolares en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. El presente estudio evidenció que el uso intencionado de las TIC generó impacto positivo en la autorregulación emocional y la empatía, sin embargo, es fundamental profundizar en cuáles son los mecanismos específicos a través de los cuales estas tecnologías facilitan el desarrollo de competencias socioemocionales específicas en diferentes contextos y con distintos grupos poblacionales.

Adicionalmente, resulta pertinente investigar cómo la integración de tecnologías emergentes puede contribuir no solo a mejorar el clima escolar, sino también a prevenir fenómenos desafiantes como el acoso escolar, la exclusión social y la violencia en entornos educativos, considerando que el bienestar emocional actúa

como un agente protector ante estas situaciones problemáticas. Por consiguiente, investigaciones futuras deberían enfocarse en el desarrollo de estudios comparativos longitudinales que permitan rastrear el impacto a mediano y largo plazo de la implementación de la mediación tecnológica en la vida emocional y académica de los estudiantes, trascendiendo así los límites temporales de esta investigación inicial.

En segundo lugar, es fundamental que se fortalezca significativamente la formación y capacitación docente en competencias digitales y en el desarrollo de la inteligencia emocional pedagógica, puesto que el éxito de cualquier teoría basada en la mediación tecnológica que busque fortalecer el bienestar socioemocional depende en gran medida de la mediación reflexiva y empática que el maestro realice en el aula. Esta investigación ha demostrado que la presencia constante del docente, su acompañamiento cercano y su capacidad para reconducir las interacciones es fundamental en la construcción del clima emocional positivo.

En consecuencia, se propone que tanto las instituciones educativas como las entidades responsables de la formación docente en el nivel nacional y distrital diseñen y ejecuten programas de desarrollo profesional integral que incluyan no solo la actualización en herramientas tecnológicas, sino también el fortalecimiento de competencias como la empatía, la inteligencia emocional, la comunicación asertiva y la capacidad de crear entornos emocionalmente seguros. Además, es recomendable que estos programas incorporen un componente práctico en el que los docentes tengan la oportunidad de experimentar ellos mismos procesos de autorregulación y bienestar emocional, de modo que puedan ser modelos auténticos para sus estudiantes. Asimismo, se sugiere la implementación de espacios de reflexión pedagógica permanente, de mentoría y de comunidades de práctica donde los docentes puedan compartir sus experiencias, desafíos y aprendizajes en la integración de tecnologías con la dimensión socioemocional, contribuyendo así a la construcción colectiva de prácticas innovadoras y contextualizadas.

En tercer lugar, es imperativo que la teoría desarrollada en esta investigación sea validada y adaptada a través de estudios de implementación rigurosos en más

instituciones educativas distritales, considerando variables contextuales específicas de cada comunidad educativa tales como los recursos disponibles, las características demográficas de la población, el nivel de aceptación comunitaria y las particularidades del entorno social. La presente investigación se desarrolló en tres instituciones educativas distritales de Bosa en Bogotá, con una muestra intencional de nueve participantes, lo que implica que los hallazgos reflejan dinámicas particulares a este contexto específico.

Por lo tanto, es fundamental realizar estudios de transferencia en otras localidades distritales del país, incluyendo contextos urbanos, rurales y dispersos, para evaluar la adaptabilidad de la teoría y su relevancia en diferentes realidades educativas. Estos estudios de validación también deberían incluir la evaluación de indicadores de implementación como la fidelidad de la teoría, los costos de adopción, la sostenibilidad en el tiempo y el retorno educativo del uso de estas herramientas. De manera complementaria, se recomienda establecer alianzas estratégicas entre universidades, organismos internacionales, entidades gubernamentales y la industria tecnológica para co-crear soluciones tecnológicas que sean pertinentes, accesibles y asequibles para instituciones educativas con recursos limitados, de tal modo que la teoría no se convierta en un factor que profundice las brechas de desigualdad existentes en la educación colombiana.

En cuarto lugar, considerando que el bienestar socioemocional infantil no es un fenómeno aislado sino un resultado de las interacciones en múltiples entornos, resulta indispensable diseñar e implementar estrategias de articulación comunitaria que involucren activamente a familias, padres, cuidadores y otros actores de la comunidad en procesos de formación y acompañamiento relacionados con el uso educativo y ético de las tecnologías. La investigación reveló que los actores de la comunidad educativa enfrentan desafíos emocionales derivados de la integración tecnológica, lo que sugiere la necesidad de generar espacios formativos donde las familias comprendan cómo la tecnología puede contribuir al bienestar emocional de sus hijos y cómo ellas mismas pueden apoyar este proceso desde el hogar.

Por consiguiente, se recomienda que las instituciones educativas desarrollen programas de formación para padres que aborden temas como la parentalidad digital responsable, el acompañamiento emocional en contextos tecnológicos, la identificación de señales de riesgo emocional en niños expuestos a tecnologías, y la construcción de normas familiares de uso seguro y consciente de herramientas digitales. Asimismo, es fundamental que estos esfuerzos de articulación comunitaria se traduzcan en políticas públicas coherentes que respalden el uso ético y pedagógico de las tecnologías en educación, evitando así aquellas prácticas que priorizan aspectos comerciales sobre el bienestar integral de los niños. La UNESCO ha subrayado que las tecnologías deben utilizarse para ampliar canales de comunicación y favorecer la conexión humana en contextos difíciles, no para sustituir vínculos fundamentales, por lo que se hace imperativo que la implementación de la teoría mantenga esta perspectiva humanista y reflexiva como norte fundamental.

En quinto lugar, frente a los desafíos éticos y de privacidad que emergieron en el análisis de tecnologías basadas en inteligencia artificial y análisis de sentimientos, se recomienda que futuras investigaciones y procesos de implementación de la teoría incorporen un componente riguroso de análisis bioético y de cumplimiento normativo. Dado que la teoría implica la recolección y análisis de datos emocionales y conductuales de menores de edad, es fundamental que se desarrollen marcos de protección de datos, consentimiento informado reforzado y auditorías periódicas que garanticen el respeto por la privacidad, la dignidad y los derechos fundamentales de los niños. Se propone que los investigadores y diseñadores de la teoría trabajen conjuntamente con comités de ética de investigación, expertos en derecho digital, especialistas en protección de datos y defensores de los derechos de la infancia para co-construir protocolos de seguridad que sean robustos, contextualizados y coherentes con normativas internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño y legislaciones nacionales como la Ley 1620 de 2013 sobre convivencia escolar.

De igual forma, es recomendable que se lleven a cabo estudios de análisis del

sesgo algorítmico en herramientas de IA utilizadas para evaluar bienestar emocional, con el fin de asegurar que estas tecnologías no reproduzcan o profundicen desigualdades existentes en razón de género, etnia, condición socioeconómica o capacidades diversas. Por último, se sugiere que toda implementación de la teoría sea acompañada de un sistema de monitoreo y evaluación permanente que permita identificar tempranamente efectos no deseados o riesgos potenciales para el bienestar de los niños, facilitando así la toma de decisiones informada respecto a la continuidad, ajuste o cese de intervenciones específicas.

REFERENCIAS

Abbasi, N., Laban, G., Ford, T., Jones, P., & Gunes, H. (2024). A longitudinal study of child wellbeing assessment via online interactions with a social robot. arXiv preprint arXiv:2404.10593. https://arxiv.org/abs/2404.10593

Altrabsheh, N., Orji, R. & Vassileva, J. (2018). "Análisis de sentimientos en entornos educativos: una descripción general". deusuarios, adaptación y personalización, págs. 4-12.

Amador, J. (2022). Habilidades socioemocionales en tiempos de pandemia para el fortalecimiento de la convivencia escolar: Una estrategia mediada por TIC [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional UNISABANA. http://hdl.handle.net/10818/52319

Aravena, F. (2019). La participación democrática y la voz de los estudiantes. Líderes Educativos, Notas Técnicas.

Arias. F. G. (2012) El Proyecto de Investigación Introducciona la metodología cientifica. Sexta Edicion. Disponible en: https://abacoenred.com/wp-content/uplods/2019/02/El-proyecto-de-investigci%C3%B3n-F.G.-rias-2012-pdf-1pdf.

Arón, A. M., y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas. https ://www .un .org /es /global -issues /children

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia.

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart & Winston.

Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas.

Barab, S.A., Pettyjohn, P., Gresalfi, M., Volk, C. y Solomou, M. (2012). "Currículo basado en juegos y juego transformacional: diseño para posicionar significativamente a la persona, el contenido y el contexto". Computers and Education, vol. 58n.° 1,págs.518-533.

Barron, P. (2025). Entornos híbridos y nuevas identidades: La generación Z en contextos offline, online y metavirtuales. Revista Prisma Social.

Bateca, A. (2024). Desarrollo de competencias socioemocionales para el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes de educación básica primaria en la Institución Educativa Pablo Correa León, Cúcuta, Norte de Santander. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis.

Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? Temáticos de la escuela española, I (1), 7-9.

Barcelona: Cisspraxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Editorial Síntesis.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 10(1), 61–82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Bouazizi, M., Sayadi, M. y Jaoua, M. (2020). "Análisis de sentimientos en plataformas educativas: una revisión exhaustiva". Expert Systems with Applications, Vol. 142,113057.

Bowlby, J. (1988). A secure base. Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.

Boyd, D. (2014). It's complicated: The social lives of networked teens. Yale University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño. Harvard University Press.

CASEL. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Castillo G., & Jiménez, J. (2019). Las teorías de aprendizaje, bajo la lupa TIC. Acción Y Reflexión Educativa, (44), 144–158. Recuperado a partir de https://revistas.up.ac.pa/index.php/accionreflexioneducativa/article/

Castro, L., & Cano, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad. Factores de riesgo en el proceso educativo. Contextos Educativos, 16, 55-72.

Catalán, P. (2023). Fortalecimiento de las competencias socioemocionales para prevenir el ciberacoso en la Institución Educativa Distrital San José [Trabajo de innovación pedagógica, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional UNINORTE. http://hdl.handle.net/10584/11971

Casassus, J. (2008). El campo emocional en la educación: Implicaciones para la formación del educador. Perspectivas, 38(3), 375-393. Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/iesalc/publicaciones/

Chand, S. (2024). Constructivism in education: Exploring the contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner. International Journal of Science and Research (IJSR), 12(7), 274–278. https://www.researchgate.net/publication/378071316_Constructivism_in_Education_Exploring_the_Contributions_of_Piaget_Vygotsky_and_Bruner

Charmaz, K. (2014). Construcción de la teoría fundamentada (2.ª ed.). Sage Publications.

Cherry, K. (2021a). What is sociocultural theory?. Verywell Mind. https://www.verywellmind.com/what-is-sociocultural-theory-2795088

Cherry, K. (2021b). Piaget's stages of cognitive development explained. Verywell Mind. https://www.verywellmind.com/piagets-stages-of-cognitive-development-2795457

Cifuentes, A. & Rodríguez, C. (2016). Transformaciones pedagógicas en educación primaria mediadas por tecnología en contextos de vulnerabilidad. Revista Colombiana de Educación, 71, 22-45. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/2654].

Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.https ://www.corte.gov.co

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Diario

Creswell, J. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4.ª ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. & Poth, C. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J (2013). Indagación cualitativa y diseño de investigación: Elección entre cinco enfoques (3.ª ed.). Sage Publications.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early Education & Development, 17(1), 57-89.

Denzin, N. (1970). The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods. Butterworth.

Denzin, N. (1989). The research act: A theoretical introduction to sociological methods (3rd ed.). McGraw-Hill.

Denzin, N y Lincoln, Y (2018). El manual SAGE de investigación cualitativa (5.ª ed.). Sage Publications.

Departamento Nacional de Planeación. (2019). Documento CONPES 3988.

DeRosier, M.E., Thomas, J.M. (2018). Establecer la validez de criterio de la evaluación de habilidades socioemocionales basada en el juego de Zoo U para los resultados escolares. Revista de Psicología del Desarrollo Aplicada, 55, págs. 52-61, 10.1016. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.001

Development, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Dix, K., & Sniedze, A. (2020). A meta-review of studies on implementing the international baccalaureate

primary years programme. Educational Research Review, 29, 100305.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (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

Drigas, A., Papanastasiou, G., & Skianis, C. (2023). La escuela del futuro: El papel de las tecnologías digitales, la metacognición y la inteligencia emocional. Revista Internacional de Tecnologías Emergentes en el Aprendizaje (En línea) 18 (9), 65. https://www.proquest.com/openview/938474b6fe2e8b5066ccdffd509011af/1?cbl=5452619&pq-origsite=gscholar

Eisenberg, N. (2006). Empatía y comportamiento prosocial. En N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.)

Fadhil, A., Gabrielli, S. & Al Mutawa, N. (2019). “Diseño de chatbots emocionalmente inteligentes: un marco para la personalización dirigida emocionalmente de los chatbots”. International Journal of Human-Computer Interaction, vol. 35núms.4-5, págs .414-427.

Flick, U. (2004). An introduction to qualitative research (2da ed.). Sage Publications.

Flynn, K.S., Li, L., Huang, C.W., Patel, R., Luttgen, K., Yang, S., Chow, E. (2024). Leveraging technology to address social-emotional learning during the pandemic: Findings from an efficacy trial, Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, Volume 4, 100045, https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100045

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum.

Fullan, M. (2013). Estratosfera: Integrando tecnología, pedagogía y conocimiento del cambio. Pearson.

García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista universitaria de investigación, 4(2), 0.

Gardner, N. (2016). La influencia de la tecnología digital en el desarrollo de las inteligencias múltiples de los jóvenes de la generación del espectáculo. Estudio de caso de los jóvenes del tercer año de bachillerato del Tecnológico de Monterrey Campus Chiapas y Campus Santa Fe (Doctoral dissertation, Universitat Oberta de Catalunya).

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine Publishing Company.

Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Greenberg, L. (2000). Emociones: una guía interna. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). ¿Cuántas entrevistas son suficientes? Un experimento con saturación y variabilidad de datos. Métodos de Campo, 18 (1), 59–82.

Gutiérrez, N., & Ordóñez, E. (2026). Adolescentes y redes sociales: Identidad digital, autoestima y

validación social. Doxa Comunicación, 42, 437-457.

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta . Mc

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill Education.

Humanaitech. (2024). Innovación educativa y desarrollo socioemocional en el Colegio Jesuitinas Human-AI. https://humanaitech.com/innovacion-educativa-desarrollo-socioemocional-colegio-jesuitinas-human-ai

Husserl, E. (1931). Ideas: Introducción general a la fenomenología pura (Trad. de W. R. Boyce Gibson). George Allen & Unwin. (Trabajo original publicado en 1913)

Hyppolite, J. (2024). Constructivism and student-centered learning. Atlantic International University. https://wp.aiu.edu/student_pub/constructivism-and-student-centered-learning/

Idárraga, C. (2024). Efecto del programa de desarrollo psicoafectivo y educación emocional, Pisotón, sobre las habilidades socioemocionales de niños y niñas vinculados al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el departamento del Atlántico [Tesis doctoral, Universidad del Norte]. https://www.icbf.gov.co/efecto-del-programa-de-desarrollo-psicoafectivo-y-educacion-emocional-pisoton-sobre-las-habilidades

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030.

