



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



Aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica en San Juan del Cesar

Tesis presentada como requisito para optar al grado de doctor en educación

Autora: Brigette Bolaño

Tutora: Xiomara Rojas

Caracas, julio de 2024



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20241134-57-092

**“APROXIMACIÓN TEÓRICA BASADA EN LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE
SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PROCESOS DE FORMACIÓN DE
LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SAN JUAN DEL CESAR”**

***POR: Brigitte Dahiana Bolaño Rodríguez
Pas. BD431219***

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 27 días del mes de noviembre de 2024.



Dra. Xiomara Rojas
C.I. N.- 10.377.885
(Tutor)



Dra. Zulay Pérez
C.I. N.- 6.226.881



Dra. Cecilia Peña
C.I. N.-10.794.424



Dra. Laura Mendoza
C.I. N.-3.796.736



Dra. Sol Ángel Martínez
C.I. N.- 4.361.889

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



Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación a mis padres, cuyo amor, apoyo y sacrificio han sido mi mayor fuente de inspiración. Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia.

A mis profesores y mentores, que me guiaron con su sabiduría y me motivaron a alcanzar mis metas académicas. Su dedicación a la enseñanza ha dejado una huella imborrable en mi formación.

A mis amigos, por su comprensión y apoyo incondicional durante todo este proceso. Sus palabras de aliento y su compañía han sido esenciales en este viaje.

Finalmente, dedico esta tesis a los estudiantes y docentes del Centro Educativo Rural El Tablazo. Que este trabajo contribuya a una mejor comprensión y aplicación de la inteligencia emocional en la educación, beneficiando a futuras generaciones.

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible la realización de esta investigación.

A mi tutora de tesis, Dra. Xiomara Rojas, por su orientación, paciencia y valiosos comentarios a lo largo de este proceso. Su experiencia y conocimientos han sido fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

A los docentes del Centro Educativo Rural El Tablazo, por su colaboración y disposición para participar en esta investigación. Sin su aporte y compromiso, este estudio no habría sido posible.

A la Universidad Pedagógica Experimental el Libertador de Venezuela, por brindarme las herramientas y el apoyo necesarios para llevar a cabo mi investigación. Agradezco también a todo el personal administrativo por su amabilidad y eficiencia.

A mis compañeros de estudio y amigos, por su solidaridad y apoyo constante. Sus palabras de ánimo y su compañía han sido una fuente constante de motivación.

A mi familia, por su amor incondicional y su fe en mis capacidades. Gracias por estar siempre a mi lado, alentándome a seguir adelante.

Finalmente, agradezco a todos aquellos que de alguna manera contribuyeron a la realización de esta tesis. Cada consejo, palabra de aliento y gesto de apoyo ha sido invaluable en este camino.

Con gratitud,

Brigette Bolaño

Lista de contenido

Resumen.....	X
Introducción.....	XI
CAPÍTULO I.....	1
Aproximación a la realidad.....	1
<i>Cuestionamientos</i>	6
Propósitos de la investigación.....	6
<i>Propósito general</i>	7
<i>Propósitos específicos</i>	7
Justificación e importancia de la investigación.....	7
CAPÍTULO II.....	10
Marco referencial.....	10
Antecedentes de la investigación.....	10
<i>Investigaciones internacionales</i>	11
<i>Investigaciones nacionales</i>	16
Referentes teóricos.....	22
<i>Emociones, sentimientos o sentires</i>	22
<i>Inteligencia emocional</i>	23
<i>Competencia emocional</i>	25
<i>Aprendizaje significativo</i>	27
Bases legales.....	29
<i>Constitución política de Colombia</i>	29
CAPÍTULO III.....	32
Andamiaje epistémico y metodológico.....	32
Perspectiva paradigmática.....	32
Diseño de la investigación.....	34
Contexto de Investigación.....	34
Informantes clave.....	35
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	36
Métodos para el proceso de análisis e interpretación de la información.....	37
Criterios de rigor y calidad en la investigación.....	39

<i>Dependencia</i>	40
<i>Credibilidad</i>	40
<i>Autenticidad</i>	41
<i>Transferibilidad</i>	41
CAPÍTULO IV.....	44
Análisis e interpretación de los hallazgos.....	44
Categorías.....	49
Subcategorías.....	49
Propiedades.....	49
*Necesidad de acompañamiento en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes en el aula.....	49
*Predominio de iniciativas o estrategias informales, sin estar integrados en un plan de intervención más amplio.....	49
*Evitación de la expresión emocional.....	49
*Necesidad de reconocer y expresar las emociones.....	49
*Procesamiento emocional.....	49
*Necesidad de un plan de intervención pedagógica en la dimensión emocional... ..	50
*Canalización adecuada de la motivación en los estudiantes.....	50
*Estrategias de promoción a través de diversas actividades.....	50
*Responsabilidad y estrategias para el manejo emocional.....	50
*Impacto del desarrollo socioemocional en el aprendizaje y el crecimiento integral de los estudiantes.....	50
<i>Análisis de la categoría 1: Percepción del docente sobre habilidades socioemocionales</i>	51
<i>Análisis de la categoría 2: Fortalecimiento de la educación emocional en el aula para el desarrollo de habilidades socioemocionales</i>	56
<i>Análisis de la categoría 3: Implementación de herramientas para el manejo adecuado de la educación emocional de los estudiantes</i>	64
CAPÍTULO V.....	74
Consolidación teórica de los aportes de la investigación.....	74
Presentación.....	74

Aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica en San Juan.....	75
Empatía y relaciones interpersonales como pilares de la inteligencia emocional en el Aula.....	78
Inteligencia emocional como catalizador del éxito académico y el bienestar Integral	79
La sistematización de estrategias pedagógicas como imperativo para el desarrollo emocional efectivo	81
La Integración holística de la inteligencia emocional en el currículo escolar: Un camino hacia la transformación educativa	82
<i>Actividades de reflexión emocional</i>	82
<i>Juegos y dinámicas grupales</i>	83
Introducción de herramientas tecnológicas para apoyar la enseñanza de la inteligencia emocional.....	84
Integración de la inteligencia emocional con otras áreas del conocimiento para una educación más completa	87
Sustentación teórica	88
Socialización	91
<i>Preguntas para la socialización</i>	92
<i>Desarrollo de la socialización</i>	92
<i>Respuestas de los participantes</i>	92
<i>Ajustes en la aproximación teórica</i>	94
Consideraciones reflexivas con base a los propósitos de investigación	97
Referencias	102
Anexos.....	111
A-1 Guion de entrevistas	103
A-2 Permiso para obtener información	103
A-3 Consentimiento informado.....	103
B-1 Codificación y análisis de las entrevistas realizadas a los docentes	103
C-1 Síntesis curricular de la autora y la tutora	103

Lista de figuras

Figura 1.	Categorías y subcategorías finales.....	73
Figura 2.	Socialización de los hallazgos	112
Figura 3.	Estructura teórica	113

Lista de tablas

Tabla 1.	Listado de categorías y propiedades emergentes.....	45
Tabla 2.	Integración de categorías y sus propiedades.....	47
Tabla 3.	Categorías, subcategorías y propiedades.....	49
Tabla 4.	Categorías, subcategorías y propiedades en cada etapa del MCC	50
Tabla 5.	Análisis percepción del docente sobre habilidades socioemocionales....	55
Tabla 6.	Fortalecimiento de la educación emocional en el aula para el desarrollo de habilidades socioemocionales.....	63
Tabla 7.	Implementación de herramientas para el manejo adecuado de la educación emocional de los estudiantes.....	70

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA SOCIAL

Aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica en San Juan del Cesar

Tesis presentada como requisito para optar al grado de doctor en educación

Autora: Brigette Bolaño
Tutora: Xiomara Rojas
Fecha: julio 2024

Resumen

La inteligencia emocional ha demostrado ser un elemento clave en los procesos de formación de los estudiantes. Esta habilidad, que implica la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, juega un papel fundamental en el desarrollo integral de los jóvenes. Su incorporación en los planes de estudio y en las estrategias pedagógicas ha sido objeto de creciente interés en el ámbito educativo, con el objetivo de potenciar el aprendizaje, la motivación y el bienestar de los estudiantes. Esta investigación tuvo como propósito general Construir una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica en San Juan del Cesar. Se abordó desde el paradigma interpretativo y se analizó e interpreto mediante la teoría fundamentada de Glasser y Strauss (1967) y su método comparativo constante. El contexto de acción fue el centro educativo rural el Tablazo, y los informantes claves fueron cinco docentes a los cuales se les aplicó entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos revelaron la importancia otorgada a las habilidades socioemocionales, aunque las iniciativas para fomentarlas son informales y reactivas. Se destaca la necesidad de un plan de intervención pedagógica estructurado y capacitación docente especializada. Se enfatiza la relevancia de integrar la educación emocional de manera transversal en el currículo y la práctica educativa. Como aporte, se presenta la aproximación teórica para que oriente el diseño de estrategias para el desarrollo integral de los estudiantes, visibilizando las percepciones docentes y resaltando la importancia de un enfoque sistemático y colaborativo para promover el bienestar emocional en la educación básica rural colombiana.