Ioannou, A. (2020). Un modelo de diseño lúdico para el aprendizaje mediante mesas interactivas: puesta en práctica y evaluación en el aula de educación socioemocional. Investigación y desarrollo en tecnología educativa 67 (2), 277-302. https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-018-9610-1

Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44, 79-92.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. Theory into Practice, 38(2), 67-73.

Kahila, J., Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Saarikoski, O. (2020). Experiencias de los niños en el aprendizaje de las habilidades del siglo XXI con juegos digitales. Juegos y cultura, 15(6), pp. 685-706, 10.1177. https://doi.org/10.1177/1555412019845592

Kizilcec, R., Piech, C. & Schneider, E. (2017). “Deconstruyendo la desconexión: análisis de subpoblaciones de estudiantes en cursos en línea masivos y abiertos”. Actas de la Cuarta Conferencia (2017) de la ACM sobre Aprendizaje a Escala,págs .51-60.

Kral, T., Stodola, D., Birn, R., Mumford, J., Solis, E., & Flook, L., Patsenko, E., Anderson, G., Steinkuehler, C., Davidson, R. (2018). Correlatos neuronales del entrenamiento de empatía en videojuegos en adolescentes: un ensayo aleatorizado. NPJ. Ciencia del Aprendizaje, 3, pág. 13. https://doi.org/10.1038/s41539-018-0029-6

Laverty, S (2003). Fenomenología hermenéutica y fenomenología: Una comparación de consideraciones históricas y metodológicas. Revista Internacional de Métodos Cualitativos, 2(3), 21-35.

Leal, L. A. (2020). La formación inicial en competencias digitales del profesorado de secundaria: una lectura desde las ecologías de aprendizaje. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. [Disponible en: https://hdl.handle.net/20.500.14468/17827]

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.

Liu, J. (2023). Representación mediática de las tecnologías educativas en oriente y occidente: un estudio comparado de los mooc en la prensa de referencia china y española (2012-2020) (Doctoral dissertation, Universidad Carlos III de Madrid).

Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful online and offline lives: New perspectives on risk and opportunity in cyberspace. New Media & Society, 10(3), 385-403. https://doi.org/10.1177/1461444808089414

Loannou, M. (2020). Playful learning design through interactive tables for socio-emotional education. Cyprus University of Technology.

Lucas, G. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas en entornos con limitaciones de conectividad. Revista Veritas, 3280-3290.

Luque, M., & Mendoza, J. (2023). Integración didáctica de la TIC para el fortalecimiento de competencias socioemocionales [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC. https://hdl.handle.net/11323/10597.

Madera, S., Martínez, S., & De la Cruz, S. (2024). Estrategias didácticas en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de sexto grado en post pandemia. Assensus, 9(16), 49–67. https://doi.org/10.21897/assensus.3678

Marshall, S. (2016). “Diseño de gamificación: ¿una posible solución a qué?”. International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering, Vol. 11. No.3, págs.1-14.

Martin, F., Zhang, Y., & Jones, M. (2018). “Realidad aumentada en educación y formación”. Tech Trends, Vol. 62. No. 1, págs.20-29.

Martín, J. (2002). La educación desde la comunicación, México, Editorial Norma.

Mavroveli, S., Petrides, K., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Explorando las relaciones entre la inteligencia emocional como rasgo y los resultados socioemocionales objetivos en la infancia. Revista Británica de Psicología Educativa 79 (2), 259-272, https://doi.org/10.1348/000709908X368848 https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709908X368848

Maxwell, J (2013). Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo (3.ª ed.). Sage Publications.

Melo, M. (2018). La integración de las TIC como vía para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje

en la educación superior en Colombia. http://hdl.handle.net/10045/80508

Merriam, S., & Tisdell, E. (2015). Qualitative research: A guide to design and implementation (3rd ed.). Jossey-Bass.

Miles, M., y Huberman, A. (1994). Análisis de datos cualitativos: Una guía ampliada (2.ª ed.). Sage Publications

Ministerio de Eduacción Nacional. (2009). Plan Decenal de Educación 2006-2016: Los diez temas y sus macroobjetivos. [Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/HTML/1726/articles-166057_]

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. httpshttps : //www.m.gov.co/175/artículos-360.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes.

Ministerio de Educación Nacional. (2023). Estrategia de uso y apropiación de TI.

Ministerio de Educación Nacional. (2023). Lineamiento técnico Conectividad Escolar.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia. (2016). Política Nacional de Educación Digital (PND 2016-2025).

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Montero, S. (2017). Hábitos seguros y responsables en el uso de las TIC: Diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo en la adquisición de las competencias digitales del alumnado de Educación Secundaria. [Disponible en: http://hdl.handle.net/10486/681126

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Sage Publications. https://methods.sagepub.com/book/mono/phenomenological-research-methods/toc

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://sdgs.un.org/es/metas

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2017). La salud mental en la infancia y la adolescencia. https://www.who.int/mental_health/maternal-child/child_adolescent/en/

Ortega, R. (2007). La convivencia escolar como factor de calidad educativa. En Convivencia escolar: problemas y soluciones (pp. 15-28). Ministerio de Educación.

Ortiz, J., & Hernández, Y. (2022). Desarrollo socioemocional y sus afectaciones durante la pandemia en familias de instituciones educativas colombianas. Revista Iberoamericana de Educación, 95(1), 1–15. https://doi.org/10.35362/rie9516043

Pang, B. & Lee, L. (2008). “Extracciónde opiniones y análisis de sentimientos”. Foundations and Trends in Information Retrieval, vol. 2núms1-2, págs. 1-135, doi:10.1561/1500000011.

Pardos, Z., Mirza, H., Jia, J., Kosinski, M. & Bakshi, K. (2021). “Deconstruyendo la participación del alumno: análisis de las interacciones de video de los estudiantes en un curso edX a gran escala”. Journal of Educational Data Mining, vol. 13n.° 2,págs .53-83.

Parra, L. M., Bernal, L., & Neira, M. (2024). La implementación de las TIC en el diseño de estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños en edad escolar en tiempos de pospandemia. Revista Praxis & Saber, 15(1), 197–217. https://doi.org/10.19053/22160159.v15.n1.2024.17115

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). SAGE Publications.

Peñaranda, J. (2021). Propuesta pedagógica para fortalecer la competencia de Regulación emocional de los estudiantes de grado cuarto del IED República de Colombia [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores].

Piaget, J. (1954). The construction of reality in the child. Basic Books.

Prensky, M. (2015). Enseñar a nativos digitales: Un enfoque cooperativo del aprendizaje con tecnología. SM.

Ricoeur, P. (1976). Teoría de la interpretación: Discurso y el excedente de significado. Prensa de la Universidad Cristiana de Texas.

Riva, G., Gaggioli, A., Grassi, A., Raspelli, S., Cipresso, P., Pallavicini, F., Vigna, C., Gagliati, A., Gatti, S. & Algeri, D. (2019). “NeuroVR 2: una plataforma gratuita de realidad virtual para la evaluación y el tratamiento en la atención de la salud conductual”. Estudios en Tecnología e Informática de la Salud, vol. 257,págs.462-467.

Rodríguez, Z. (2016). Los jóvenes, la comunicación afectiva y las tecnologías. Comunicación y Sociedad, 25, 147-173.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes. In J. V. Wertsch, P. Del Río, & A. Alvarez (Eds.), Sociocultural studies of mind (pp. 139-164). Cambridge University Press.

Rogoff, B. (2012). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors. A cultural perspective. Oxford University Press.

Sabino, C. (2000). El proceso de la investigación: una introducción teórico-práctica. EMFASAR Editores.

Saldaña, J. (2016). Manual de codificación para investigadores cualitativos (3.ª ed.). Sage Publications.

San Martín, P. (2023). La apropiación creativa de la tecnología en educación. Teseo Press.

Sethi, J., & Jain, S. (2024). Inteligencia Artificial para el Aprendizaje Socioemocional. Indian Institute of Technology Gandhinagar.

Shenton, A. (2004). Estrategias para garantizar la fiabilidad en proyectos de investigación cualitativa. Educación para la Información, 22 (2), 63–75.

Steiner, V. y Perry, R. (1998). La educación emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (2ª ed.). Universidad de Antioquia.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós.

Tobón, S., Guzmán, C., Silvano, J., & Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. Paradígma, 36(2), 7-36. [Disponible en:http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200002&lng=es&tlng=es.]

Tomás, R., Feixas, G., & Marqués, J. (1999). Contribuciones a la educación en la era digital. En IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Educación, Sevilla

Tuomi, I. (2022). Artificial intelligence, 21st century competences, and socio-emotional learning in education: More than high-risk? Meaning Processing Ltd., Helsinki, Finland. DOI: 10.1111/ejed.12531

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Publicaciones Unesco. París.

UNESCO. (2012). Declaración de París sobre los Recursos Educativos Abiertos.https ://www.Naciones Unidas.org/es/abierto-educativo-res/París-o-Delaware

UNESCO. (2015). Marco de Acción de Incheon: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y el aprendizaje a lo largo de la vida (ED-2015/WS/28) .https ://unes.Naciones Unidas.org/arca:/48223/pag

UNESCO. (2019). Informe mundial de seguimiento de la educación 2019: La educación en tiempos de crisis. https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/education-times-crisis

UNESCO. (2021). Bienestar emocional y social. Panorama global de iniciativas educativas. Fondo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2022). La UNESCO entrega herramientas para el aprendizaje socioemocional de niños, niñas y jóvenes. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-entrega-herramientas-para-el-aprendizaje-socioemocional-de-ninos-ninas-y-jovenes

UNESCO. (2023). Educación socioemocional. Marcos para políticas y prácticas. Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF. (2021). The state of the world's children 2021: On my mind. Promoting, protecting and caring for children's mental health. https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021.

Van, M. (2014). Fenomenología de la práctica: Métodos de concesión de significado en la investigación y la escritura fenomenológica. Routledge.

Vizcarra, M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 10(21), 165-180.

Vygotsky, L. (1930/1993). Mind in society. The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. Plenum Press.

Walker, G., Venker, J. (2019). Aprendizaje socioemocional en la era del juego virtual: tecnología, empatía y aprendizaje. Revista de investigación en enseñanza y aprendizaje innovadores. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jrit-03-2019-0046/full/html

Warschauer, M. (2003). Technology and social inclusion. Rethinking the digital divide. MIT Press.

Wenger, E. (1998). Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 3-19). Guilford Press.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.

ANEXOS

Anexo 1

Guia de entrevistas para docentes

Propósito

Identificar las percepciones y experiencias de los docentes sobre el bienestar socioemocional de sus estudiantes, el uso de la tecnología en el aula y los elementos que debería contemplar una teoría sustantiva sobre la mediación tecnológica en la configuración del bienestar socioemocional.

Modalidad: Presencial / Virtual

Duración estimada: 30-45 minutos

Tipo: Semiestructurada

Nivel de enseñanza del entrevistado: _____

Institución Educativa: _____

Fecha: _____

Preguntas

N°	Pregunta	Respuesta del docente
1	¿Cómo describiría el bienestar socioemocional de sus estudiantes en el contexto actual?	
2	¿Cuáles son los principales desafíos socioemocionales que ha identificado en su práctica docente?	
3	¿De qué manera cree que la tecnología ha influido en la dinámica emocional y social de los niños en el aula?	
4	¿Qué herramientas tecnológicas utiliza en el aula y con qué frecuencia las implementa?	
5	¿Cómo cree que se podría diseñar un modelo tecnológico que realmente contribuya al bienestar socioemocional de los niños?	
6	¿Cuáles serían los principales elementos que debería incluir este modelo?	
7	¿Cuáles serían las principales dificultades para implementar un modelo tecnológico de este tipo en su institución?	
8	¿Qué recomendaciones haría para que este modelo sea viable y beneficioso para los estudiantes y docentes?	
9	¿Cómo se podría lograr un equilibrio entre el uso de la tecnología y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños?	

Anexo 2

Evidencia respuesta de los docentes

ENTREVISTAS DOCENTE INTENCIÓN INVESTIGATIVA

¿Nivel de enseñanza?	1.Desde su experiencia, ¿Cómo describiría el bienestar socioemocional de sus estudiantes en el contexto actual?	2.¿Cuáles son los principales desafíos socioemocionales que ha identificado en su práctica docente?	3.¿De qué manera cree que la tecnología ha influido en la dinámica emocional y social de los niños en el aula?	4.¿Qué herramientas tecnológicas utiliza en el aula y con qué frecuencia las implementa?	5.Desde su experiencia, ¿cómo cree que se podría diseñar un modelo tecnológico que realmente contribuya al bienestar socioemocional de los niños?	6.¿Cuáles serían los principales elementos que debería incluir este modelo?	7.¿Cuáles serían las principales dificultades para implementar un modelo tecnológico de este tipo en su institución?	8.¿Qué recomendaciones haría para que este modelo sea viable y beneficioso para los estudiantes y docentes?	9. Finalmente, ¿cómo se podría lograr un equilibrio entre el uso de la tecnología y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños?
Quinto	Son estudiantes que reconocen sus emociones, tienen un poco más de empatía hacia el otro, pero que de todas maneras hoy en día les cuesta afrontar las presiones que surgen en su vida.	El manejo de las emociones, aunque las reconocen y saben de qué se tratan, cómo se presentan en el día a día, aún les cuesta mucho su manejo y más cuando en la actualidad hay un exceso de sobreprotección por parte de los padres de familia, en donde no permiten que los niños puedan afrontar las situaciones y buscar su solución, su manejo adecuado.	El acceso indiscriminado a las diferentes redes sociales sin ningún tipo de control hace que reciban una gran información que no saben cómo manejarla, qué asimilar, qué es verdad y qué no. El contenido en donde hay influencers que están enseñando a no manejar las emociones, a actuar sin pensar. Aspectos que vienen desde hace ya muchos años como los juegos en donde la violencia es el principal contenido y que lleva a los niños a replicar muchas veces esas acciones. sin	He utilizado principalmente plataformas de aprendizaje en línea (Google Apps), recursos educativos digitales (YouTube). Actualmente ya no las utilizo tanto por las dificultades que se presentan en la institución al no contar con las herramientas adecuadas (televisores en buen estado, tablets y/o computadores), la mala conectividad que se tiene.	Con la contribución de los docentes diseñar un modelo de procesamiento de información cuyo tema principal sea la educación emocional (autoconocimiento, resiliencia, regulación emocional, manejo del estrés). Se pueden utilizar plataformas como la de Google o Microsoft que son de fácil acceso a toda la comunidad educativa.	Según el modelo de procesamiento de la información se debería tener algunos elementos en cuenta: Entrada de información: Utilizar herramientas que sean llamativas y fácil accesibilidad Codificación: Información que sea clara y con un lenguaje adecuado para los estudiantes. Retroalimentación: Actividades y talleres que permitan evaluar, durante todo el proceso, la eficacia de los temas presentados	La conectividad y contar con las herramientas tecnológicas en cada salón.	Que todos puedan participar tanto en su construcción como en la implementación, permitiendo enriquecer el modelo (debido a la cantidad de estudiantes y docentes sería una muestra muy significativa). Que se tenga siempre en cuenta contar con los espacios (en el horario) para su ejecución.	Principalmente educar sobre el uso responsable de la tecnología, en donde se vea esta más como un apoyo y no como la única alternativa de comunicación e información. Los padres deben regular el uso de computadores, celulares o tablets en casa, fomentar actividades en donde no se haga uso de ningún tipo de tecnología.
PRIMERO	Considero que el bienestar socioemocional es algo nuevo por reconocer, falta mucho trabajo en casa sobre este aspecto, cada quien piensa solo en si mismo, sin embargo los estudiantes de grados primero, segundo e incluso tercero son más empáticos y solidarios, deben trabajar más en el respeto y reconocimiento de si mismos y sus sentimientos y formas de expresarlos. A medida que se va desarrollando esas habilidades se va encontrando un mejor desarrollo socioemocional, es fundamental fomentar un ambiente de aula seguro, afectivo y estructurado, donde los estudiantes se sientan valorados, escuchados y	Adaptación al entorno escolar: Muchos estudiantes ingresan por primera vez a un ambiente escolar estructurado. Les cuesta separarse de sus familias, seguir rutinas, y comprender normas básicas de convivencia. A esta edad, berrinches, o retraimiento ante situaciones nuevas o desafiantes, los niños aún están aprendiendo a identificar y expresar sus emociones. Esto puede traducirse en frustración, agresividad o pasividad en el aula. De igual manera algunos estudiantes tienen dificultades para interactuar con sus	Siento que la tecnología ha traido grandes beneficios que se reflejan en el bienestar emocional y social porque es incluyente y diversa, porque permite crear clases innovadoras, colaborativas, participativas, motivadoras. Porque me permite ser creativa en casos específicos, así mismo ayudar a los padres y docentes a ver otras formas de enseñar y aprender con herramientas que a veces parecen inagotables y que pueden hacer más de lo que abordaria yo en el aula.	Generalmente y casi a diario utilizo el Tv. y computador. Pero también cuento con material concreto específico en algunas áreas que me permite hacer más tangible el conocimiento y desarrollar el trabajo entre pares.	Desde mi experiencia como docente de primer grado y de primaria en general, considero que un modelo tecnológico que contribuya al bienestar socioemocional de los niños debe ser interactivo, empático y centrado en el desarrollo de habilidades emocionales desde una perspectiva lúdica. Este modelo debería incluir actividades que ayuden a los estudiantes a identificar y regular sus emociones, fomentar la empatía y fortalecer sus habilidades sociales a través de juegos. Además, debe ser accesible y fácil de usar, permitiendo la participación activa tanto de docentes como de las familias, integrando espacios seguros para la expresión emocional, ya sea escrito o verbalmente, también puede hacerse por medio de grabaciones. Es fundamental que promueva la inclusión, la diversidad y la	Pienso que en primer lugar tener un enfoque sobre la socioemocionalidad, como ya mencione anteriormente los elementos serín la interactividad, inclusión, diversidad, innovador, lúdico, con participación activa de padres de familia, que sea fácil y seguro tanto para los estudiantes como para sus familias y por último que pueda ser retroalimentado por la comunidad educativa.	La gente por lo general se apega a lo que conoce, estamos acostumbrados hacer lo que toca y no muchos maestros están dispuestos a invertir tiempo en preparación que requiere mayor esfuerzo y tiempo, los padres también generalmente tienen excusa y la condición casi siempre es real del tiempo. Apoyo para contar con recursos que permitan implementar el modelo. Y como último la motivación de los estudiantes pero esta depende más del maestro creo que sería mínima.	Para que este modelo tecnológico sea viable y realmente beneficioso para estudiantes y docentes, es fundamental asegurar la capacitación continua del profesorado en su uso, así como poder brindar acompañamiento y explicación detallada para su comprensión. El diseño debe estar centrado en las características de los estudiantes, con contenidos visuales, interactivos y adaptados a diferentes estilos de aprendizaje. Además, es clave recordar integrar a toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias, y vincular el modelo con los	Lograr un equilibrio entre el uso de la tecnología y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños sería a través de la intensionalidad en la planeación, donde la tecnología se utilice como una herramienta complementaria y no como un reemplazo de la interacción humana. Es fundamental que las experiencias tecnológicas estén diseñadas para fomentar la reflexión, la empatía, la cooperación y la autorregulación, promoviendo actividades virtuales y digitales sean dinámicas y complementarias a las clases presenciales, como el trabajo en grupo, el juego

Primaria	En el contexto actual, noto que mis estudiantes han mejorado mucho su capacidad para manejar sus emociones, son más conscientes de lo que sienten. También son más solidarios y colaboran más entre ellos, lo que fortalece sus relaciones. En general, se sienten más seguros y cómodos en el aula. Claro está que con ellos llevamos un trabajo largo, son 4 años juntos.	El principal desafío que veo es que a veces les cuesta mucho controlar la frustración, y eso los lleva a tener conflictos con los compañeros. También me preocupa la falta de confianza en sí mismos en algunas tareas. Además, a unos pocos les falta motivarse para aprender y se distraen con facilidad.	La tecnología, aunque la usamos con recursos limitados, ha generado mucha curiosidad y trabajo en equipo. Por ejemplo, al compartir un solo computador o celular, los niños tienen que ponerse de acuerdo y ser solidarios. Sin embargo, cuando hay conexión a internet, la distracción puede ser un desafío, y algunos se aíslan un poco en lo que están viendo.	Utilizo las herramientas tecnológicas de manera muy puntual, dependiendo de los recursos que tengamos en el momento, que generalmente son los celulares de los mismos estudiantes o de los docentes. Por ejemplo, usamos la cámara de un celular para grabar entrevistas a los mayores de la comunidad o para tomar fotos de las plantas del entorno. A veces, si hay señal, buscamos videos educativos en YouTube, pero esto no es muy frecuente. La frecuencia depende de si podemos conseguir prestado algún dispositivo o si hay conexión, no es algo que podamos hacer de manera	Creo que un modelo tecnológico útil debería ser muy práctico y no depender de internet todo el tiempo. Podría incluir actividades offline donde los niños usen dispositivos, como celulares o grabadoras, para registrar sus emociones o crear historias juntos. También podría ser un modelo que fomente el diálogo y la creatividad a través de la tecnología, como grabar obras de teatro sobre sus sentimientos, y que se integre con las actividades de la comunidad, no solo con lo que pasa en el salón de clases.	Aplicaciones o programas que funcionen sin internet. Recursos multimedia sencillos (como cámaras, grabadoras de audio) que ayuden a los niños a expresarse. Guías para los docentes que expliquen cómo integrar estas herramientas en las actividades cotidianas, especialmente con los recursos limitados que tenemos.	Las principales dificultades serían la falta de equipos suficientes para todos, la ausencia de una conexión a internet estable, y la poca capacitación que recibimos para usar la tecnología de forma pedagógica. También está el problema de la energía eléctrica, que a veces falla. Por último, conseguir apoyo económico para comprar los pocos recursos tecnológicos que se necesitan sería otro gran reto." Con estas respuestas, continuamos. Cuando estés lista con la siguiente imagen, me la envías.	Capacitación para los docentes: Que nos enseñen a usar los recursos que ya tenemos de forma creativa, como el celular. Recursos tecnológicos básicos: Que se gestionen recursos duraderos y que funcionen sin internet, como grabadoras de voz o tabletas sin conexión. Integrar la comunidad: Que el modelo se adapte a nuestra cultura y que los padres de familia y la comunidad también se involucren en las actividades, utilizando la tecnología para documentar sus tradiciones y saberes. Diseño flexible: Que el modelo	El equilibrio se logra viendo la tecnología como una herramienta, no como el objetivo principal. Por ejemplo, podemos usarla para grabar una discusión de grupo sobre cómo se sienten, y luego usar esa grabación como punto de partida para que los niños hablen de sus emociones en persona. La tecnología debe servir para potenciar la comunicación y la creatividad, no para reemplazarla. Así, aseguramos que siempre haya un espacio para la interacción cara a cara y para el desarrollo personal, con la tecnología como un apoyo útil y práctico.
CUARTO	Desde mi experiencia, el bienestar socioemocional de los estudiantes se ve afectado por dificultades convivenciales, donde prima el insulto y la agresión sobre el diálogo y el buen trato. Esta situación se agrava debido a la falta de acompañamiento familiar adecuado y por una marcada desmotivación académica, siendo evidentes las inseguridades y la apatía general hacia el estudio. Además, es evidente la preferencia por el uso de celulares, pues muchos optan por aislarse incluso en momentos de descanso, pues prefieren pasar el tiempo con juegos virtuales o haciendo uso de redes sociales, evitando así la socialización presencial con sus pares.	Entre los desafíos se encuentran la falta de habilidades para resolver conflictos de manera pacífica, la apatía y falta de motivación hacia las actividades escolares y la preferencia por el uso de dispositivos tecnológicos frente a la interacción social.	La tecnología genera oportunidades para mantener la atención, la motivación y facilita la expresión. A través de proyectos realizados con herramientas digitales, los estudiantes que son tímidos encuentran otras formas de participación que antes no tenían. Además, al encontrar soluciones creativas a una situación problema o al comprender cómo estructurar un programa de manera adecuada, de manera autónoma, supone un reto para ellos, generando gran satisfacción y bienestar.	Frecuentemente utilizo las herramientas Scratch, ScratchJr, MakeCode, para el desarrollo de diferentes actividades y proyectos. Manejamos también herramientas ofimáticas, aunque no con la misma frecuencia. Con Wordwall se elaboran juegos enfocados en los temas específicos del plan de estudios. Lamentablemente por las dificultades con el internet, hay herramientas colaborativas que no se pueden utilizar, pero se realizan trabajos grupales para enfrentar los desafíos relacionados con programación. Con estudiantes	Debe estar centrado en los estudiantes, más no en la herramienta tecnológica, es decir, debe utilizarlas como un medio para fortalecer habilidades sociales, mejorar las relaciones interpersonales y mantener la motivación en los niños y niñas. Debe involucrar a las familias y generar espacios de colaboración.	Debería incluir una biblioteca de actividades (por ejemplo con la herramienta symbaloo), dependiendo del curso del estudiante y enfatizando para qué se puede utilizar cada una. Es necesario plantear una estrategia de comunicación con familias y establecer un código de eta para el manejo seguro de estas herramientas así como de acceso a la red.	Entre las principales dificultades para su implementación se encuentran la limitación de tiempo en la planificación docente y los inconvenientes de acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad.	Es fundamental capacitar a los docentes en el uso pedagógico de herramientas tecnológicas. Esta formación debe promover el aprovechamiento de recursos existentes y, aunque persistan dificultades de conectividad, es viable implementar soluciones offline que faciliten el desarrollo de diversas actividades. Asimismo, es crucial fomentar un ambiente de aula que favorezca el trabajo colaborativo, el respeto por las ideas de los demás y la comunicación constante.	La tecnología debe integrarse de manera consciente e intencional para amplificar las interacciones y la comunicación, no para limitarlas o reemplazarlas. Los entornos de programación, por ejemplo, pueden servir a los estudiantes para expresarse de múltiples formas, ya sea mediante la creación de una animación, un juego o la narrativa de una historia. A la par, es crucial una alfabetización digital crítica que les enseñe a reconocer el impacto emocional del uso de la tecnología, lo cual fomenta la autorregulación y una mejor comprensión de sus propias emociones.

Anexo 3

Guia de entrevista para niños

Propósito

Explorar las experiencias de los niños con las tecnologías en el aula y cómo estas influyen en sus emociones, relaciones y bienestar.

Edad del participante: 7 a 11 años (segundo a quinto de primaria)

Modalidad: Presencial

Duración estimada: 20-25 minutos

Tipo: Semiestructurada con preguntas abiertas y apoyos gráficos (tarjetas con dibujos o emojis)

Nombre del estudiante (opcional): _____

Grado: _____

Institución Educativa: _____

Fecha: _____

Saludo e inicio:

Hola, mi nombre es _____ y estoy haciendo un trabajo para aprender más sobre cómo los niños se sienten en su colegio, sobre lo que piensan de las actividades con tecnología y lo que más les gusta o no les gusta de su clase. No hay respuestas buenas o malas. Solo quiero saber lo que tú piensas y sientes. ¿Te parece bien si hablamos un rato?

Sección 1: Tu vida en el colegio

1. ¿Qué es lo que más te gusta de venir al colegio?

2. ¿Y qué cosas a veces no te gustan tanto?

3. ¿Cómo te sientes cuando estás en clase? (Feliz, aburrido, con miedo, tranquilo, curioso…) ¿Por qué?

4. ¿Tienes amigos en el colegio? ¿Con quién te gusta jugar o trabajar?

Sección 2: Tecnología en el aula

1. ¿Has usado computadores, tabletas, videos o juegos digitales en clase? ¿Qué usaron?

2. ¿Te gusta cuando usan tecnología en el colegio? ¿Por qué sí o por qué no?

3. ¿Qué actividades con tecnología recuerdas que te hayan hecho sentir feliz, emocionado o curioso?

4. ¿Alguna vez te has sentido confundido o triste cuando usas tecnología en clase? ¿Qué pasó?

Sección 3: Cómo te sientes en tu colegio

1. ¿Te sientes escuchado por tus profes cuando quieres decir algo o hacer una pregunta?

2. ¿Qué haces cuando estás triste o enojado en el colegio? ¿A quién le cuentas?

3. ¿Qué cosas te hacen sentir feliz en el colegio? ¿Y qué cosas te ayudan a sentirte mejor cuando estás triste?

4. Si pudieras cambiar algo en tu colegio para que todos se sientan mejor, ¿qué cambiarías?

Cierre

1. ¿Te gustaría que en tu colegio usaran más tecnología para aprender? ¿Cómo te la imaginas?

2. ¿Quieres contarme algo más que no te haya preguntado, pero que tú crees que es importante?