Descriptores: educación básica, estudiantes, inteligencia emocional, formación, percepción docente.

Introducción

La inteligencia emocional en el contexto educativo ha emergido como un área de estudio crucial en las últimas décadas, especialmente en lo que respecta a la educación básica. Este concepto, que abarca la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, ha demostrado tener un impacto significativo en el desarrollo integral de los estudiantes, influyendo no solo en su rendimiento académico sino también en su bienestar personal y social.

En el contexto específico de las escuelas rurales de Colombia, particularmente en el departamento de La Guajira, la implementación de estrategias basadas en la inteligencia emocional presenta desafíos únicos debido a las características socioculturales y económicas de la región. Esta investigación se centra en explorar la percepción de los docentes sobre la inteligencia emocional en los procesos de formación de los estudiantes de educación básica en este entorno particular.

El problema central que aborda este estudio radica en la aparente desconexión entre la importancia reconocida de la inteligencia emocional en la educación y su implementación efectiva en las aulas de las escuelas rurales. A pesar de la creciente evidencia sobre los beneficios de la educación emocional, existe una brecha significativa en la comprensión de cómo los docentes perciben y aplican estos conceptos en su práctica diaria, especialmente en contextos educativos rurales y culturalmente diversos.

El propósito principal de esta investigación es construir una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en los procesos de formación de los estudiantes de educación básica. Este propósito buscó no solo comprender las perspectivas de los educadores, sino también proporcionar un marco conceptual que pueda informar futuras prácticas pedagógicas y políticas educativas en la región.

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo, utilizando el método de la teoría fundamentada para explorar las percepciones de los docentes sobre la

inteligencia emocional. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco docentes de escuelas rurales en San Juan del Cesar, La Guajira: dos del Centro Educativo el Tablazo sede principal, dos de la sede los Pozos y uno de la sede Paloquemao. Los datos se analizaron mediante el método comparativo constante, permitiendo la emergencia de categorías y temas. La selección de participantes se basó en criterios de experiencia docente y conocimiento del contexto local. Se emplearon técnicas de triangulación para asegurar la validez de los hallazgos, y se siguieron principios éticos rigurosos durante todo el proceso de investigación.

La relevancia de este estudio se fundamentó tanto en su aporte teórico como en su potencial impacto práctico. Desde el punto de vista teórico, contribuye a llenar un vacío en la literatura sobre la aplicación de conceptos de inteligencia emocional en contextos educativos rurales en Colombia. En términos prácticos, los hallazgos de esta investigación pueden servir como base para el desarrollo de programas de formación docente y estrategias pedagógicas más efectivas y culturalmente pertinentes.

Esta investigación se sustentó en los fundamentos teóricos de varios autores prominentes en el campo de la inteligencia emocional y la educación. Goleman (1995) proporciona el marco general para entender la inteligencia emocional y su importancia en diversos aspectos de la vida. Gardner (1983), con su teoría de las inteligencias múltiples, ofrece una perspectiva más amplia sobre las capacidades humanas, incluyendo las inteligencias intra e interpersonal. Mayer y Salovey (1990) aportan un modelo más académico de la inteligencia emocional, enfatizando en las habilidades de percepción, comprensión y regulación emocional. Bisquerra (2000) contribuye con su enfoque en la educación emocional, proporcionando estrategias prácticas para su implementación en entornos educativos. Finalmente, Bar-On (1997) ofrece una perspectiva que integra aspectos emocionales y sociales de la inteligencia.

La estructura de esta tesis se organizó en seis capítulos principales. El Capítulo I presenta una aproximación a la realidad, contextualizando el problema de investigación. El Capítulo II desarrolla el marco referencial, profundizando en las teorías y conceptos relevantes. El Capítulo III detalla el planteamiento metodológico, describiendo el enfoque y los métodos utilizados en la investigación. El Capítulo IV se dedica al análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos. El Capítulo V presenta

la consolidación teórica de los aportes de la investigación, mientras que el Capítulo VI ofrece consideraciones reflexivas basadas en los propósitos de la investigación.

Así, este trabajo proporciona una mejor comprensión de la percepción docente sobre la inteligencia emocional en el contexto específico de la educación básica rural en La Guajira, Colombia, y contribuir tanto al conocimiento académico como a la mejora de las prácticas educativas en la región.

CAPÍTULO I

Aproximación a la realidad

Durante más de 50 años, Colombia ha enfrentado la violencia, una realidad que ha afectado la vida de su población en muchos aspectos, incluyendo la forma en que se relacionan entre sí. Esta situación se refleja en todas las escuelas, pero es particularmente intensa en las zonas rurales. Por lo tanto, se hace cada vez más evidente la importancia de las interacciones personales durante el proceso de enseñanza. Es fundamental conocer cómo se sienten los actores involucrados en el aula de clases para generar emociones que favorezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La naturaleza intrínseca del hombre en conocer cómo funciona su mente se refleja actualmente en estudios sobre la conducta y como esta puede influir en cada uno de los aspectos que conlleva ser humano, es por ello que hoy son tan relevantes autores como: Gardner (1983), Salovey y Mayer (1993), Goleman (1995), Bar-On (1997), y autores recientes como: Extremera y Fernández (2003) y Bisquerra (2018) con su teoría sobre educación emocional, un término reciente para educadores, investigadores y estudiosos en el área, todos ellos abren el camino y el interés por el estudio de las emociones y su relevancia en la escuela.

Ahora bien, la inteligencia como constructo en sus definiciones ha presentado un cambio en cada época y contexto donde se ha investigado, lo cual desde su evolución implicó una serie de elementos biopsicosociales entre sus autores, por lo que tampoco se puede olvidar los aportes de Piaget (1978) y Maslow (1970), quienes precedieron con sus investigaciones todo un marco conceptual al tema de la inteligencia, refiriéndose desde la psicología de una forma global a aspectos vinculados con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo y en cierto sentido con la salud mental.

Para efectos de este estudio se profundizó en la concepción de Inteligencia Emocional (IE), este fue propuesto por Salovey y Mayer en (1993), a partir de los lineamientos de Gardner (1983) en su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), sin embargo, este concepto no es nuevo, pues tiene su origen en la ley del efecto formulada por Thorndike (como se citó en Gordon et al., 1989), cuando propuso en su

tesis doctoral un principio explicativo del aprendizaje animal, no obstante, Salovey y Mayer (1993), estructuraron su concepto de inteligencia emocional, a partir de la inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner (1993), pero Goleman (1995) es quien tiene el mérito de difundir profusamente el concepto, introduciendo el estudio de la inteligencia emocional a los escenarios empresariales y de allí se amplían a la pedagogía y educación.

Al respecto de la inteligencia emocional Gardner (1983), indica que es el producto de inteligencias que él llama múltiples refiriéndose a: “capacidades entre las que destaca: lógico matemática, lingüística, espacial, musical, kinestésico- corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal las cuales se refieren al conocimiento propio de las emociones o a al reconocimiento de las emociones ajenas o de los otros” (p.8), por su parte, Salovey y Mayer (1993) consideran la inteligencia emocional como: “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (p.189). En este orden de ideas Goleman (1995) destaca que,

La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Y todas estas capacidades, como podremos comprobar, pueden enseñarse a los niños, brindándoles así la oportunidad de sacar el mejor rendimiento posible al potencial intelectual que les haya correspondido en la lotería genética. (p.8)

Por otra parte, también es necesario hacer énfasis en el aprendizaje significativo, particularmente lo expuesto por Ausubel (1999), donde lo define como,

Resultado ideacional de un proceso de aprendizaje como resultado del cual surgen nuevos significados. Estos nuevos significados son los productos sustanciales de la interacción entre los significados potenciales del material de introducción y de las ideas de anclaje pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante; finalmente se convierten, secuencial y jerárquicamente en la parte de un sistema organizado relacionado con otras organizaciones temáticas similares de ideas (conocimientos) de la estructura cognitiva. (p.15)

Al respecto se podría decir que la formación en valores, es fundamental a la hora de abordar estrategias pedagógicas para desarrollar la inteligencia emocional, ya que en la sociedad actual, la cultura del vacío en el cultivo de las emociones

intencionalmente causa indiferencia a las realidades que se viven en la escuela, haciendo que se dedique casi todo el tiempo escolar a la razón y muy poco o nada a la inteligencia emocional, es primordial que los docentes ocupen sus ejes transversales y las cátedras en especial ética y valores en utilizar sus contenidos y así aprovechar estos espacios para propiciar el desarrollo de la inteligencia emocional, destacando el autoconocimiento, la motivación al logro, las relaciones interpersonales, la autorregulación de sus emociones en la creación de una sana convivencia en el aula con estudiantes, seguros, empáticos y felices.