Observaciones para tener en cuenta (uso interno del investigador):

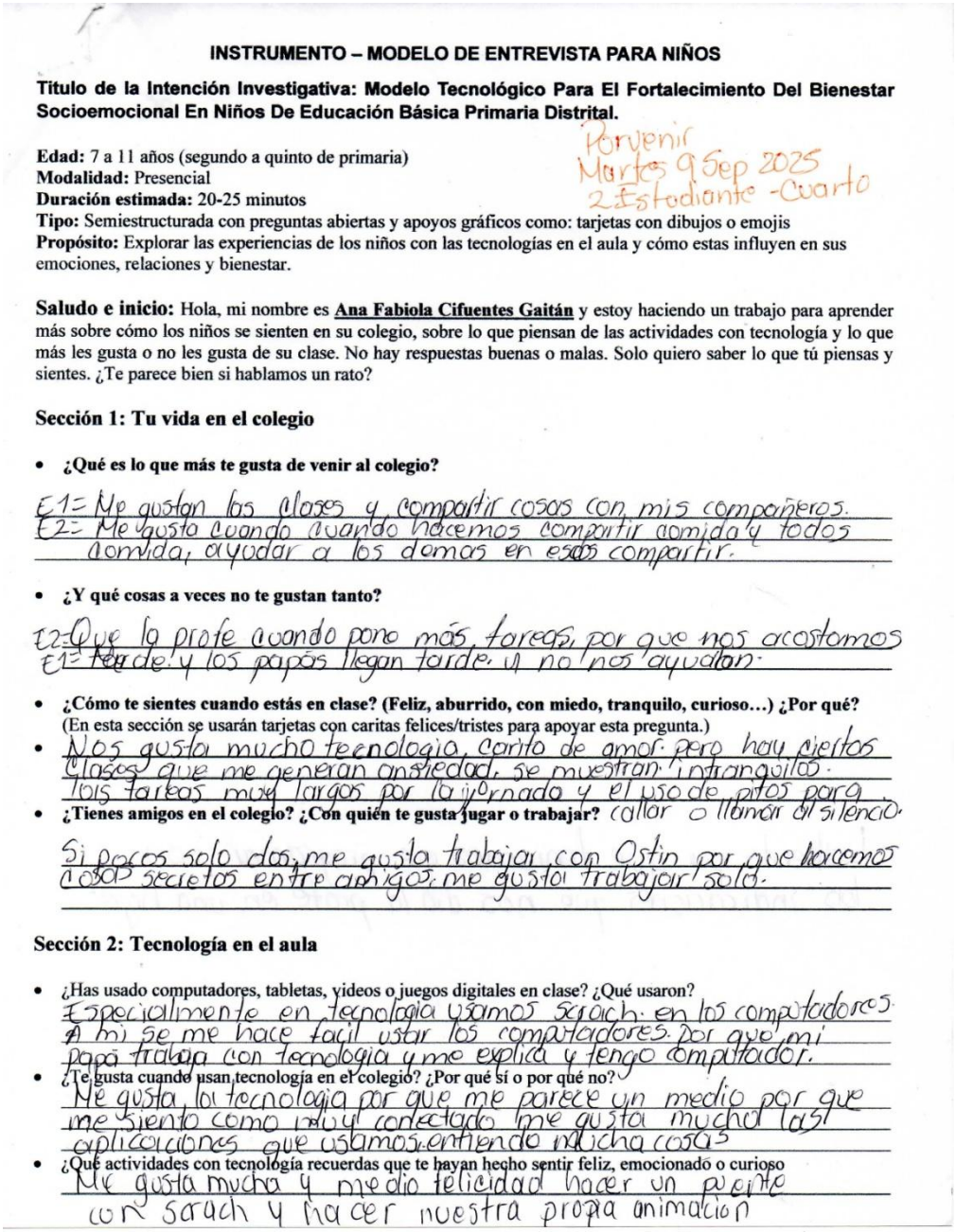
Nivel de comprensión del niño(a):	Estado emocional durante la entrevista:
Lenguaje no verbal observado:	Comentarios espontáneos relevantes:

Consideraciones éticas:

- Se garantizará el consentimiento del acudiente y del niño.
- Se usará un lenguaje cercano, pausado y positivo.
- Se evitará hacer juicios o correcciones.
- Se finalizará con una actividad lúdica o reconocimiento por la participación (colombina con sticker).

Anexo 4

Evidencia entrevista niños



INSTRUMENTO – MODELO DE ENTREVISTA PARA NIÑOS

Título de la Intención Investigativa: Modelo Tecnológico Para El Fortalecimiento Del Bienestar Socioemocional En Niños De Educación Básica Primaria Distrital.

Porvenir
Martes 9 Sep 2025
2 Estudiante - Cuarto

Edad: 7 a 11 años (segundo a quinto de primaria)
Modalidad: Presencial
Duración estimada: 20-25 minutos
Tipo: Semiestructurada con preguntas abiertas y apoyos gráficos como: tarjetas con dibujos o emojis
Propósito: Explorar las experiencias de los niños con las tecnologías en el aula y cómo estas influyen en sus emociones, relaciones y bienestar.

Saludo e inicio: Hola, mi nombre es **Ana Fabiola Cifuentes Gaitán** y estoy haciendo un trabajo para aprender más sobre cómo los niños se sienten en su colegio, sobre lo que piensan de las actividades con tecnología y lo que más les gusta o no les gusta de su clase. No hay respuestas buenas o malas. Solo quiero saber lo que tú piensas y sientes. ¿Te parece bien si hablamos un rato?

Sección 1: Tu vida en el colegio

- **¿Qué es lo que más te gusta de venir al colegio?**

E1= Me gustan las clases y compartir cosas con mis compañeros.
E2= Me gusta cuando cuando hacemos compartir comida y todos comida, ayudar a los demas en esos compartir.

- **¿Y qué cosas a veces no te gustan tanto?**

E2= Que la profe cuando pone más, tareas, por que nos acostamos
E1= tarde y los papás llegan tarde. y no nos ayudan.

- **¿Cómo te sientes cuando estás en clase? (Feliz, aburrido, con miedo, tranquilo, curioso…) ¿Por qué?**
(En esta sección se usarán tarjetas con caritas felices/tristes para apoyar esta pregunta.)
- Nos gusta mucho tecnologia, canto de amor. pero hay ciertos clases que me generan ansiedad, se muestran intranquilos. tais tareas muy largos por la jornada y el uso de pitos para
- **¿Tienes amigos en el colegio? ¿Con quién te gusta jugar o trabajar?** callar o llamar al silencio.

Si pocos solo dos, me gusta trabajar con Ostin por que hacemos cosas secretos entre amigos. me gusta trabajar solo.

Sección 2: Tecnología en el aula

- ¿Has usado computadores, tabletas, videos o juegos digitales en clase? ¿Qué usaron?
Especialmente en tecnologia usamos Scratch. en los computadores.
A mi se me hace facil ustar los computadores. por que mi papa trabaja con tecnologia y me explica y tengo computador.
- ¿Te gusta cuando usan tecnología en el colegio? ¿Por qué sí o por qué no?
Me gusta, la tecnologia por que me parece un medio por que me siento como inlu y conectado me gusta mucho las aplicaciones que usamos entiendo mucha cosas
- ¿Qué actividades con tecnología recuerdas que te hayan hecho sentir feliz, emocionado o curioso
Me gusta mucha y medio felicidad hacer un puente con Scratch y hacer nuestra propia animacion

Sección 3: Cómo te sientes en tu colegio

- ¿Te sientes escuchado por tus profes cuando quieres decir algo o hacer una pregunta?
  A veces no por que me llaman la atencion ya que me distraigo en la parte de atras. Me siento no escuchado
- ¿Qué haces cuando estás triste o enojado en el colegio? ¿A quién le cuentas?
  Yo especialmente busco a James de 307 el me apoyo en las buenas y malas,
  Un niño me quizo tocar los ojos y reaccionar con golpes por que no me gusta que me toquen. y Sara y Carol me ayudaron.
- ¿Qué cosas te hacen sentir feliz en el colegio? ¿Y qué cosas te ayudan a sentirte mejor cuando estás triste?
  Que me sienta escuchado, y que no me traten mal, que me traten bien. Mis amigos pero cuando no quieren jugar me siento triste.
- Si pudieras cambiar algo en tu colegio para que todos se sientan mejor, ¿qué cambiarías?
  Yo cambiaria las personas malas, que los niños no se maltraten a los demas, los descanso por que hay muchos escandalo y ruido, tener descanso para hacer cosas como juegos de mesa.

Cierre

- ¿Te gustaría que en tu colegio usaran más tecnología para aprender? ¿Cómo te la imaginas?
  Si pero no mucha por que nos daña los ojos, nos gustaria, jugar con juegos de mesa.
- ¿Quieres contarme algo más que no te haya preguntado, pero que tú crees que es importante?
  Que hay docentes que no nos dejan participar; por que nos gusta jugar.

Observaciones para tener en cuenta de la investigadora (uso interno):

- Nivel de comprensión del niño(a):
- Estado emocional durante la entrevista:
- Lenguaje no verbal observado:

- Comentarios espontáneos relevantes:
- Garantizar consentimiento del acudiente y del niño.
- Se usará un lenguaje cercano, pausado y positivo.
- Se evitará hacer juicios o correcciones.
- Se finalizará con una actividad lúdica o reconocimiento por la participación puede ser una colombina con sticker.

INSTRUMENTO – MODELO DE ENTREVISTA PARA NIÑOS

Titulo de la Intención Investigativa: Modelo Tecnológico Para El Fortalecimiento Del Bienestar Socioemocional En Niños De Educación Básica Primaria Distrital.

~~Porvenir Castillo~~

Edad: 7 a 11 años (segundo a quinto de primaria)
Modalidad: Presencial
Duración estimada: 20-25 minutos
Tipo: Semiestructurada con preguntas abiertas y apoyos gráficos como: tarjetas con dibujos o emojis
Propósito: Explorar las experiencias de los niños con las tecnologías en el aula y cómo estas influyen en sus emociones, relaciones y bienestar.

1. Thomas David Zulvaga Giraldo
Quinto Estudiante

Jueves 11 Sep.

Saludo e inicio: Hola, mi nombre es **Ana Fabiola Cifuentes Gaitán** y estoy haciendo un trabajo para aprender más sobre cómo los niños se sienten en su colegio, sobre lo que piensan de las actividades con tecnología y lo que más les gusta o no les gusta de su clase. No hay respuestas buenas o malas. Solo quiero saber lo que tú piensas y sientes. ¿Te parece bien si hablamos un rato?

Sección 1: Tu vida en el colegio

¿Qué es lo que más te gusta de venir al colegio?

Me gustan muchas cosas por aprender en las diferentes materias como enfermedades, paises o guerras. que estan pasando.

¿Y qué cosas a veces no te gustan tanto?

Las peleas entre los estudiantes en el descanso cuando uno está tomando onces. se este peleando.

¿Cómo te sientes cuando estás en clase? (Feliz, aburrido, con miedo, tranquilo, curioso...) ¿Por qué?
(En esta sección se usarán tarjetas con caritas felices/tristes para apoyar esta pregunta.)

Aveces me siento sorprendido por los temas aprender y feliz por aprender.

¿Tienes amigos en el colegio? ¿Con quién te gusta jugar o trabajar?

Tengo un grupo de compañeros para estar en el descanso cuando cuidan las escaleras jugamos con tapas cuidando las escaleras. Me estoy apegando a Darwin no trabaja, pero es de buen corazón. Me gusta trabajar con el grupo que tengo del salon

Sección 2: Tecnología en el aula

¿Has usado computadores, tabletas, videos o juegos digitales en clase? ¿Qué usaron?

Hemos usado excel, word, en una clase dibujamos y escribimos en word una historia de lo aprendido, en clase, cuando hicimos un robot flotante, me gustan todos los videos que vemos en clase por que son para aprender por que refuerzan lo que vemos en los temas como lo de la polea

¿Te gusta cuando usan tecnología en el colegio? ¿Por qué sí o por qué no?

Si me gusta

¿Qué actividades con tecnología recuerdas que te hayan hecho sentir feliz, emocionado o curioso

Este año la actividad que me gusto la diferentes. maquinas espendedoras como pizza me parecio muy interesante que hay más vimos videos de estas maquinas y elaboramos algunas de la vistas eso me gusto mucho me senti feliz por que me imagine si de pronto en Colombia habia de estas maquinas.

¿Alguna vez te has sentido confundido o triste cuando usas tecnología en clase? ¿Qué pasó?

Si me paso en la anterior clase con el robot ya que para hacerlo me parecio un poco dificil por los cuadros. que tenian que hacerse cuadros pequeños y pintar para hacer el robot me senti confundido pero cuando el profe me enseño hacer los cuadros y a pintar me senti feliz que no era tan dificil como yo pensaba.

Sección 3: Cómo te sientes en tu colegio

¿Te sientes escuchado por tus profes cuando quieres decir algo o hacer una pregunta?

Yo no soy del que hace muchas preguntas ya que entiendo cuando los profesores explican, en clase del robot me senti escuchado. ya que el me explico.

¿Qué haces cuando estás triste o enojado en el colegio? ¿A quién le cuentas?

Habla con un compañero de confianza le cuento lo que me pasa cuando me bajan la nota, algo que me hizo enojar que un niño me estaba molestando diciendome enojo, por que no me gusta, me dejo. en el momento y le dije que le decia al profesor el me dejo de molestar y ahora somos amigos.

¿Qué cosas te hacen sentir feliz en el colegio? ¿Y qué cosas te ayudan a sentirte mejor cuando estás triste?

Lo que me hace sentir feliz es que alla una actividad chevere con dinamicas, o fitas ole refrigerios en matematicas.

Lo que me ayuda cuando estoy triste. es mis compañeros. que me animan y me dicen cosas bonitas.

Si pudieras cambiar algo en tu colegio para que todos se sientan mejor, ¿qué cambiarías?

Las actitud de la profe de ciencias. por un inconveniente. de patear la cartuchera sin culpa me bajo un punto en mi nota, no me gusto que no me escucho.

Cierre

¿Te gustaría que en tu colegio usaran más tecnología para aprender? ¿Cómo te la imaginas?

Asi como estamo estamo en tecnologia estamos bien y en las otras materias como en la de ciencia ella escribe en la computadora y lo transmite y me gusta.

Anexo 5

Guia de observación de clase

Observar las experiencias y prácticas escolares que dan cuenta de cómo la mediación tecnológica puede contribuir al fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria distrital.

Institución Educativa: Sede: _____
_____ **Curso:** _____
Fecha: _____ **Hora de inicio:** _____ **Hora de cierre:** _____
Observador(a):
_____

Categoría	Aspectos a Observar	Preguntas Guía para la Observación	Notas / Registro de Evidencia
Ambiente escolar y tecnológico	Infraestructura tecnológica disponible (aulas, dispositivos, conectividad) y clima escolar.	¿Cómo está dispuesto el espacio para el uso de la tecnología? ¿Genera un entorno seguro, motivador y participativo?	
Uso pedagógico de la tecnología	Estrategias didácticas que integran herramientas digitales en el aprendizaje.	¿La tecnología se utiliza como apoyo para el aprendizaje y la expresión socioemocional, o solo como medio de transmisión de información?	
Mediación docente con tecnología	Estilo de acompañamiento del maestro, formas de motivar y gestionar emociones.	¿Cómo emplea el docente la tecnología para fomentar la autoestima, la confianza y la participación de los estudiantes?	
Interacciones entre estudiantes con tecnología	Dinámicas de colaboración, resolución de conflictos y apoyo mutuo en el uso de recursos digitales.	¿Las actividades tecnológicas promueven la cooperación, la empatía y el respeto entre pares?	
Expresiones socioemocionales de los niños	Emociones evidentes al interactuar con la tecnología (alegría, frustración, entusiasmo, ansiedad).	¿Qué emociones predominan en los niños cuando trabajan con recursos digitales? ¿Cómo las expresan y gestionan?	
Participación de la comunidad educativa	Rol de padres, directivos y otros actores frente al uso de la tecnología.	¿Se percibe un acompañamiento articulado entre escuela y familia en el uso de	

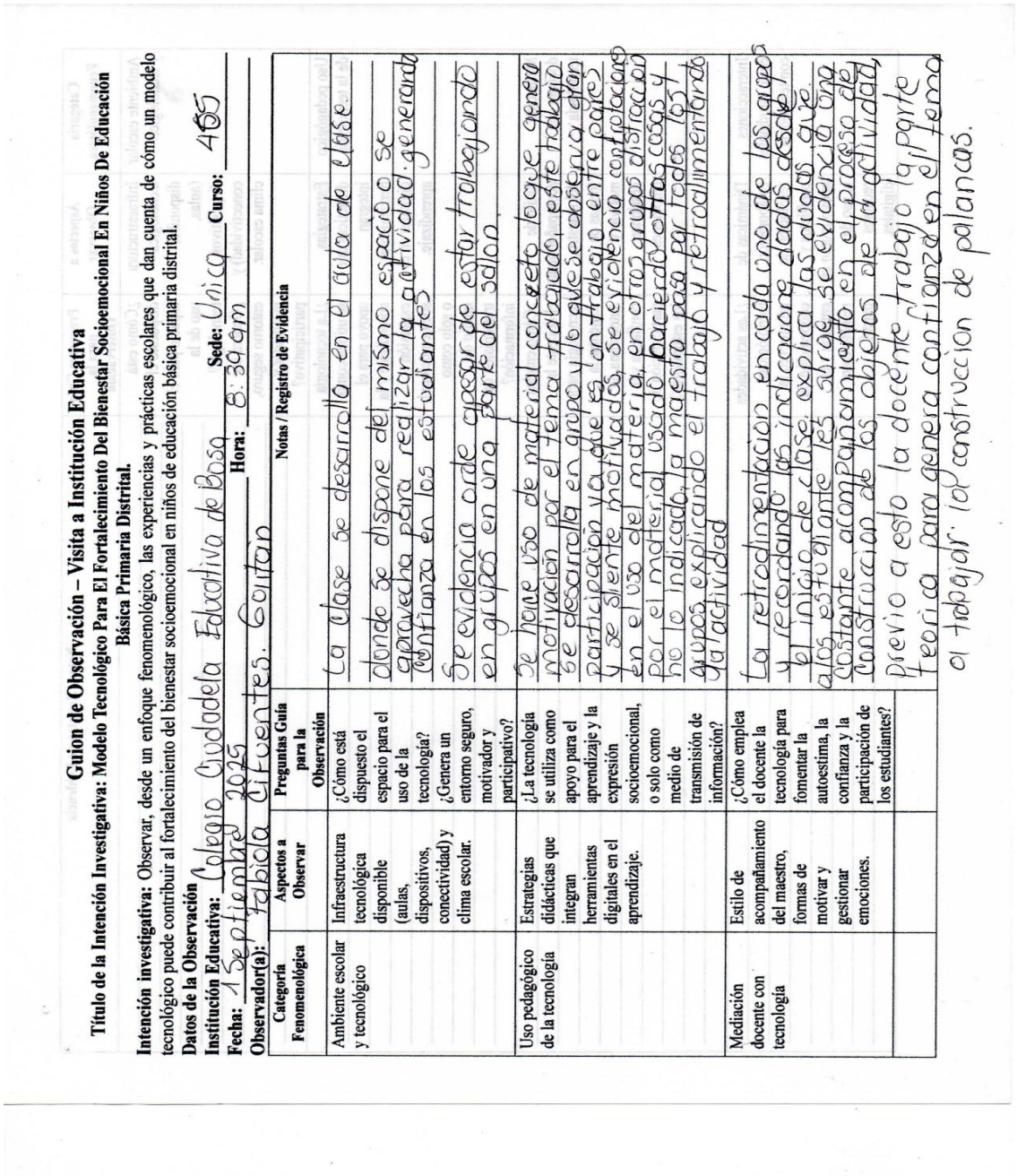
		tecnologías para fortalecer el bienestar de los niños?	
Limitaciones y desafíos del modelo tecnológico	Dificultades técnicas, barreras de acceso, resistencias pedagógicas o emocionales.	¿Qué retos emergen en la implementación de tecnologías? ¿Cómo impactan el bienestar socioemocional de los niños?	
Manifestaciones de bienestar socioemocional	Evidencias de confianza, motivación, autorregulación, empatía, disfrute y pertenencia.	¿Qué signos de bienestar socioemocional se observan en los niños al interactuar con el modelo tecnológico?	

Consideraciones éticas:

- Se garantizará el consentimiento informado de la institución, docentes y familias de los estudiantes.
- La observación se realizará de manera no intrusiva, respetando el desarrollo normal de la clase.
- Los datos recolectados serán utilizados exclusivamente con fines investigativos y académicos.
- Se mantendrá la confidencialidad de los datos personales de estudiantes y docentes observados.

Anexo 6

Evidencia de observación de clase



Guion de Observación – Visita a Institución Educativa

Título de la Intención Investigativa: Modelo Tecnológico Para El Fortalecimiento Del Bienestar Socioemocional En Niños De Educación Básica Primaria Distrital.

Intención investigativa: Observar, desde un enfoque fenomenológico, las experiencias y prácticas escolares que dan cuenta de cómo un modelo tecnológico puede contribuir al fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria distrital.

Datos de la Observación

Institución Educativa: Colegio Ciudadela Educativa de Bosa **Sede:** Unica **Curso:** 405

Fecha: 1 Septiembre 2025 **Hora:** 8:39 am

Observador(a): Fabiola Cifuentes. Coutan

Categoría Fenomenológica	Aspectos a Observar	Preguntas Guía para la Observación	Notas / Registro de Evidencia
Ambiente escolar y tecnológico	Infraestructura tecnológica disponible (aulas, dispositivos, conectividad) y clima escolar.	¿Cómo está dispuesto el espacio para el uso de la tecnología? ¿Genera un entorno seguro, motivador y participativo?	La clase se desarrollo en el aula de clase. donde se dispone del mismo espacio o se aprovecha para realizar la actividad generando confianza en los estudiantes Se evidencia orde apesar de estar trabajando en grupos en una parte del salon.
Uso pedagógico de la tecnología	Estrategias didácticas que integran herramientas digitales en el aprendizaje.	¿La tecnología se utiliza como apoyo para el aprendizaje y la expresión socioemocional, o solo como medio de transmisión de información?	Se hace uso de material concreto lo que genera motivacion por el tema trabajado, este trabajo se desarrolla en grupo y le gusese observa gran participacion ya que es un trabajo entre pares y se siente motivados, se evidencia contratiempo en el uso del materia, en otros grupos distracion por el material usado Haciendo otras cosas y no lo indicado, la maestro pasa por todos los grupos explicando el trabajo y retroalimentando la actividad
Mediación docente con tecnología	Estilo de acompañamiento del maestro, formas de motivar y gestionar emociones.	¿Cómo emplea el docente la tecnología para fomentar la autoestima, la confianza y la participación de los estudiantes?	La retroalimentacion en cada uno de los grupos y recordando las indicaciones dadas desde el inicio de clase explica las dudas que alos estudiante les surge, se evidencia una constante acompañamiento en el proceso de construccion de los objetos de la actividad, Previo a esto la docente trabajo la parte teorica para generar contianza en el tema el trabajar las construccion de palancas.

Interacciones entre estudiantes con tecnología	Dinámicas de colaboración, resolución de conflictos y apoyo mutuo en el uso de recursos digitales.	¿Las actividades tecnológicas promueven la cooperación, la empatía y el respeto entre pares?	Si se observa un trabajo en equipo dinamico en el que se observan emociones de felicidad y emocion por el trabajo en gropo.
Expresiones socioemocionales de los niños	Emociones evidentes al interactuar con la tecnología (alegría, frustración, entusiasmo, ansiedad).	¿Qué emociones predominan en los niños cuando trabajan con recursos digitales? ¿Cómo las expresan y gestionan?	Felicidad, competividad, emocion por el logro conseguido, algunos ninos se muestran distantes del grupo; otros son observadores pero no interatuan, son pocos, pero en general se evidencia alegria y motivacion
Participación de la comunidad educativa	Rol de padres, directivos y otros actores frente al uso de la tecnología.	¿Se percibe un acompañamiento articulado entre escuela y familia en el uso de tecnologías para fortalecer el bienestar de los niños?	Si ya que se realizo un trabajo previo de conocimientos del tema a trabajar ya que se evidencia en la presentacion de ese trabajo y la consolidacion en la puesta en marcha del objeto a construir.
Limitaciones y desafíos del modelo tecnológico	Dificultades técnicas, barreras de acceso, resistencias pedagógicas o emocionales.	¿Qué retos emergen en la implementación de tecnologías? ¿Cómo impactan el bienestar socioemocional de los niños?	la consolidacion de la construccion del objeto a construir, la distraccion en el juego y no en la activida a hacer, el manejo del grupo en cuanto a la convivencia y seguir instrucciones. Se evidencia un aprendizaje significativo y trabajo colaborativo consolidando la aprendido
Manifestaciones de bienestar socioemocional	Evidencias de confianza, motivación, autorregulación, empatía, disfrute y pertenencia.	¿Qué signos de bienestar socioemocional se observan en los niños al interactuar con el modelo tecnológico?	Trabajo colaborativo con sus pares; consolidacion de conocimientos en la aplicacion y saberes adquiridos, motivacion por la actividad de construir. y se refuerza lo aprendido evidenciando interes, emotividad por el material usado.

Guion de Observación – Visita a Institución Educativa

Título de la Intención Investigativa: Modelo Tecnológico Para El Fortalecimiento Del Bienestar Socioemocional En Niños De Educación Básica Primaria Distrital.

Intención investigativa: Observar, desde un enfoque fenomenológico, las experiencias y prácticas escolares que dan cuenta de cómo un modelo tecnológico puede contribuir al fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria distrital.

Datos de la Observación

Institución Educativa: IDP CASTILLA **Sede:** **Curso:** Quinto

Fecha: 4 Septiembre 2025 **Hora:** 3:45 pm.

Observador(a): Fabiola Cifuentes Gaitan

Categoría Fenomenológica	Aspectos a Observar	Preguntas Guía para la Observación	Notas / Registro de Evidencia
Ambiente escolar y tecnológico	Infraestructura tecnológica disponible (aulas, dispositivos, conectividad) y clima escolar.	¿Cómo está dispuesto el espacio para el uso de la tecnología? ¿Genera un entorno seguro, motivador y participativo?	El aula cuenta con buen espacio e iluminacion poseen recursos tecnologicos como televisor. se observa que para los estudiantes es generan gran emocion el uso de la sala, los estudiantes demuestran motivacion por la clase. seguimiento de instrucciones ya establecido, cuenta con dispositivos tecnologicos como pc.
Uso pedagógico de la tecnología	Estrategias didácticas que integran herramientas digitales en el aprendizaje.	¿La tecnología se utiliza como apoyo para el aprendizaje y la expresión socioemocional, o solo como medio de transmisión de información?	Si se evidencia en la clase como tema los robots militares y las emociones que ellos ocultan. no solo como conocimiento en el avance tecnologico si no como apoyo socioemocional para las personas llevandolo a una reflexion personal en el desarrollo a la humanidad en lo social. se inicia con la participacion de los presaberes de los estudiantes (y luego) para introduccirlos en el trabajo a realizar durante la clase.
Mediación docente con tecnología	Estilo de acompañamiento del maestro, formas de motivar y gestionar emociones.	¿Cómo emplea el docente la tecnología para fomentar la autoestima, la confianza y la participación de los estudiantes?	Hace uso de la tecnologia para llevarlos a reflexion social y de practicas, de valores personal y grupal, genera un clima de confianza con los estudiantes. dejando que ellos participen, interactuen con sus presaberes y de alli se deriba el seguimiento de las diferentes instrucciones o actividades que deben realizar. con la tematica a trabajar integrando o siendo transversal. con otras areas o disciplinas.

Interacciones entre estudiantes con tecnología	Dinámicas de colaboración, resolución de conflictos y apoyo mutuo en el uso de recursos digitales.	¿Las actividades tecnológicas promueven la cooperación, la empatía y el respeto entre pares?	Se observa que la tematica a trabajar genera una reflexion en la practica de valores y de la relacion entre pares, esta interdisciplinado con todas las areas del saber, los lleva a reflexionar y a poner en practica lo aprendido. Se relacionas varios elementos para la tematica a trabajar, integra varias herramientas para desarrollar la actividad propuesta usando diferentes aplicaciones.
Expresiones socioemocionales de los niños	Emociones evidentes al interactuar con la tecnología (alegría, frustración, entusiasmo, ansiedad).	¿Qué emociones predominan en los niños cuando trabajan con recursos digitales? ¿Cómo las expresan y gestionan?	Se observa interes, emoción en el uso de herramientas tecnologicas, trabajo colaborativo en grupo en el que el estudiante se relaciona con sus pares y pone en practica los conocimientos adquiridos en la realizacion de las actividades propuestas por el docente en la clase, Se evidencia una ayuda mutua para el uso de las aplicaciones y se observa un aprendizaje significativo entre pares, reforzan motricidad fina.
Participación de la comunidad educativa	Rol de padres, directivos y otros actores frente al uso de la tecnología.	¿Se percibe un acompañamiento articulado entre escuela y familia en el uso de tecnologías para fortalecer el bienestar de los niños?	Si ya que las actividades que se realizan deben realizar en casa cuenta con el cumplimiento de ellas. y de esta maneras se evidencia el compromiso de los padres en los deberes escolares creando en ellos la responsabilidad y cumplimiento en sus tareas compromisos adquiridos.
Limitaciones y desafíos del modelo tecnológico	Dificultades técnicas, barreras de acceso, resistencias pedagógicas o emocionales.	¿Qué retos emergen en la implementación de tecnologías? ¿Cómo impactan el bienestar socioemocional de los niños?	La distracion de los estudiantes para la realizacion de la actividad propuesta por el docente. Se observa un desinteres por hacer su tarea actividad por estar jugando, la presencia de distractores como el celular hace perder el enfoque en la actividad, en un gran número se percibe interes por el cumplimiento con la actividad propuesta, frustracion por no lograr usar correctamente ellas
Manifestaciones de bienestar socioemocional	Evidencias de confianza, motivación, autorregulación, empatía, disfrute y pertenencia.	¿Qué signos de bienestar socioemocional se observan en los niños al interactuar con el modelo tecnológico?	Concentracion e interes por realizar las actividades propuestas se evidencia orden en cuanto a la organizacion, el tono de voz en el aula persiste una convivencia y seguimiento de normas en cuanto a la disciplina en el aula por el manejo de herramientas tecnologicas que los lleva a tener concentacion en el uso de

Guion de Observación – Visita a Institución Educativa

Título de la Intención Investigativa: Modelo Tecnológico Para El Fortalecimiento Del Bienestar Socioemocional En Niños De Educación Básica Primaria Distrital.