Adicionalmente, la psicología positiva, las teorías del aprendizaje cognitivista y constructivista, así como los aportes de la neurociencia en relación con el aprovechamiento de las funciones cerebrales en la educación, han establecido un marco conceptual que debe ser aplicado en la práctica educativa. Es fundamental que este no se quede sólo en teorías abstractas o memorísticas para los niños, quienes son los protagonistas del proceso educativo y están directamente involucrados en el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes.

Por lo tanto, es importante integrar su manejo de las emociones, lo que ya saben o están aprendiendo, su esquema de valores y su pertinencia con la realidad o contexto en el que se encuentran. De esta manera, se logra un enfoque integral y coherente que se traduce en un concepto unificado: aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica.

Es importante destacar los principales problemas que afectan la realidad que se investigó a nivel nacional, departamental y local, en relación con la temática mencionada. Para ello, se realizaron entrevistas para conocer las percepciones del personal docente que labora en las instituciones donde se llevó a cabo el estudio. Durante las visitas y conversaciones se recopiló información relevante que brindó descripciones detalladas de la situación actual.

De acuerdo a lo anterior, se ha evidenciado en Colombia, diferentes propuestas para integrar al proceso educativo la formación en educación emocional, como una cátedra que urge en el currículo de todas las instituciones, con el fin de darle atención a la creciente problemática de violencia escolar, baja autoestima e incapacidad para

resolver conflictos, angustias y temores de una forma sana e inteligente emocionalmente, por lo que se quiere prevenir conductas de riesgos que afecten la salud emocional de los estudiantes, para ello, es indispensable potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, a partir del bienestar personal y social.

A pesar de que existe la intención de brindar una educación emocional, en este departamento se hace más énfasis en la formación humanística y técnica para satisfacer la demanda laboral o para proporcionar a los estudiantes habilidades que les permitan acceder a empleos mientras continúan sus estudios universitarios. Esto ha afectado la formación para la paz, la convivencia y el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que estos aspectos han sido relegados debido a los valores y requerimientos económicos actuales de muchas familias en el departamento de La Guajira.

En este orden de ideas, es importante precisar que la realidad de las instituciones educativas del municipio San Juan del Cesar, La Guajira según Luquetta (2022) de cada 100 niños que ingresan a primaria, sólo logran llegar al grado 11 de secundaria el 21.8%, el resto deserta del sistema en algún momento del ciclo educativo y de estos muy pocos consiguen ingresar a la educación superior.

De conformidad con lo anterior, la información considerada para esta caracterización de las escuelas del municipio San Juan del Cesar, La Guajira proviene de fuentes oficiales como del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES), entre otras.

Indudablemente no se ha establecido de manera intencional un tiempo y espacio para que los docentes atiendan las necesidades de comunicación y afecto que demandan sus alumnos. Es decir, los docentes carecen de estrategias planificadas que promuevan el equilibrio entre lo racional y lo emocional, y que a su vez contribuyan a generar un aprendizaje significativo en la enseñanza de la ética y la moral. Esto impide que los estudiantes puedan experimentar y comprender los verdaderos valores que les ayudarán a ser felices y realizados tanto en su vida escolar como en su entorno familiar y social.

Por otro lado, los problemas relacionados con el escaso desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes pueden tener diversas causas. Una de ellas puede ser el ritmo acelerado que se maneja en la sociedad actual y la rutina laboral diaria, lo cual deja poco tiempo para que los estudiantes puedan equilibrar sus estudios con sus responsabilidades en el hogar. Los padres, debido a sus compromisos laborales y profesionales, a menudo no cuentan con suficiente tiempo para compartir con sus hijos, y esto se debe a necesidades económicas. Esta falta de atención en el hogar puede ocasionar problemas emocionales en los hijos, como inseguridades, acumulación de estrés e insatisfacción con su estilo de vida. La escasa comunicación y falta de afecto hacia ellos, también pueden provocar un bajo rendimiento académico y, en consecuencia, una baja autoestima en muchos casos.

De ahí que las escuelas básicas oficiales seleccionadas para este estudio son las que están ubicadas en el área rural del municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira, como son las sedes del Centro Educativo El Tablazo (CERT), la sede principal ubicada en el corregimiento del Tablazo, sede los Pozos y Paloquemao las cuales se observaron en visitas y conversaciones directas con sus estudiantes y docentes, ya que la autora de este estudio está vinculada al centro educativo a través de una relación laboral profesional.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se han identificado problemas tales como la escasa motivación por el estudio, la falta de participación en actividades extracurriculares, el aislamiento social y la formación de grupos que sabotear el orden en las clases. Además, algunos estudiantes presentan un trato irrespetuoso hacia los docentes, lo que genera un clima de aula desconcertante para el profesor. Durante las clases, los estudiantes que no están interesados en sus calificaciones suelen mostrar falta de atención, indisciplina e inasistencias prolongadas.

Considerando lo expuesto antes, es importante enfatizar que, si las situaciones descritas precedentemente continúan, los actores principales del proceso educativo, como los directivos, educadores, alumnos y sus padres, correrían el riesgo de experimentar un fracaso académico. Asimismo, estas situaciones podrían intensificar explosiones de emociones negativas como la ira, el enojo y la rabia, lo cual podría manifestarse en ataques verbales constantes. Esto generaría un ambiente escolar

hostil y estresante, dificultando el logro de un aprendizaje significativo en un entorno proactivo y propicio para el estudio.

Con base a todo lo expuesto, luego de una aproximación a la realidad de estudio centrada en las sedes del centro educativo rural El Tablazo del Municipio San Juan del Cesar, en La Guajira, se planteó la necesidad de construir una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en los procesos de formación de los estudiantes de educación básica de estas instituciones.

Esta aproximación teórica busca comprender y analizar cómo los docentes perciben y abordan el desarrollo de la inteligencia emocional en sus estudiantes. Se pretende explorar las estrategias y prácticas pedagógicas que utilizan para fomentar habilidades emocionales en los estudiantes, así como los desafíos y obstáculos que enfrentan en este proceso.

Además, se busca identificar la importancia que los docentes otorgan a la inteligencia emocional en el desarrollo integral de los estudiantes, considerando su impacto en su bienestar emocional, social y académico. Asimismo, se explorarán las posibles relaciones entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. En función a lo planteado se formularon las siguientes interrogantes:

Questionamientos

1. ¿Cuál es la percepción que tiene el docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación en los estudiantes de educación básica?
2. ¿Cuáles son las competencias emocionales apreciadas por el docente que son manifestada por los estudiantes de educación básica?
3. ¿En opinión del docente cuál es la necesidad de desarrollar competencias emocionales en los procesos de formación en los estudiantes de educación básica?
4. ¿Cómo estaría integrada una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Construir una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica en San Juan del Cesar.

Propósitos específicos

1. Indagar acerca de la percepción que tiene el docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación en los estudiantes de educación básica en San Juan del Cesar.
2. Interpretar las apreciaciones del docente sobre las competencias emocionales que son manifestadas por los estudiantes de educación básica en San Juan del Cesar.
3. Develar la opinión del docente sobre la necesidad de desarrollar competencias emocionales en los procesos de formación de los estudiantes de educación básica en San Juan del Cesar.
4. Crear una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica en San Juan del Cesar.

Justificación e importancia de la investigación

Los contenidos asociados con la inteligencia siempre han sido interesantes y controversiales en cualquier círculo de discusión, más aún en los sistemas educativos, entre pedagogos, psicólogos, filósofos y educadores de cualquier área, sobre todo si en medio de esa temática se abren espacios para generar aprendizajes significativos en la formación de valores de los estudiantes de educación básica, en ese sentido, revisar las diferencias individuales en cuanto al manejo de las emociones y analizar a la luz de experiencias la relación entre la cognición y la emoción es hoy día entre científicos la panacea educativa.

Ahora bien, la presente investigación pretendió construir una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica del centro educativo rural El Tablazo del Municipio San Juan del Cesar, se espera con el desarrollo de este trabajo contribuir con los siguientes puntos de interés:

Desde el punto de vista teórico es relevante, ya que aportó un conjunto de teorías, principios y conceptos que posibilitan trabajos científicos sobre los aspectos inteligencia emocional y aprendizaje significativo, desarrollados a partir de contenidos publicados, y referentes teóricos reconocidos de autores expertos, de esta forma se contribuye a la formulación de premisas de análisis dentro de la investigación, sustentando dicho criterio sobre la base de la visión de las pedagogías emergentes, tomando en cuenta que los procesos de aprendizaje deben ser asumidos desde otro contexto por las instituciones en este siglo XXI.

Desde la perspectiva institucional, la investigación se basó en un proceso bidireccional de investigación bajo un paradigma interpretativo el cual es un modelo conceptual crítico realista de las instituciones en estudio, lo que significa que los eventos o categorías se abordaran a través de observaciones, entrevistas y visitas realizadas a instituciones educativas del departamento de La Guajira, con las cuales pueden servir de orientación a futuras investigaciones en el área, ofreciendo institucionalmente, contenidos llenos de significados y que trasciendan a otros contextos.

Otro aspecto notorio que se buscó con esta tesis es superar el desconocimiento de las características socioculturales en el manejo de la inteligencia emocional, teniendo como finalidad afianzar los procesos de socialización y conocimiento de la identidad personal y grupal, consolidando la formación en valores en un conjunto de estrategias pedagógicas como la base dinamizadora de los currículos de la básica, promoviendo actividades de interacción donde los estudiantes y docentes compartan sus conocimientos y vivencias en espacios de reflexión en las diferentes instituciones educativas del municipio.

A nivel educativo, se justificó la realización de esta tesis doctoral por su carácter educativo, debido a que permitió fortalecer y dinamizar el proceso de aprendizaje significativo en la formación manejo de las emociones orientándolo hacia la realización de su propia vida y la de los otros. Es así como,

Debe ayudar a construir la paz y a consolidar el sentimiento de nación, como tareas importantes del país y de la educación en la próxima década. Esto incluye, principalmente, aportar a la construcción de una cultura ciudadana y un desarrollo individual y colectivo que contribuyan a las transformaciones

sociales, políticas, económicas y culturales que requiere el país. Plan Decenal de Educación. (PNDE 2016-2026, p.14)

Asimismo, se procuró contribuir con las políticas del estado colombiano en cuanto a “fomentar la investigación para que lleve a la generación de conocimiento en todos los niveles de la educación” (PNDE 2016-2026, p.17) y de esta manera fortalecer habilidades que permiten el desarrollo de conocimientos útiles para sustentar nuevas investigaciones.

A nivel metodológico, este estudio brindó herramientas para la obtención de información sobre el desarrollo del estudio el cual puede ser tomado como referencia en futuros trabajos de grado orientados a la investigación con propósitos compatibles, por lo que potenciará, así como la recolección de información en diferentes eventos y presentaciones. En este orden de ideas, contribuirá a promover una cultura investigadora entre los docentes y otros actores educativos interesados en esta temática, a nivel departamental y nacional favoreciendo de esta manera desarrollo de consideraciones que apoyen al logro de la educación básica.

En ese sentido la investigación respondió a la línea de investigación de Pedagogía Social, inscrita en el CIE, y al mismo tiempo da cumplimiento no sólo a una tesis doctoral a nivel profesional, sino también a nivel personal, ya que constituyó con otro sueño a alcanzar académicamente, garantizando la satisfacción y el crecimiento humano, terminar este estudio es una oportunidad para demostrar que la perseverancia, es el camino próspero para llegar a ver las metas cumplidas, así como al mejoramiento continuo de la puesta en práctica de tantas experiencias y conocimientos en el ámbito educativo, que desde luego fortalecen el ejercicio docente en un momento, donde crear conocimiento es una fuente inagotable de contribución a la ciencia, contribuyendo a los cambios en el aula, en el plantel y en la comunidad.

CAPÍTULO II

Marco referencial

El desarrollo de una investigación corresponde a un proceso minucioso y detallado donde cada parte va conformando un todo necesario para entender el sentido de la construcción del nuevo conocimiento. Al respecto, investigar es una de las tareas del hombre que le ha permitido dar respuestas a sus interrogantes, y a la vez contribuye con la afirmación de constructos teóricos que interpretan la realidad día a día. De manera que formar parte de esa dialéctica, es colocar un grano de arena en la formación de saberes que determinan el curso de contenidos como el caso de la Inteligencia emocional, los valores en la formación de los educandos con base a un aprendizaje significativo en su desarrollo humano.

Ahora bien, el marco teórico, llamado también marco referencial tiene precisamente el propósito de acuerdo con Sabino (2007) de “dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema, es decir, se trata de integrar el problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido” (p.47); incorporando los conocimientos previos, referentes al mismo y ordenándolos de modo tal que resulten útiles en esta tarea.

Por tanto este momento investigativo se presenta considerando los trabajos recientemente publicados que sirven de antecedentes, también llamado estado del arte, las investigaciones previas, los constructos teóricos, y las concepciones epistemológicas vinculadas a las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, las cuales permiten una orientación no sólo en la búsqueda de información relevante sobre este estudio, sino además se erigen como modelos sustantivos en la construcción de la nueva teórica

Antecedentes de la investigación

A continuación, se detallan las investigaciones que sirven como andamiaje a esta tesis doctoral, el cual según Delmastro (2005),

Es de carácter provisional y cambiante, ya que se desplaza hacia donde se necesita a medida que progresa la construcción y se retira una vez culminada la misma. Adicionalmente, quien aporta el andamiaje no es en realidad quien realiza el trabajo propiamente dicho, pero sin este soporte en la

mayoría de los casos le sería difícil o imposible a quien construye realizar las actividades necesarias para completar la obra. (p. 15)

Investigaciones internacionales

Como primer antecedente se tiene la tesis titulada "Inteligencia emocional y conducta prosocial: valores, emociones y sentimientos en las Comunidades de Aprendizaje. Estudio de un caso" fue elaborado por Aznar (2020), en la Facultad de Educación de Albacete, España. El objetivo del estudio fue conocer cómo se trabaja la educación emocional y la educación en valores en una Comunidad de Aprendizaje y evaluar la incidencia del proyecto en el desarrollo de la inteligencia emocional y la conducta prosocial de los alumnos.

La metodología utilizada en este estudio fue mixta, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos. En la fase cualitativa, se realizó un estudio de caso único con orientación comunicativa en el Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) San Juan de la Cruz de Baeza, en Jaén. Las técnicas empleadas incluyeron análisis documental, notas de campo, observación participante, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Para la fase cuantitativa, se utilizó un estudio observacional-descriptivo con instrumentos de medición como la Escala de Meta-conocimiento del Estado de Ánimo (TMMS-24) y la Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (EHP-A).

Los hallazgos del estudio indicaron que las Comunidades de Aprendizaje fomentan notablemente el desarrollo de la inteligencia emocional y la conducta prosocial entre los estudiantes. Los alumnos que participaron en actividades colaborativas y dialógicas mostraron mejoras significativas en sus competencias emocionales y en la capacidad de interactuar de manera prosocial. Se observaron categorías emergentes relacionadas con la interculturalidad, la cooperación entre iguales, la resolución de conflictos y la motivación, las cuales contribuyen a crear un ambiente educativo inclusivo y respetuoso.

En cuanto a las implicaciones de estos hallazgos, se destaca la necesidad de que los docentes adquieran competencias emocionales y prosociales para poder guiar eficazmente a sus estudiantes. El estudio proporciona evidencia de que la implementación de programas educativos centrados en la inteligencia emocional y la

conducta prosocial no solo mejora el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y social de los alumnos. Este enfoque integral permite una educación más completa, donde los aspectos emocionales y cognitivos son igualmente valorados y promovidos.

Relacionando estos antecedentes con el estudio en curso sobre la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en el centro educativo rural El Tablazo, se puede apreciar un valor específico y relevante. Los hallazgos del trabajo de Aznar (2020) proporcionan una base empírica que evidencia cómo la inteligencia emocional y las competencias prosociales mejoran notablemente a través de estrategias educativas específicas, como las tertulias dialógicas y los grupos interactivos. Lo anterior puede guiar a los docentes del centro educativo El Tablazo a implementar metodologías similares, favoreciendo no solo el desarrollo académico de los estudiantes, sino también su bienestar emocional y social.

Específicamente, el hallazgo de que los estudiantes participan más activamente y desarrollan mejores competencias emocionales en un entorno que fomenta la cooperación y el diálogo puede ser directamente aplicable en El Tablazo. La implementación de actividades que promuevan el reconocimiento y manejo de emociones, tal como se evidenció en la investigación de Aznar (2020), puede servir como una estrategia efectiva para mejorar las percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional y su papel en la formación integral de los estudiantes. Esta evidencia práctica puede ser crucial para diseñar intervenciones educativas que respondan a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes en contextos rurales como El Tablazo.