Intención investigativa: Observar, desde un enfoque fenomenológico, las experiencias y prácticas escolares que dan cuenta de cómo un modelo tecnológico puede contribuir al fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria distrital.

Datos de la Observación

Institución Educativa: Porvenir IED **Sede:** ~~SA~~ A **Curso:** Cuarto

Fecha: 9 Septiembre 2025 **Hora:** 4:00 pm

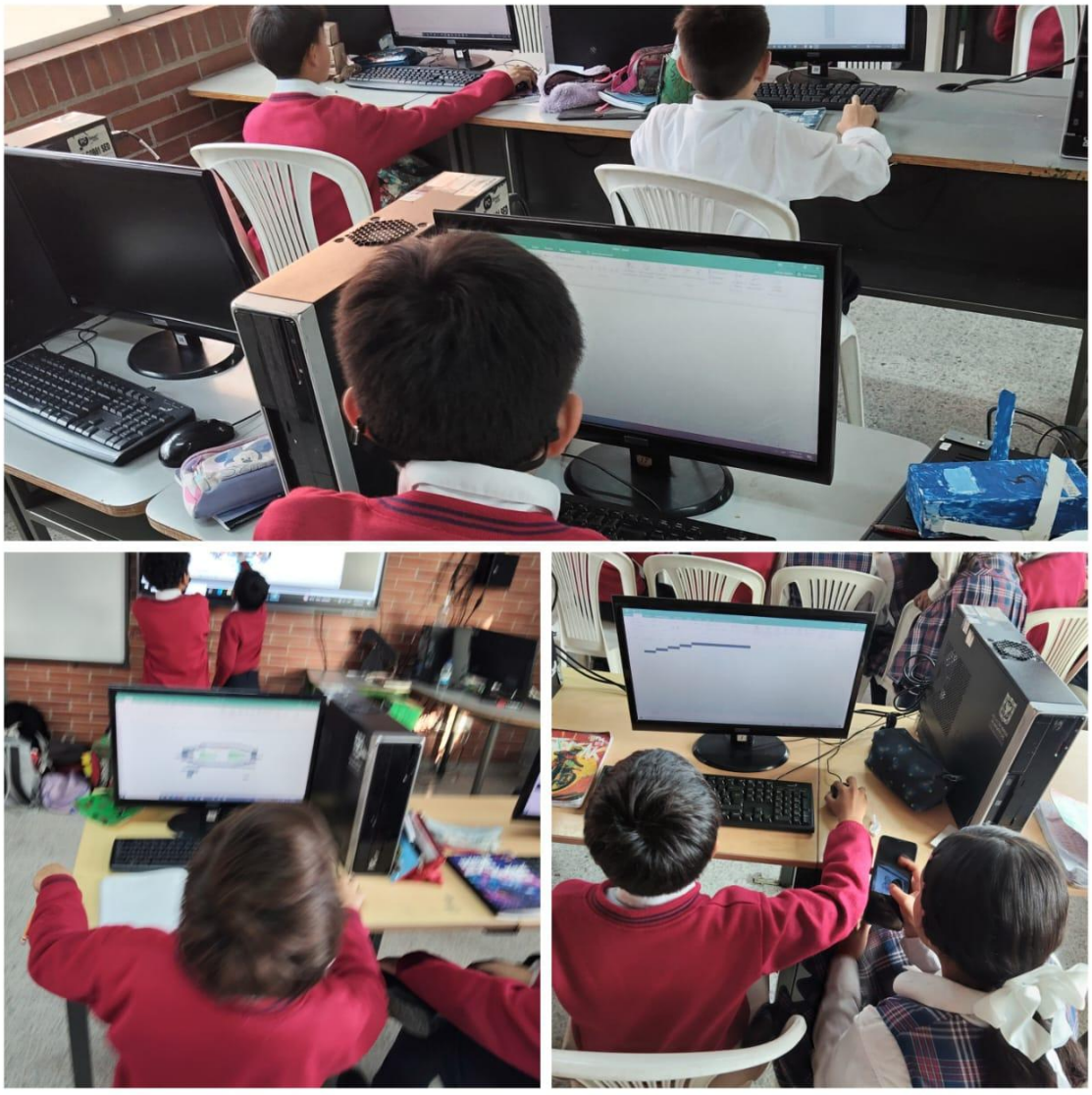
Observador(a): Fabiola Cifuentes Gaitan

Categoría Fenomenológica	Aspectos a Observar	Preguntas Guía para la Observación	Notas / Registro de Evidencia
Ambiente escolar y tecnológico 1	Infraestructura tecnológica disponible (aulas, dispositivos, conectividad) y clima escolar.	¿Cómo está dispuesto el espacio para el uso de la tecnología? ¿Genera un entorno seguro, motivador y participativo?	Actividad de creación cuento en herramienta word para luego animar en scrach. Se observa un buen espacio para el uso de la tecnología en la que los estudiantes tienen un computador por cada pareja. Se evidencia que los estudiantes ingresan con emoción e interes al aula generando inquietud con los estudiantes
Uso pedagógico de la tecnología 2	Estrategias didácticas que integran herramientas digitales en el aprendizaje.	¿La tecnología se utiliza como apoyo para el aprendizaje y la expresión socioemocional, o solo como medio de transmisión de información?	Si se evidencia que el trabajo o la tarea a realizar es transversal con los otras areas del conocimiento en lo que tiene que realizar. como trabajo en clase, se observa que atrae la atención de los estudiantes de lo que se deben realizar, genera motivación de los estudiantes.
Mediación docente con tecnología	Estilo de acompañamiento del maestro, formas de motivar y gestionar emociones.	¿Cómo emplea el docente la tecnología para fomentar la autoestima, la confianza y la participación de los estudiantes?	El maestro genera estrategia motivadora que llama la atención a los estudiante donde articula las tematicas vistas en otras areas del saber, da instrucciones que son comprensibles para los estudiantes siendo claras y deja que los estudiantes (gean) tomen libertad en su trabajo para realizarlo de manera creativa pero con unos parametros o estructura claras para la realización de la actividad

Interacciones entre estudiantes con tecnología 5	Dinámicas de colaboración, resolución de conflictos y apoyo mutuo en el uso de recursos digitales.	¿Las actividades tecnológicas promueven la cooperación, la empatía y el respeto entre pares?	Se evidencia un trabajo colaborativo ya que es un trabajo en pareja, en la que los estudiantes deben ydy ponerse de acuerdo con la actividad a realizar, llegar a acuerdos, seguir las normas e instrucciones dadas, genera ciertas tensiones en algunas parejas ya que se observa que bien en los grupos hay un lider o estudiante que toma la iniciativa.
Expresiones socioemocionales de los niños 4	Emociones evidentes al interactuar con la tecnología (alegría, frustración, entusiasmo, ansiedad).	¿Qué emociones predominan en los niños cuando trabajan con recursos digitales? ¿Cómo las expresan y gestionan?	Se genera observa cierta inquietud y curiosidad explorando las herramienta en este caso uso del pc con la herramienta word para crear un cuento siguiendo las instrucciones dadas por la maestra, se evidencia creatividad, interes por realizar la tarea propuesta, en algunos estudiantes estan muy oledicados en lo que tienen que hacer, se muestran inquietos para realizar su trabajos con curiosidad.
Participación de la comunidad educativa 5	Rol de padres, directivos y otros actores frente al uso de la tecnología.	¿Se percibe un acompañamiento articulado entre escuela y familia en el uso de tecnologías para fortalecer el bienestar de los niños?	Se evidencia articulacion entre familia y escuela ya que los padres se interesan por lo que aprenden sus hijos en el colegio y la docente expresa que ellos asisten a preguntar como poder apoyar el proceso aprendiendo a manejar y conocer la aplicación o aprendizajes enseñados en clase, muchos padres instalan las aplicaciones que se trabaja en clase en casa para apoyar el trabajo haciendo es un aprendizaje colaborativo
Limitaciones y desafíos del modelo tecnológico 6	Dificultades técnicas, barreras de acceso, resistencias pedagógicas o emocionales.	¿Qué retos emergen en la implementación de tecnologías? ¿Cómo impactan el bienestar socioemocional de los niños?	Se evidencian el reto del uso de las herramientas ya que en casa no se cuenta con computadores para practicar la frustracion en el manejo agil de las herramientas, y el olvido de el manejo o uso de las aplicaciones, herramientas, impacta en la socio-emocionalidad ya que los niños entretan la responsabilidad, el autocontrol, y la autonomia en el realizacion de la actividad.
Manifestaciones de bienestar socioemocional 7	Evidencias de confianza, motivación, autorregulación, empatía, disfrute y pertenencia.	¿Qué signos de bienestar socioemocional se observan en los niños al interactuar con el modelo tecnológico?	Se evidencian signos de emocion e inquietud por realizar el trabajo propuesto, se observa una relacion amigable y de confianza al interactuar con herramientas y aplicaciones tecnologicas, se despierta la creatividad por explorar el uso de dichas herramientas.

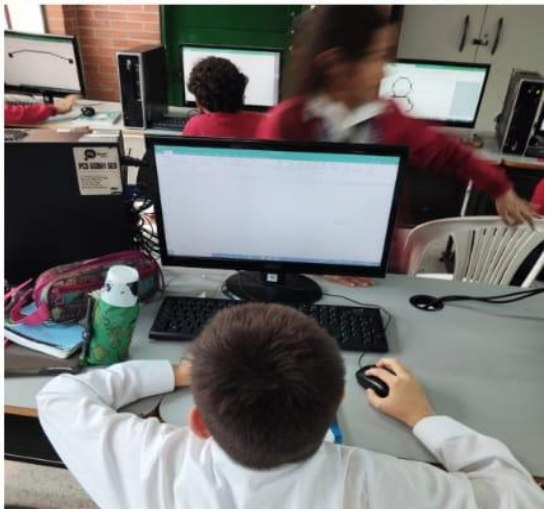
Anexo 7

Evidencia observación de clase castilla







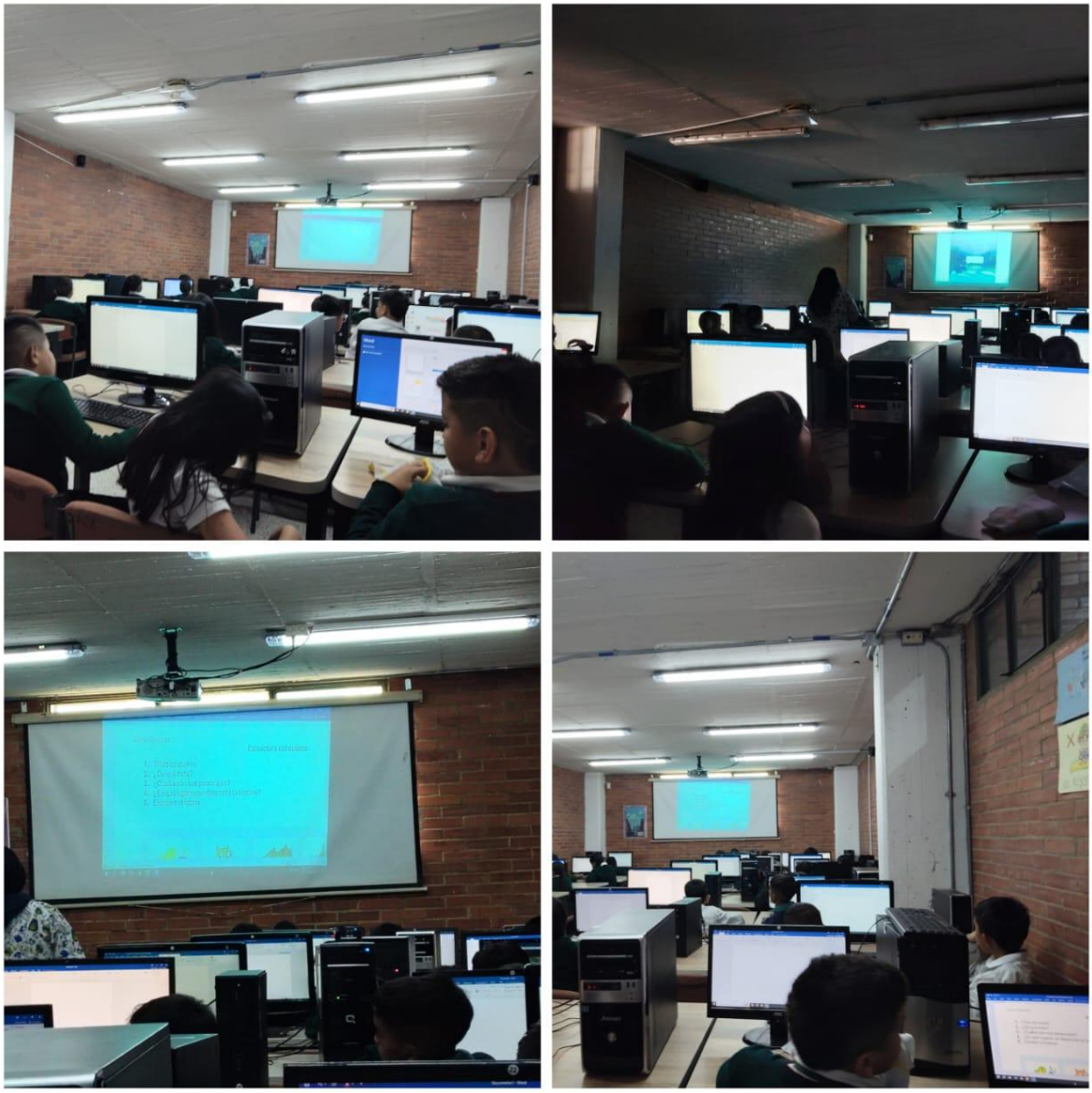
Anexo 8

Evidencia observación de clase ciudadela



Anexo 9

Evidencia observación de clase porvenir



Anexo 10

Evidencia fotográfica entrevista a niños}



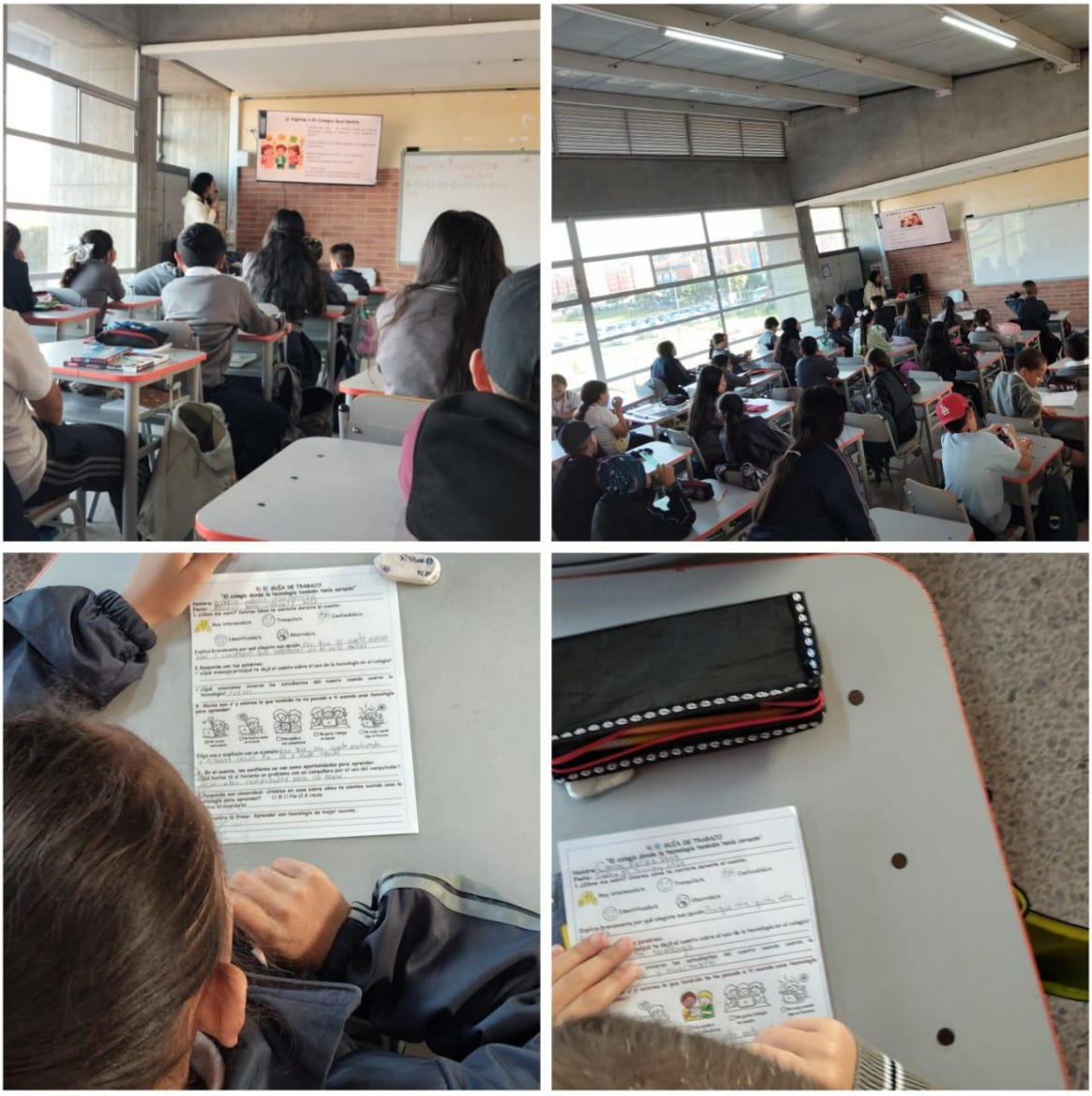
Anexo 11

evidencia socialización docentes



Anexo 12

Evidencia socialización estudiantes



Anexo 13

Evidencia carta de ingreso Colegio Ciudadela Educativa de Bosa

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

Bogotá, 8 de Agosto 2025

Señor Rector
Eduardo Vidal Ordoñez Robayo
Colegio Ciudadela Educativa de Bosa

Asunto: Solicitud de ingreso para la aplicación de entrevistas en el marco de investigación doctoral

Respetado señor:

Reciban un cordial saludo.

Yo **Ana Fabiola Cifuentes Gaitán** docente de la jornada mañana e investigadora y estudiante de quinto semestre del **Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)**. Me encuentro desarrollando una investigación titulada **"Modelo Tecnológico para el Fortalecimiento del Bienestar Socioemocional en Niños de Educación Básica Primaria Distrital"**, la cual ha sido debidamente aprobada por el Comité de Ética de la mencionada universidad, conforme a los lineamientos institucionales vigentes para el año 2025.

En el marco de dicha investigación, me permito solicitar formalmente su autorización para **ingresar a la institución educativa y realizar entrevistas a docentes y/o directivos(as)** que voluntariamente deseen participar, con el fin de recoger información cualitativa que contribuya al desarrollo del estudio.

Propósito del estudio: Este proyecto doctoral tiene por objetivo desarrollar un modelo tecnológico orientado al fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de primaria del contexto distrital. Se pretende analizar experiencias, percepciones y prácticas del personal educativo para comprender cómo integrar herramientas tecnológicas de manera pedagógica significativa, mejorando ambientes emocionales, sociales y afectivos. Su participación será clave para enriquecer el diseño del modelo propuesto.

La investigación se ajusta a las **normas éticas establecidas por la UPEL**, especialmente aquellas relacionadas con el **consentimiento informado, la confidencialidad, la voluntariedad y la protección de los participantes**, tal como lo establece el Reglamento de Investigación vigente y el Manual de Bioética de la UPEL. Para ello, se garantizará:

- La **firma del consentimiento informado** por parte de cada participante.
- El **resguardo de la identidad** de los participantes y la institución.
- La **utilización exclusiva de los datos con fines académicos y científicos**.
- El **respeto absoluto por el tiempo, espacio y decisiones** de los participantes.

Las entrevistas serán agendadas de común acuerdo, tendrán una duración aproximada de **20 a 60 minutos** y no interferirán con el normal desarrollo de las actividades institucionales. Agradezco de antemano su atención y colaboración con este proceso investigativo que busca generar aportes significativos para el fortalecimiento del bienestar socioemocional en el contexto escolar.

Quedo atenta a su amable respuesta y disposición para coordinar los aspectos logísticos requeridos.

Cordialmente,

Ana Fabiola Cifuentes Gaitán
Docente - Investigadora
Estudiante de quinto semestre del Doctorado en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Docente de Básica Primaria del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa Jornada Mañana
Correo electrónico: afcifuentes@educacionbogota.edu.co
Teléfono:3178534266

Anexo 14

Evidencia carta de ingreso Colegio Porvenir

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

Bogotá, 21 de Agosto 2025

Recibido: Colegio EL PORVENIR
No. Rad: _____
Fecha del Rad: 21-08-2025
Hora de Recibido: 03:04 pm
No. de Folios: _____
Anexos: _____
Responsable: RICARDO REYES

Señor Rector
William Camilo Ayala Sánchez
Colegio Porvenir IDE

Asunto: Solicitud de ingreso para la aplicación de entrevistas en el marco de investigación doctoral

Respetado señor:

Reciban un cordial saludo.

Yo **Ana Fabiola Cifuentes Gaitán** docente de la jornada mañana e investigadora y estudiante de quinto semestre del **Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)**. Me encuentro desarrollando una investigación titulada **"Modelo Tecnológico para el Fortalecimiento del Bienestar Socioemocional en Niños de Educación Básica Primaria Distrital"**, la cual ha sido debidamente aprobada por el Comité de Ética de la mencionada universidad, conforme a los lineamientos institucionales vigentes para el año 2025.

En el marco de dicha investigación, me permito solicitar formalmente su autorización para **ingresar a la institución educativa y realizar entrevistas a docentes y/o directivos(as)** que voluntariamente deseen participar, con el fin de recoger información cualitativa que contribuya al desarrollo del estudio.

Propósito del estudio: Este proyecto doctoral tiene por objetivo desarrollar un modelo tecnológico orientado al fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de primaria del contexto distrital. Se pretende analizar experiencias, percepciones y prácticas del personal educativo para comprender cómo integrar herramientas tecnológicas de manera pedagógica significativa, mejorando ambientes emocionales, sociales y afectivos. Su participación será clave para enriquecer el diseño del modelo propuesto.

La investigación se ajusta a las **normas éticas establecidas por la UPEL**, especialmente aquellas relacionadas con el **consentimiento informado, la confidencialidad, la voluntariedad y la protección de los participantes**, tal como lo establece el Reglamento de Investigación vigente y el Manual de Bioética de la UPEL. Para ello, se garantizará:

- La **firma del consentimiento informado** por parte de cada participante.
- El **resguardo de la identidad** de los participantes y la institución.
- La **utilización exclusiva de los datos con fines académicos y científicos**.
- El **respeto absoluto por el tiempo, espacio y decisiones** de los participantes.

Las entrevistas serán agendadas de común acuerdo, tendrán una duración aproximada de **20 a 60 minutos** y no interferirán con el normal desarrollo de las actividades institucionales. Agradezco de antemano su atención y colaboración con este proceso investigativo que busca generar aportes significativos para el fortalecimiento del bienestar socioemocional en el contexto escolar.

Quedo atenta a su amable respuesta y disposición para coordinar los aspectos logísticos requeridos.

Cordialmente,

Ana Fabiola Cifuentes Gaitán
Docente - Investigadora
Estudiante de quinto semestre del Doctorado en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Docente de Básica Primaria del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa Jornada Mañana
Correo electrónico: afcifuentes@educacionbogota.edu.co
Teléfono:3178534266

Anexo 15

Evidencia carta de ingreso Colegio Castilla

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

Bogotá, 27 de Agosto 2025

Señora
Coordinadora Sandra Rojas
Colegio Castilla IED

Asunto: Solicitud de ingreso para la aplicación de entrevistas en el marco de investigación doctoral

Respetada coordinadora

Reciban un cordial saludo.

Yo **Ana Fabiola Cifuentes Gaitán** docente del Colegio Ciudadela Educativa de la jornada mañana e investigadora y estudiante de quinto semestre del **Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)**. Me encuentro desarrollando una investigación titulada **"Modelo Tecnológico para el Fortalecimiento del Bienestar Socioemocional en Niños de Educación Básica Primaria Distrital"**, la cual ha sido debidamente aprobada por el Comité de Ética de la mencionada universidad, conforme a los lineamientos institucionales vigentes para el año 2025.

En el marco de dicha investigación, me permito solicitar formalmente su autorización para **ingresar a la institución educativa y realizar entrevistas a docentes y/o directivos(as)** que voluntariamente deseen participar, con el fin de recoger información cualitativa que contribuya al desarrollo del estudio.

Propósito del estudio: Este proyecto doctoral tiene por objetivo desarrollar un modelo tecnológico orientado al fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de primaria del contexto distrital. Se pretende analizar experiencias, percepciones y prácticas del personal educativo para comprender cómo integrar herramientas tecnológicas de manera pedagógica significativa, mejorando ambientes emocionales, sociales y afectivos. Su participación será clave para enriquecer el diseño del modelo propuesto.

La investigación se ajusta a las **normas éticas establecidas por la UPEL**, especialmente aquellas relacionadas con el **consentimiento informado, la confidencialidad, la voluntariedad y la protección de los participantes**, tal como lo establece el Reglamento de Investigación vigente y el Manual de Bioética de la UPEL. Para ello, se garantizará:

- La **firma del consentimiento informado** por parte de cada participante.
- El **resguardo de la identidad** de los participantes y la institución.
- La **utilización exclusiva de los datos con fines académicos y científicos.**
- El **respeto absoluto por el tiempo, espacio y decisiones** de los participantes.

Las entrevistas serán agendadas de común acuerdo, tendrán una duración aproximada de **20 a 60 minutos** y no interferirán con el normal desarrollo de las actividades institucionales. Agradezco de antemano su atención y colaboración con este proceso investigativo que busca generar aportes significativos para el fortalecimiento del bienestar socioemocional en el contexto escolar.

Quedo atenta a su amable respuesta y disposición para coordinar los aspectos logísticos requeridos.

Cordialmente,

Ana Fabiola Cifuentes Gaitán
Docente - Investigadora
Estudiante de quinto semestre del Doctorado en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Docente de Básica Primaria del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa Jornada Mañana
Correo electrónico: afcifuentes@educacionbogota.edu.co
Teléfono:3178534266

COORDINACIÓN
Recibido Agosto 27/25

Anexo 16

Certificación de socialización Colegio Ciudadela Educativa de Bosa



SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
COLEGIO CIUDADELA EDUCATIVA DE BOSA
Educacion en Preescolar, Basica, Secundaria, Media academica y Media Fortalecida
Resolución de Funcionamiento 155 del 24 de enero de 2008
NIT: 900219678-1 Código Dane I: 111001107875 Código ICFES JM 140095, JT 140108

CERTIFICACIÓN DE SOCIALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

El Suscrito Rector Del Colegio Ciudadela Educativa De Bosa (Localidad 7-Bosa)

CERTIFICA QUE:

La docente **Ana Fabiola Cifuentes Gaitán**, identificada con cedula de ciudanía 5´2473.220 de Bogotá estudiante de **sexto semestre del Doctorado en Educación** de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), realizó la **socialización académica** de su investigación doctoral titulada:

"Constructo teórico a partir de un modelo tecnológico para el fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria distrital".

Dicha socialización se llevó a cabo con la participación de:

- **Docentes informantes clave** vinculados directamente al proceso investigativo.
- **Otros docentes de educación básica primaria**, quienes asistieron como comunidad académica interesada en los hallazgos y aportes del estudio.

Durante la jornada de socialización, se presentaron:

- El contexto y enfoque metodológico de la investigación.
- Los principales hallazgos emergentes.
- Las implicaciones pedagógicas del modelo tecnológico propuesto.
- Un espacio de diálogo académico para la retroalimentación y la triangulación interpretativa.

Este proceso tuvo como propósito **fortalecer la validación teórica del constructo**, enriquecer la comprensión colectiva del fenómeno estudiado y promover la reflexión docente sobre el uso pedagógico de las tecnologías en el bienestar socioemocional infantil.

Se expide la presente certificación para los fines académicos que la interesada estime convenientes.

En constancia se firma en la ciudad de Bogotá, a los 16 días del mes de Enero de 2026.

Eduardo Ordoñez Robayo
Rector
Colegio Ciudadela Educativa de Bosa

arrollo de las habilidades Comunicativas fundamentadas en la Ética del cuidado como un Camino para la Excelencia"
CALLE 52 Sur 97c 35 BOSA – PORVENIR PBX 4 28 86 98 Email:
colciudadelabosa@educacionbogota.edu.co .

BOGOTÁ | SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Anexo 17

Certificación de socialización Colegio el Porvenir

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C.
SECRETARIA DE EDUCACIÓN
COLEGIO EL PORVENIR
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA
NIT 830052690-6 DANE 21110200243
Aprobado Según Resolución 2541 /28-08-2002, Grados 0° a 11°
Resolución Articulación: 730 /25-03-2009 y 07-0387 /25-07-2011

ALCALDIA MAYOR BOGOTA D.C. Secretaría EDUCACION

CERTIFICACION DE SOCIALIZACION DE INVESTIGACION DOCTORAL

La docente **Ana Fabiola Cifuentes Gaitán**, identificada con cédula de ciudadanía N.° **52.473.220 de Bogotá**, estudiante de **sexto semestre del Doctorado en Educación** de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)**, realizó la **socialización académica** de su investigación doctoral titulada:

"Constructo teórico a partir de un modelo tecnológico para el fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria distrital".