Por otra parte, en el estudio "La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis" llevado a cabo por Puertas et al. (2020) en la Universidad de Granada, España. El objetivo del estudio fue verificar la fiabilidad y los beneficios de los programas de implementación de inteligencia emocional en los alumnos. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica en bases de datos como Web of Science, SCOPUS y PubMed, seleccionando 20 artículos longitudinales que evaluaban estos programas. Los datos obtenidos indicaron un tamaño del efecto medio de 0.73, siendo la educación primaria la etapa con mejores hallazgos ($TE=0.95$).

La metodología incluyó un análisis detallado de los estudios seleccionados, utilizando la *d* de Cohen para calcular el tamaño del efecto y el programa Review Manager 5.3 para determinar la varianza y el intervalo de confianza. Los hallazgos mostraron que los programas de duración media eran los más efectivos, y aquellos que usaban instrumentos de evaluación basados en rasgos de personalidad presentaban los mejores hallazgos. Estos programas contribuyeron al desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos, mejorando su bienestar social y mental y dotándolos de habilidades para enfrentar situaciones conflictivas diarias.

Los hallazgos obtenidos indican que los programas de inteligencia emocional tienen un impacto positivo significativo en los estudiantes, mejorando su autopercepción académica y habilidades interpersonales e intrapersonales. Estos hallazgos sugieren la importancia de implementar programas desde edades tempranas para fomentar un desarrollo integral. Además, los estudios destacan la necesidad de evaluar estos programas con instrumentos adecuados para obtener hallazgos más precisos. La investigación proporciona evidencia relevante sobre la efectividad de los programas de inteligencia emocional y su contribución al bienestar psicológico y al éxito académico de los estudiantes.

Este meta-análisis es relevante para la tesis que se está desarrollando sobre la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en la educación básica, ya que ofrece una visión integral sobre cómo estos programas pueden mejorar las competencias emocionales y sociales en contextos educativos diversos. Los hallazgos sobre la efectividad de los programas de duración media y el uso de instrumentos de evaluación basados en rasgos de personalidad pueden ser útiles para diseñar e implementar estrategias educativas en el centro educativo rural El Tablazo, facilitando el desarrollo emocional y la resiliencia de los estudiantes.

Por otro lado, se tiene un estudio desarrollado por Mata (2021) en Madrid, España titulada “Análisis y mejora de la autoconsciencia para la formación”, se fundamenta en la importancia de la inteligencia emocional en esta etapa vital para el desarrollo y la educación de los niños. Los objetivos de la presente investigación, considerando la estructura en sus 2 fases, son, en la fase 1, conocer la percepción de docentes en activo y en formación, sobre el papel de las emociones en la educación

de la etapa infantil, y en la fase 2, indagar en la opinión de expertos y directivos acerca de la educación emocional y cómo desarrollarla en la etapa infantil.

Se utilizó un diseño metodológico mixto en sus fases mencionadas, en la fase 1 se emplea el método cuantitativo y, de manera secuencial, en la fase 2 se desarrolló un enfoque cualitativo. Durante la fase 1 (cuantitativa) se aplicaron 2 cuestionarios validados (una para docentes en activo y otra para docentes en formación). La muestra estuvo conformada por 103 docentes en activo y 212 docentes en formación. En la fase 2 (cualitativa), aplicada a directivos (4) y expertos (4), se realizaron entrevistas semiestructuradas.

Los hallazgos de la primera fase evidenciaron una percepción beneficiosa por parte de docentes en activo y formación del rol de las emociones en la educación de la etapa infantil, aunque en diferentes intensidades según la muestra de cada país participante (España y Ecuador). En la fase 2, expertos y directivos respaldan la necesidad de una educación emocional, destacando especialmente la presencia de una previa capacitación al respecto con programas válidos y fiables.

El tema en cuestión, dentro de las 2 fases, se percibe como relativamente necesario e importante con respecto a su presencia en la educación infantil, estableciendo vínculos con la formación, el desarrollo personal y académico de los niños. A partir de los hallazgos obtenidos, se deducen orientaciones y transferencias al ámbito profesional, entre los que destaca una guía pedagógica elaborada para la formación de docentes y directivos en educación emocional

La pertinencia de esta investigación subyace en los aportes teóricos de las categorías inteligencia emocional y formación docente en estudiantes de primaria es preciso indicar que una de las fases en las que se desarrolla es de carácter cualitativo lo que sugiere un aporte metodológico.

Como último antecedente a nivel internacional se tiene la tesis titulada "Factores motivacionales, emocionales y socioeconómicos asociados al rendimiento académico y abandono en la educación superior: Estudio en dos universidades del Ecuador" fue realizada por Vidal (2023) en la Universidad de Alicante. Este estudio se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y en la Escuela Politécnica Nacional (EPN) de Ecuador, y contó con el apoyo del proyecto

subvencionado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El objetivo principal fue proponer y validar empíricamente un modelo que permita explicar y predecir el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, identificando los factores que influyen positivamente en este desempeño.

La metodología empleada incluyó un análisis de datos mediante tablas de contingencia, regresión logística y redes neuronales artificiales. En la UNAE, los datos se obtuvieron de registros informáticos de una cohorte de 285 estudiantes que ingresaron en 2015. En la EPN, se analizaron dos estudios con muestras de 1071 y 624 estudiantes que ingresaron al curso de nivelación. Las variables consideradas incluyeron aspectos sociodemográficos, educativos y de rendimiento previo, y se evaluaron a través de diversos instrumentos como cuestionarios y pruebas diagnósticas.

Los hallazgos mostraron que, en la UNAE, el género fue una variable significativa en la predicción del éxito académico, con una mayor tasa de egreso entre mujeres. La regresión logística reveló que las variables sociodemográficas tenían un impacto notable en la probabilidad de egreso, con una precisión de clasificación del 88.1%. Las redes neuronales artificiales también identificaron el índice de vulnerabilidad como un factor crítico, con una precisión de clasificación del 90.3%. En la EPN, las pruebas diagnósticas y las puntuaciones de acceso a la universidad fueron los mejores predictores del rendimiento académico, con áreas bajo la curva ROC de 0.986 y 0.826 respectivamente.

El estudio concluyó que los factores motivacionales, emocionales y sociodemográficos juegan un papel fundamental en el rendimiento académico y la retención de los estudiantes en la educación superior. Estos hallazgos son relevantes para diseñar políticas educativas que promuevan el éxito académico y reduzcan la deserción, especialmente en contextos socioeconómicos vulnerables. La implementación de intervenciones basadas en estos hallazgos podría mejorar significativamente la retención de estudiantes y, en última instancia, el desempeño académico en las universidades ecuatorianas.

Este antecedente ofrece varios aportes específicos que son valiosos para la investigación en curso. Los hallazgos de Vidal (2023) destacan que las variables sociodemográficas, como el género y el índice de vulnerabilidad, tienen un impacto considerable en el rendimiento académico y la retención de los estudiantes en la educación superior. Esta información puede ser crucial para entender cómo factores similares podrían influir en el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de educación básica.

El uso de redes neuronales artificiales y la regresión logística en el estudio de Vidal Chica para predecir el éxito académico y la deserción puede proporcionar un marco metodológico sólido para la investigación en El Tablazo. Aplicar métodos similares podría ayudar a identificar qué factores emocionales y sociodemográficos son más relevantes en el contexto de la educación básica, permitiendo diseñar intervenciones más efectivas. Asimismo, los hallazgos que muestran la importancia de la motivación intrínseca y la autoeficacia pueden orientar la creación de programas que fomenten estas cualidades en los estudiantes, mejorando su resiliencia y su capacidad para enfrentar desafíos académicos y emocionales.

Investigaciones nacionales

Como primer antecedente a nivel nacional se tiene la investigación titulada "Creencias sobre actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego, para la formación integral en la educación superior" fue realizada por Montejo (2022) en la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Este estudio tuvo como objetivo analizar las creencias de profesionales y directivos sobre la relación entre actividades extracurriculares, competencias socioemocionales y el juego, en el contexto de la formación integral en educación superior.

La metodología utilizada en esta investigación fue cualitativa con un enfoque interpretativo. Inicialmente, se llevó a cabo una caracterización de las actividades extracurriculares en 43 instituciones de educación superior en Colombia. Luego, se realizó un análisis de contenido de las políticas de bienestar universitario en cuatro universidades. Finalmente, se interpretaron las creencias de 14 entrenadores y directivos a través de entrevistas en profundidad. Este enfoque permitió obtener una visión comprensiva sobre las percepciones y experiencias de los participantes

respecto a las actividades extracurriculares y su impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales.

Los hallazgos revelaron diferencias en la organización académica y administrativa de las actividades extracurriculares de arte y deporte en las universidades colombianas. Se identificó que estas actividades promueven competencias intra e interpersonales, disciplina y trabajo en equipo. Además, se destacó que las características lúdicas de estas actividades crean un ambiente de confianza y colaboración, favoreciendo la salud mental de los estudiantes. Sin embargo, también se señalaron tensiones relacionadas con las condiciones laborales de los profesionales involucrados y los espacios y tiempos destinados a estas actividades.

Las conclusiones del estudio indicaron la necesidad de fortalecer la formación de entrenadores y profesionales en competencias socioemocionales y en el uso del juego como recurso educativo. Se sugirió que las actividades extracurriculares, bien implementadas, pueden contribuir significativamente al bienestar y desarrollo integral de los estudiantes, creando un entorno positivo y saludable en las universidades.

La investigación de Montejó (2022), proporciona varios aportes específicos que pueden ser muy útiles para el estudio sobre la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en la educación básica en el Centro Educativo Rural El Tablazo. En primer lugar, el análisis de cómo las actividades extracurriculares pueden fomentar competencias socioemocionales y crear un ambiente de confianza y colaboración es particularmente relevante. Esto puede inspirar la implementación de programas similares en El Tablazo, donde se pueden desarrollar actividades extracurriculares centradas en el juego y el arte para mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes.

Además, la identificación de las tensiones relacionadas con las condiciones laborales de los profesionales y la gestión del tiempo y los espacios para estas actividades ofrece una perspectiva práctica sobre los desafíos que podrían surgir en un entorno rural. Este conocimiento puede ser vital para anticipar y mitigar posibles problemas en la implementación de programas de inteligencia emocional en El Tablazo.

Además el antecedente analizado, muestra la necesidad de una formación específica para los docentes y profesionales en competencias socioemocionales y en el uso del juego como herramienta educativa. Este enfoque puede ser adoptado en El Tablazo para capacitar a los docentes, asegurando que estén bien equipados para integrar la inteligencia emocional en su enseñanza diaria. Estos aportes no solo proporcionan un marco teórico sólido, sino también directrices prácticas para mejorar el desarrollo emocional y social de los estudiantes en contextos educativos diversos.

Otro antecedente importante es la investigación titulada "Lineamientos teóricos basados en la inteligencia emocional para la formación en competencias TIC de los docentes de educación primaria en Colombia" fue realizada por Vesga (2021). El objetivo principal del estudio fue generar lineamientos teóricos que integren la inteligencia emocional en la formación de competencias TIC para docentes. La metodología empleada fue de enfoque cualitativo, utilizando el método comparativo constante fundamentado en la teoría. Se seleccionaron tres sedes del Colegio Nuestra Señora del Pilar, donde se realizaron entrevistas y observaciones a los docentes. Los datos obtenidos fueron contrastados con la teoría, revelando la falta de formación en competencias tecnológicas y en el uso adecuado de herramientas de inteligencia emocional.

Los hallazgos del estudio mostraron que los docentes perciben las competencias digitales como capacidades necesarias para el uso de TIC, pero hay un desconocimiento generalizado sobre su aplicación adecuada. Se estableció que los docentes necesitan una formación integral que incluya tanto aspectos tecnológicos como de inteligencia emocional. Los lineamientos teóricos propuestos se centraron en tres aspectos: la apropiación y dominio de competencias TIC, el equilibrio emocional del docente, y el impacto de estas competencias en la práctica educativa. Estos aspectos buscan mejorar la calidad educativa mediante una formación docente que considere la integración de tecnologías y habilidades emocionales.

Las conclusiones del estudio subrayan la importancia de desarrollar competencias TIC en los docentes, acompañadas de una formación en inteligencia emocional que facilite un uso más efectivo de las tecnologías en el aula. Los lineamientos propuestos pueden contribuir a una educación más dinámica y adaptada

a las necesidades contemporáneas. Además, se sugiere que futuras investigaciones aborden la implementación de estos lineamientos en diferentes contextos educativos para evaluar su efectividad y realizar ajustes necesarios para su mejora continua.

La investigación realizada por Vesga (2021), proporciona aportes concretos y de valor que pueden enriquecer el estudio sobre la percepción del docente en El Tablazo. Un hallazgo específico de la autora es la identificación de la falta de formación en competencias tecnológicas y emocionales en los docentes, lo que resulta en un uso ineficaz de las TIC en el aula. Este punto es particularmente relevante para el estudio en El Tablazo, ya que subraya la necesidad de formar a los docentes no solo en habilidades tecnológicas, sino también en inteligencia emocional para mejorar la calidad de la enseñanza.

Otro aporte valioso es la propuesta de lineamientos teóricos que integran la inteligencia emocional con las competencias TIC, estructurados en tres áreas clave: apropiación y dominio de TIC, equilibrio emocional del docente, e impacto de estas competencias en la práctica educativa. Estos lineamientos pueden servir como un marco teórico para el estudio en El Tablazo, proporcionando una base estructurada para investigar cómo los docentes perciben y aplican la inteligencia emocional en su labor educativa.

Además, la investigación de Vesga (2022) destaca la importancia de un enfoque integral en la formación docente, que considere tanto el aspecto emocional como el tecnológico. Este enfoque puede ayudar a abordar las apreciaciones del docente sobre las competencias emocionales de los estudiantes en El Tablazo, ofreciendo un modelo para evaluar y mejorar estas competencias en el contexto específico de un centro educativo rural. La metodología utilizada por Vesga Galvis también puede ofrecer una guía metodológica útil para estructurar las entrevistas y observaciones en el estudio actual, asegurando una recolección de datos robusta y relevante.

Por su parte, la tesis titulada "Competencias comunicativas del estudiante de básica primaria a través de la comprensión lectora: una mirada desde la inteligencia emocional" fue elaborado por Mojica (2021) bajo la tutoría de la Dra. Aida Justo, en Colombia. El objetivo del estudio fue interpretar las competencias comunicativas de

los estudiantes de básica primaria a través de la comprensión lectora, considerando su desarrollo emocional.

La metodología utilizada en el estudio se basó en la teoría fundamentada, la cual implica un proceso iterativo de recolección y análisis de datos que permite generar teorías a partir de la información obtenida directamente del campo. Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad y observaciones a tres estudiantes de sexto grado y tres docentes del área de lengua castellana en la Institución Educativa José Celestino Mutis. El análisis de los datos se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva.

Los hallazgos del estudio revelaron que la implementación de estrategias didácticas que integran aspectos emocionales y cognitivos en la enseñanza de la lengua castellana puede mejorar notablemente la comprensión lectora de los estudiantes. Se identificaron categorías como los procesos cognitivos, afectivos y lingüísticos, resaltando la importancia de un enfoque holístico en la educación que contemple tanto el desarrollo intelectual como emocional de los estudiantes. La investigación concluyó que los estudiantes que participan en actividades que promueven la inteligencia emocional, como debates y trabajos en grupo, muestran una mayor capacidad para comprender y retener la información leída.

En términos de implicaciones, los hallazgos subrayan la necesidad de que los docentes se formen en competencias emocionales para poder apoyar eficazmente a sus estudiantes. El estudio proporciona evidencia de que el desarrollo de competencias comunicativas no solo mejora la comprensión lectora, sino también el bienestar emocional y social de los estudiantes. Este enfoque puede contribuir a una educación más integral y equilibrada, donde los aspectos emocionales y cognitivos se consideren igualmente importantes.

Al relacionar el antecedente analizado con el estudio en curso, se observa que ambos estudios resaltan la relevancia de integrar competencias emocionales en el proceso educativo. Los hallazgos del trabajo de Mojica (2021) aportan una base teórica que puede ser utilizada para comprender mejor cómo los docentes pueden percibir y aplicar la inteligencia emocional en sus prácticas educativas, favoreciendo así el desarrollo integral de los estudiantes. Este conocimiento es vital para formular

estrategias educativas que no solo enfoquen en el rendimiento académico, sino también en el crecimiento personal y emocional de los alumnos.

Por último, se tiene la tesis titulada "Habilidades sociales, un constructo teórico desde la formación en educación primaria" la cual fue realizada por Pino (2022) en el Instituto Técnico "María Inmaculada" del municipio de Villa del Rosario, Norte de Santander, Colombia. El objetivo general del estudio fue generar constructos teóricos sobre la formación en habilidades sociales de los estudiantes de educación básica primaria en esta institución. La metodología empleada incluyó un enfoque cualitativo basado en entrevistas en profundidad con cinco docentes seleccionados como informantes clave, utilizando la plataforma virtual Zoom debido a las restricciones por la pandemia de COVID-19. Las dimensiones analizadas fueron la cognitiva, emocional y comportamental.

Los hallazgos del estudio indicaron que las habilidades sociales en los estudiantes de educación básica primaria se desarrollan a través de la metacognición, las metas personales y la resiliencia. Los docentes destacaron la importancia de fomentar una conciencia autónoma en los estudiantes sobre qué y cómo aprender, enfocándose en la autorregulación del pensamiento y la toma de decisiones. Además, se resaltó la necesidad de establecer proyectos de vida que incluyan sueños, ideales y vocaciones, promoviendo una convivencia sana y respetuosa.