Dicha socialización se llevó a cabo con la participación de:

- Docentes informantes clave, vinculados directamente al proceso investigativo.
- Otros docentes de educación básica primaria, quienes asistieron como comunidad académica interesada en los hallazgos y aportes del estudio.

Durante la jornada de socialización se presentaron:

- El contexto y el enfoque metodológico de la investigación.
- Los principales hallazgos emergentes.
- Las implicaciones pedagógicas del modelo tecnológico propuesto.
- Un espacio de diálogo académico orientado a la retroalimentación y la triangulación interpretativa.

Este proceso tuvo como propósito **fortalecer la validación teórica del constructo**, enriquecer la comprensión colectiva del fenómeno estudiado y promover la reflexión docente sobre el uso pedagógico de las tecnologías en el bienestar socioemocional infantil.

Se expide la presente certificación para los fines académicos que la interesada estime convenientes.

En constancia se firma en la ciudad de Bogotá a los 02 días del mes de febrero de 2026

William Camilo Ayala Sánchez
Rector
Colegio El Porvenir IED

Anexo 18

Evidencia consentimiento informado estudiantes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

Título de la investigación: *Modelo tecnológico para el fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria distrital.*

Investigador(a):
Ana Fabiola Cifuentes Gaitán
Estudiante de quinto semestre del Doctorado en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Estimado(a) participante:

Reciba un cordial saludo.

El presente consentimiento informado tiene como propósito brindarle información clara, precisa y suficiente sobre la investigación anteriormente descrita, a fin de que pueda tomar una decisión libre y voluntaria respecto a su participación como **informante clave** en este estudio.

Descripción del estudio: La investigación busca comprender y proponer un modelo tecnológico que contribuya al fortalecimiento del bienestar socioemocional de los niños en el contexto escolar distrital. En este marco, su experiencia y conocimiento como actor clave en el ámbito educativo son esenciales para la obtención de datos significativos que orienten la propuesta investigativa.

Los objetivos específicos son:

- ✓ Analizar las percepciones y experiencias de los actores educativos frente al uso de tecnologías en el fortalecimiento del bienestar socioemocional infantil.

- ✓ Identificar prácticas pedagógicas significativas que integren tecnologías para favorecer el desarrollo socioemocional.
- ✓ Proponer un modelo tecnológico aplicable al contexto escolar distrital que involucre a la comunidad educativa

Propósito del estudio: Este proyecto doctoral tiene por objetivo desarrollar un modelo tecnológico orientado al fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de primaria del contexto distrital. Se pretende analizar experiencias, percepciones y prácticas del personal educativo para comprender cómo integrar herramientas tecnológicas de manera pedagógica significativa, mejorando ambientes emocionales, sociales y afectivos. Su participación será clave para enriquecer el diseño del modelo propuesto.

Procedimiento de recolección de la información

Su participación consistirá en conceder una entrevista semiestructurada de carácter confidencial, con una duración aproximada de 45 a 60 minutos. La entrevista será grabada en audio (y video si lo autoriza) exclusivamente para fines académicos e investigativos. Las preguntas estarán relacionadas con el uso de tecnologías educativas, el bienestar socioemocional y las experiencias en el contexto escolar.

La información será transcrita y analizada de forma anónima, sin que su identidad sea revelada

Riesgos y beneficios: Los riesgos asociados a su participación son mínimos y no se anticipa ningún tipo de daño físico o psicológico. En cuanto a los beneficios, su aporte contribuirá a la generación de conocimientos científicos que podrían mejorar las prácticas pedagógicas y los entornos educativos para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños.

Riesgos, inconvenientes y molestias

La participación en este estudio implica **riesgos mínimos**, entre los que se pueden mencionar:

- Posible incomodidad al responder preguntas de carácter personal o profesional.
- Cansancio leve por la duración de la entrevista.

En caso de incomodidad, podrá suspender o terminar la entrevista sin ningún tipo de consecuencia negativa.

Beneficios esperados

- Contribuir al desarrollo de un modelo tecnológico que pueda mejorar las prácticas pedagógicas y los ambientes escolares.
- Aportar a la producción de conocimiento científico en el campo de la educación y el bienestar socioemocional.
- Potenciar estrategias educativas que beneficien a la comunidad escolar en su conjunto.

Derechos y responsabilidades del participante

Derechos:

- Participar de forma voluntaria y libre de presiones.
- Retirarse del estudio en cualquier momento, sin sanción ni perjuicio.
- Recibir información clara y oportuna sobre la investigación.
- Garantía de confidencialidad y protección de datos personales.
- Solicitar acceso a los resultados finales del estudio.

Responsabilidades:

- Brindar información veraz y completa durante la entrevista.
- Cumplir con el tiempo acordado para la participación

Confidencialidad: Toda la información que usted proporcione será tratada con estricta confidencialidad. Los datos recolectados se utilizarán exclusivamente con fines académicos e investigativos, y en ningún caso se revelará su identidad. Para garantizar su anonimato, se emplearán seudónimos o códigos al momento de presentar los resultados.

Voluntariedad y retiro: Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento de la entrevista, sin que esto implique sanción o perjuicio alguno.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Consentimiento: Declaro que he leído y comprendido la información suministrada en este documento. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente. Acepto participar en este estudio de forma libre y voluntaria.

Firma del participante: [signature]
Nombre completo: Thomas David Perez. - Julio Perez.
Rol: Estudiante - padre.
Documento de identificación: _____
Colegio: IDE Porvenir
Contacto: 3148742914

Firma del investigador(a): [signature]
Nombre: Ana Fabiola Cifuentes Gaitán
Docente de Básica Primaria Colegio Ciudadela Educativa de Bosa Jornada Mañana
Celular: 3178534233
Fecha: 11 Septiembre 2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Consentimiento: Declaro que he leído y comprendido la información suministrada en este documento. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente. Acepto participar en este estudio de forma libre y voluntaria.

Firma del participante: Luz Prada y Angela Melo
Nombre completo: Luz Prada Gonzalez / Angela Lucia Melo P.
Rol: Madre e hija
Documento de identificación: 1017126781
Colegio: Ciudadela Educativa de Bosa
Contacto: 3222570848

Firma del investigador(a): [signature]
Nombre: Ana Fabiola Cifuentes Gaitán
Docente de Básica Primaria Colegio Ciudadela Educativa de Bosa Jornada Mañana
Celular: 3178534233
Fecha: 15 Septiembre 2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Consentimiento: Declaro que he leído y comprendido la información suministrada en este documento. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente. Acepto participar en este estudio de forma libre y voluntaria.

Firma del participante: Carlos Molina
Nombre completo: Carlos Molina
Rol: Estudiante-Padre
Documento de identificación: _____
Colegio: Ciudadela Educativa de Bosa
Contacto: _____

Firma del investigador(a): [signature]
Nombre: Ana Fabiola Cifuentes Gaitán
Docente de Básica Primaria Colegio Ciudadela Educativa de Bosa Jornada Mañana
Celular: 3178534233
Fecha: 8 de Septiembre 2025

Anexo 19

Evidencia consentimiento informado docentes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

Título de la investigación: *Modelo tecnológico para el fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de educación básica primaria distrital.*

Investigador(a):
Ana Fabiola Cifuentes Gaitán
Estudiante de quinto semestre del Doctorado en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Estimado(a) participante:

Reciba un cordial saludo.

El presente consentimiento informado tiene como propósito brindarle información clara, precisa y suficiente sobre la investigación anteriormente descrita, a fin de que pueda tomar una decisión libre y voluntaria respecto a su participación como **informante clave** en este estudio.

Descripción del estudio: La investigación busca comprender y proponer un modelo tecnológico que contribuya al fortalecimiento del bienestar socioemocional de los niños en el contexto escolar distrital. En este marco, su experiencia y conocimiento como actor clave en el ámbito educativo son esenciales para la obtención de datos significativos que orienten la propuesta investigativa.

Los objetivos específicos son:

- ✓ Analizar las percepciones y experiencias de los actores educativos frente al uso de tecnologías en el fortalecimiento del bienestar socioemocional infantil.
- ✓ Identificar prácticas pedagógicas significativas que integren tecnologías para favorecer el desarrollo socioemocional.
- ✓ Proponer un modelo tecnológico aplicable al contexto escolar distrital que involucre a la comunidad educativa

Propósito del estudio: Este proyecto doctoral tiene por objetivo desarrollar un modelo tecnológico orientado al fortalecimiento del bienestar socioemocional en niños de primaria del contexto distrital. Se pretende analizar experiencias, percepciones y prácticas del personal educativo para comprender cómo integrar herramientas tecnológicas de manera pedagógica significativa, mejorando ambientes emocionales, sociales y afectivos. Su participación será clave para enriquecer el diseño del modelo propuesto.

Procedimiento de recolección de la información

Su participación consistirá en conceder una entrevista semiestructurada de carácter confidencial, con una duración aproximada de 45 a 60 minutos. La entrevista será grabada en audio (y video si lo autoriza) exclusivamente para fines académicos e investigativos. Las preguntas estarán relacionadas con el uso de tecnologías educativas, el bienestar socioemocional y las experiencias en el contexto escolar.

La información será transcrita y analizada de forma anónima, sin que su identidad sea revelada

Riesgos y beneficios: Los riesgos asociados a su participación son mínimos y no se anticipa ningún tipo de daño físico o psicológico. En cuanto a los beneficios, su aporte contribuirá a la generación de conocimientos científicos que podrían mejorar las prácticas pedagógicas y los entornos educativos para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños.

Riesgos, inconvenientes y molestias

La participación en este estudio implica **riesgos mínimos**, entre los que se pueden mencionar:

- Posible incomodidad al responder preguntas de carácter personal o profesional.
- Cansancio leve por la duración de la entrevista.

En caso de incomodidad, podrá suspender o terminar la entrevista sin ningún tipo de consecuencia negativa.

Beneficios esperados

- Contribuir al desarrollo de un modelo tecnológico que pueda mejorar las prácticas pedagógicas y los ambientes escolares.
- Aportar a la producción de conocimiento científico en el campo de la educación y el bienestar socioemocional.
- Potenciar estrategias educativas que beneficien a la comunidad escolar en su conjunto.

Derechos y responsabilidades del participante

Derechos:

- Participar de forma voluntaria y libre de presiones.
- Retirarse del estudio en cualquier momento, sin sanción ni perjuicio.
- Recibir información clara y oportuna sobre la investigación.
- Garantía de confidencialidad y protección de datos personales.
- Solicitar acceso a los resultados finales del estudio.

Responsabilidades:

- Brindar información veraz y completa durante la entrevista.
- Cumplir con el tiempo acordado para la participación

Confidencialidad: Toda la información que usted proporcione será tratada con estricta confidencialidad. Los datos recolectados se utilizarán exclusivamente con fines académicos e investigativos, y en ningún caso se revelará su identidad. Para garantizar su anonimato, se emplearán seudónimos o códigos al momento de presentar los resultados.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Consentimiento: Declaro que he leído y comprendido la información suministrada en este documento. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente. Acepto participar en este estudio de forma libre y voluntaria.

Firma del participante: _____

Nombre completo: Gina Paola Caicedo Fonseca

Rol: Docente

Documento de identificación: 1030601535

Colegio: El Porvenir (IED)

Contacto: 3154293115

Firma del investigador(a): _____

Nombre: Ana Fabiola Cifuentes Gaitán

Docente de Básica Primaria Colegio Ciudadela Educativa de Bosa Jornada Mañana

Celular: 3178534233

Fecha: 2 Septiembre 2025

Fecha: 28 Agosto 2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Consentimiento: Declaro que he leído y comprendido la información suministrada en este documento. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente. Acepto participar en este estudio de forma libre y voluntaria.

Firma del participante: JOHANNA ALVAREZ

Nombre completo: Derly Johanna Alvarez Pinzón

Rol: Docente Tecnología e Informática

Documento de identificación: 53031241

Colegio: Ciudadela Educativa de Bosa

Contacto: 3196816397

Firma del investigador(a):

Nombre: Ana Fabiola Cifuentes Gaitán

Docente de Básica Primaria Colegio Ciudadela Educativa de Bosa Jornada Mañana

Celular: 3178534233

Fecha: 28 Agosto 2025

SÍNTESIS CURRICULAR

Autora

Ana Fabiola Cifuentes Gaitán, nacida en Bogotá-Colombia, es Licenciada en Preescolar y Básica Primaria egresada de la Fundación Universitaria Iberoamericana en Bogotá, Colombia, y Magíster en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Cuenta con una amplia trayectoria en el campo educativo, desempeñándose como docente en instituciones privadas y con más de dieciséis años de experiencia en el sector público en educación básica primaria en colegios distritales de Bogotá. Se ha destacado como gestora del proyecto de aula "Camicreando", desarrollado en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, el cual integra la mediación tecnológica y se fundamenta en el desarrollo de la Socioemocionalidad como eje transversal de la comunicación y las diferentes áreas del conocimiento. Este proyecto ha sido sustentado en su trabajo de investigación de maestría y ha tenido participación en diversos eventos académicos a nivel local y distrital. Asimismo, es coautora del artículo titulado "La escuela como espacio para la promoción de la educación integral", con publicación en la revista Investigación y Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Su interés investigativo se centra en la articulación entre educación, tecnología y bienestar socioemocional, con énfasis en la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras en contextos educativos públicos.

Tutora

Johana Carolina Carrillo Reyes, profesional de la enseñanza nacida en Caracas, Venezuela, posee Especialización en Planificación y Evaluación Educativa, Maestría en Educación Integral Especial y formación avanzada en Innovaciones Educativas. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPC) y como Coordinadora de Formación en FUNDANA, donde ejerce diversos roles, entre ellos promotora de convivencia familiar y comunitaria. Cuenta con más de dos décadas de experiencia en el ámbito educativo, destacándose en planificación y evaluación educativa, atención a dificultades de aprendizaje e intervención pedagógica especializada. Su trayectoria evidencia una alta orientación a resultados, responsabilidad y capacidad de liderazgo, así como habilidades para el trabajo bajo presión y la toma de decisiones mediante pensamiento analítico. Se distingue por su profundo sentido humano, el cual orienta su quehacer pedagógico, su compromiso con el acompañamiento integral de las personas y su vocación de servicio en contextos educativos y sociales. Ha participado activamente en eventos académicos, investigación educativa, formación docente y desarrollo de proyectos socioeducativos comunitarios. Es reconocida por su compromiso ético-político con la transformación educativa y la inclusión social, así como por sus competencias en asesoría académica, supervisión de investigaciones y facilitación de procesos de aprendizaje integral dirigidos a diversas poblaciones.