Este estudio también mostró la relevancia de las habilidades sociales como factores protectores ante las adversidades y conflictos que los estudiantes pueden enfrentar. La cultura de paz emergió como un aspecto importante en el contexto educativo, enfatizando el papel de la escuela en la formación de valores y habilidades necesarias para una convivencia pacífica. Los docentes señalaron que, aunque no siempre se sigue un proceso sistemático para desarrollar estas habilidades, las actividades reflexivas y proyectos de vida son esenciales para fomentar el pensamiento positivo y la resiliencia en los estudiantes.

Los aportes de este estudio son de gran utilidad para la investigación en curso sobre la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en la educación básica en el centro educativo rural El Tablazo. Los hallazgos relacionados con la autorregulación y la metacognición pueden enriquecer la comprensión de cómo las

competencias emocionales pueden integrarse efectivamente en los procesos formativos. Además, el enfoque en la cultura de paz y la resolución de conflictos aporta una perspectiva valiosa para desarrollar estrategias que promuevan un ambiente educativo seguro y colaborativo en el contexto de San Juan del Cesar, en La Guajira.

Referentes teóricos

“Todo proceso investigativo debe sustentarse en postulados teóricos que contribuyan a consolidar un cuerpo de referentes sustantivos que permitan conocer, comprender el objeto de estudio que se investiga” (Pino, 2022, p. 22).

Para efectos de este estudio los contenidos a desarrollar giran en torno a Inteligencia emocional y aprendizaje significativo dentro del contexto de las escuelas de educación básica. A continuación, se presentan algunos de los conceptos e ideas de autores reconocidos que han reunido su experiencia y conocimiento en informaciones valiosas y vigentes que explican no solo el comportamiento o conducta de los educandos, sino también su forma de ver, percibir y sentir el mundo y en correspondencia con eso definen sus teorías o constructos teóricos.

Emociones, sentimientos o sentires

Bisquerra (2000), define las emociones como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (p.19). Las emociones predisponen a los individuos a una respuesta organizada en calidad de valoración primaria (Bisquerra, 2001) esta respuesta puede llegar a ser controlada como producto de una educación emocional, lo que significa poder ejercer control sobre la conducta que se manifiesta, pero no sobre la emoción en sí misma, puesto que las emociones son involuntarias, en tanto las conductas son el producto de las decisiones tomadas por el individuo (Casassus, 2006).

Se pueden clasificar en positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros y significan que la situación es beneficiosa, como lo son la felicidad y el amor; negativas cuando van acompañadas de sentimientos desagradables y se percibe la situación como una amenaza, entre las que se encuentran el miedo, la ansiedad, la ira, hostilidad, la tristeza, el asco, o neutras cuando no van acompañadas de ningún sentimiento, entre las que se encuentra la esperanza y la sorpresa (Casassus, 2006).

Inteligencia emocional

La inteligencia es un concepto complejo que ha sido abordado por numerosos autores a lo largo de la historia. Gardner (1993) propone que la inteligencia no puede ser reducida a una sola capacidad, sino que existen múltiples formas de inteligencia, incluyendo la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Esta teoría desafía la noción tradicional de la inteligencia medida únicamente a través de pruebas de coeficiente intelectual,

La inteligencia no es sólo un conjunto de aptitudes que se miden por un test, tal y como coinciden en afirmar desde hace unos años psicólogos y educadores (Gardner, 1993; Goleman, 1998; Bisquerra, 2003; Marrodán, 2013), sino que constituye una capacidad muy genérica que engloba a su vez distintas capacidades cognitivas. Dichas capacidades pueden llegar a relacionarse incluso con la dimensión emocional, afectiva y social, a la que hoy en día también conocemos como "Inteligencia Emocional". (González, 2007, p. 32)

Por otro lado, Sternberg y Wagner (1985) introduce el concepto de "inteligencia exitosa", que va más allá de las habilidades cognitivas y abarca la capacidad para adaptarse al entorno, resolver problemas de forma práctica y alcanzar metas personales. Los autores proponen un modelo de inteligencia que incluye aspectos analíticos, creativos y prácticos, reconociendo la importancia de la adaptabilidad y la creatividad en el concepto de inteligencia.

Además, Goleman (1995) ha popularizado el concepto de "inteligencia emocional", que se refiere a la capacidad para reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. El autor argumenta que la inteligencia emocional es fundamental para el éxito en la vida personal y profesional, ya que influye en la toma de decisiones, la resolución de conflictos y las relaciones interpersonales.

Así pues que, la inteligencia emocional "es la capacidad o facultad de razonar, de resolver problemas, de igual modo está asociada con la memoria y la razón" Bar-On (1997), en este concepto se define desde un punto de vista solo cognitivo, una función cerebral meramente, y así se consideró por décadas, Mayer (como se citó en, O`Conor 1999), por su parte la define también como "la capacidad para pensar y para desarrollar el pensamiento abstracto, como capacidad de aprendizaje, como

manipulación, procesamiento, representación de símbolos, capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, o para solucionar problemas” (p. 25).

La inteligencia emocional ha sido definida como la capacidad de reconocer y gestionar las emociones, así como la habilidad para percibir y comprender las emociones de los demás. Goleman (1995), destaca la importancia de esta habilidad en la vida personal y profesional, argumentando que la inteligencia emocional es un factor importante para el éxito en ambos ámbitos.

Aunado a lo anterior, también hay que destacar las investigaciones de Salovey y Mayer (1993), quienes ya habían comenzado empíricamente en esta área del conocimiento, así mismo, para Goleman (1995), el manejo de lo emocional, más que una inteligencia en sí es una meta habilidad que determina el grado de destreza que puede conseguir en el dominio de las facultades, y afirmó que la inteligencia emocional es determinante para el éxito personal, relacional y laboral.

Goleman (1995), mencionó que la inteligencia emocional abarca cinco competencias principales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones. También dividió la inteligencia emocional en dos dimensiones, la personal y la social. La personal se compone a su vez de tres competencias: conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar las emociones y capacidad de motivarse a uno mismo.

En línea con lo anterior Gardner (1983), dividió el coeficiente intelectual en diferentes capacidades independientes (Inteligencia lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista, emocional, existencial, creativa y colaborativa) pero interrelacionadas entre sí, que definen a una persona. Mientras que Goleman (1995) construye una definición del concepto de inteligencia emocional, profundizando en lo planteado por Gardner (1993). Esta no depende necesariamente de las emociones, sino también de un correcto pensamiento y desarrollo emocional.

De acuerdo con Gallego y Gallego (2006), "el desarrollo de la inteligencia emocional es un aprendizaje implícito o incidental que se genera aunque no seamos conscientes de que estamos aprendiendo ni tengamos el propósito deliberado de

aprender" (p. 193), ya que todos los contenidos que se aprenden en el contexto escolar tienen un componente emocional. Indudablemente, no por ello debemos dejar de fomentar su desarrollo, ni dejar de preocuparnos por los procesos que, de manera explícita y programada, pueden mejorar sustancialmente su adquisición.

Competencia emocional

Durante los últimos treinta años, muchos y muchas especialistas en pedagogía consideraron que la educación consistía en un proceso cognitivo basado en el procesamiento de la información, donde la actividad mental, como expresión del aprendizaje se da gracias a la existencia de conocimientos previos, el nivel, la cantidad y calidad de la acumulación de estos, los cuales articulándose de una manera creativa son generadores de pensamiento productivo (Woolfolk, 2006).

A partir de Salovey y Mayer (1990), Gardner (1995) y Goleman (1996), la educación no puede reducirse únicamente a lo académico, a la obtención y procesamiento de la información, al desarrollo estrictamente cognitivo, o a las interacciones sociales, como si éstas se dieran en abstracto, sino que debe abarcar todas las dimensiones de la existencia humana (Dueñas, 2002).

La educación de la afectividad y las emociones, debe ser considerada como una condición primaria para el despliegue de la personalidad (Martínez, 2007), por cuanto constituye parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales, para lograr el desarrollo integral de la persona, posibilitándole al individuo capacitarse para mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, incrementar su capacidad de flujo, y sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005).

Tal educación debería implementarse de manera gradual debido a lo complejo de su estructura, y por qué demanda un gran esfuerzo de comprensión por parte de los sujetos sobre sí mismos y sobre el entorno (Casassus, 2006), lo que revela que dicha educación está íntimamente ligada a la metacognición. Es así como se puede explicar que las personas que logran una elevada inteligencia emocional consiguen dominar las manifestaciones de sus emociones, lo que les facilita una mejor

adaptación al entorno social y natural (Fernández y Extremera, 2002), lo que permite tener más posibilidades de adaptarse a las diferentes situaciones que se enfrentan y, obtener éxito en los proyectos que se propongan en su vida (Martínez, 2006).

El modelo educativo que considere la educación emocional como una de sus partes deberá percibir al sujeto desde una perspectiva integral, donde su mente y su cuerpo se articulan para capturar el mundo externo e interpretar el interno. De esta manera, la articulación de conocimientos y emociones se haría con el fin de procurar que los individuos sean capaces de generar pensamientos que permitan interpretaciones y juicios de valor, como manifestaciones de su consciencia, definiendo sus patrones de conducta (valores).

De manera tal que sus emociones se constituyan en los elementos movilizadores que establezcan las acciones a tomar, permitiendo identificar sus intenciones racionales y mantener su voluntad en razón del alcance de sus propósitos (Casassus, 2006), dentro de los marcos de posibilidades que permitan el desempeño y la conducta, que determinan las posiciones que los individuos asumen con respecto a sus vidas, las cuales deben ascender del sometimiento (propio de los infantes) a la libertad (como condición sine qua non del adulto educado).

Bruner (1960), consideró que el aprendizaje involucra tres procesos, que considera son casi simultáneos: la adquisición (que implica información nueva o un refinamiento de la información ya existente), la transformación (que implica el manipular el conocimiento para ajustarlo a las nuevas tareas) y la evaluación (para comprobar si la manera en que manipulamos la información es la adecuada). Para lograr esto, el proceso educativo debe tener en cuenta la predisposición del individuo hacia el aprendizaje (Bruner, 1960), lo que de una u otra manera implica el carácter emocional con que se asume el aprendizaje en sí mismo. La adquisición, transformación y evaluación, implican una acumulación de experiencias que son interpretadas y “comprendidas”, las cuales están inseparablemente unidas a lo que las personas son y sienten (Bisquerra, 2005).

De acuerdo con lo anterior las competencias emocionales dan paso a un aprendizaje continuo significativo, lo cual distingue y facilita en el niño o cualquier persona dispuesta a aprender una completa generación de ideas y progreso continuo.

Aprendizaje significativo

Un concepto de vital importancia para el desarrollo teórico de esta tesis doctoral es el aprendizaje significativo, Ausubel (1983) por su parte dispone que,

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “subsunsor” preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras. (p. 14)

Aunado a lo anterior, el aporte de Ausubel (1983) como teórico cognoscitivista es trascendental por cuanto brinda a través de sus conocimientos un marco práctico y acorde a las necesidades de la pedagogía emergente en las aulas de clases actualmente, en el sentido que se intenta desterrar definitivamente los contenidos memorísticos, y sin sentido de materias donde el estudiante no actúa de forma activa y consciente en la elaboración de significados, al mismo tiempo que se fomenta la vinculación de la razón con la emoción, es decir, cuando el estudiante participa no solo se dispone su estructura mental sino también la emocional, despierta su interés y motivación, y esta clave desde la perspectiva de la autora es la que los docentes deben tomar en cuenta para promover el éxito escolar.

La capacidad de identificar, comprender y regular las emociones es fundamental por parte de los y las profesores, debido a que tales habilidades influyen en los procesos de aprendizaje, en la salud física, mental y emocional de los y las educandos y son determinantes para establecer relaciones interpersonales positivas y constructivas con estos, posibilitando una elevación en su rendimiento académico (Cabello et al., 2010), ya que cuando el profesorado inspira confianza y seguridad, e instruye con dominio y confianza, es posible que los y las estudiantes asuman una actitud más empática hacia él o la docente y hacia la disciplina que este o esta imparte (Casassus, 2006).

Para Therer (1998), cuando se conoce como aprenden los y las estudiantes es que el esfuerzo de la enseñanza podría tener algún efecto positivo, este aprender no depende únicamente de las capacidades cognitivas de los y las educandos, sino de sus disposiciones emocionales, dado que el o la docente es más que un simple

transmisor de información, es un creador o creadora de espacios de aprendizaje y le corresponde gestionar las condiciones que posibiliten organizar las situaciones de aprendizaje las cuales dependen de al menos cuatro factores ligados a los y las estudiantes: a) su motivación (donde se insertan los aspectos emocionales), b) sus capacidades cognitivas, c) sus estilos de aprendizaje, y d) los objetivos curriculares a ser alcanzados.

Si él o la docente logran hacer compatibles sus estilos de enseñanza y el estilo de aprendizaje de los y las estudiantes tomando en cuenta las emociones de ambos, probablemente el rendimiento académico de estos y estas será mayor, aspecto que redundará en la generación de más emociones positivas, que a su vez potencian un mayor aprendizaje (Felder, 1990 y Pérez, 1995, como se cita en Brito y Pérez, 2007), construyéndose un círculo virtuoso entre aprendizaje y emociones, de manera tal que el rendimiento académico vendrá por sí solo (Casassus, 2006). De lo contrario, no lograr superar las diferencias entre los estilos de enseñanza del profesorado y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, puede constituirse en fuente de conflicto, tensión y malos entendidos (Grasha, 2002).

El conocer los estados emocionales de los y las estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje, puede ayudar al profesor o profesora a organizar de manera más eficaz y eficiente el proceso de aprendizaje-enseñanza a implementar (Thompson y Aveleyra, 2004), y posibilita atender a los y las estudiantes de manera más personal, guiándolos en el contexto del aprendizaje; solo así es que el profesor o profesora realmente puede contribuir a que sus estudiantes se conviertan en los constructores de sus propios aprendizajes (Thomson y Mazcasine, 2000).

Kremenitzer y Miller (2008), los niños aprenden por imitación, y por ello los maestros deben constituir un ejemplo positivo. Precisamente por este motivo es tan importante que se adquieran habilidades emocionales a través de programas de aprendizaje socioemocional, (aparte de los programas destinados a los alumnos). Del mismo modo, a medida que los educadores se implican, mayor es la empatía para entender, mirar y trabajar con los alumnos y percibir las necesidades de desarrollo que tienen, contribuyendo así a fomentar sus habilidades (Boix, 2007).

Bases legales

En el marco del desarrollo de la Inteligencia emocional se imparte de manera constitucional en los programas educativos la educación emocional con el fin promover e implementar de manera transversal, en las instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, a continuación se expone una síntesis de los fundamentos legales que instan la necesidad de extender a todo el territorio nacional iniciativas, programas, proyectos e investigaciones que permitan llegar a todos las personas como una función social para darle acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura que promueva la paz y una sana convivencia en todas las instituciones del país.

Constitución política de Colombia

Recientemente surgieron iniciativas en el estado colombiano en cuanto a la formación desde el hogar o la familia, la escuela y la comunidad en cuanto al componente afectivo y emocional de los educandos, es decir, elevar una voz en defensa de personas o ciudadanos emocionalmente maduros y responsables de su conducta en todos los contextos, por lo que, el espíritu de la constitución nacional a través del Estado o autoridades competentes es velar porque en los procesos educativos se garantice, mediante la regulación, la vigilancia y la inspección, “la mejor formación moral” y el óptimo “desarrollo intelectual y físico” de los educandos.

En ese sentido, se está obligado a garantizar una formación en “valores democráticos” y a exigir a las instituciones educativas tener las más adecuadas condiciones locativas, pedagógicas y de recursos educativos para que los educandos logren desplegar integralmente todo su potencial científico, técnico y socio-cultural y se forjen una personalidad plena basada en la tolerancia, el pluralismo, la no discriminación, el respeto a la convivencia ciudadana, justicia, solidaridad, la equidad y demás derechos humanos.

Con respecto a lo anterior, en el marco del derecho a la educación, considerado en la Constitución Política de 1991, contempla educar emocionalmente a quienes participan del proceso educativo en la escuela, sin embargo las instituciones educativas se basan sobre todo en el desarrollo de competencias cognitivas que son evaluadas por el estado y deciden la calificación del rendimiento académico sin darle

mayor prioridad a la Inteligencia emocional, por lo que en el marco de la construcción y diálogo de saberes científicos, técnicos y socio-culturales, es exigible, también, el fortalecimiento de capacidades y competencias socio-emocionales y psicoafectivas, que posibilitan prevenir y mitigar conductas individuales y colectivas de riesgo y generar mayor bienestar social y calidad de vida en la escuela, en la comunidad y el país.

Leyes que incluyen la formación en educación emocional.

En los últimos años se les ha dado mayor cobertura e importancia a programas relacionados con la formación en educación emocional, por lo que en la ley 115 de 1994, (Art.15) destaca la importancia desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas, esta lo afectivo y espiritual, en esta ley para fortalecer desde la edad temprana la educación emocional.

Asimismo, la ley 1013 de 2006, se establece como obligatoria la cátedra Urbanidad y Cívica, en la cual se busca el desarrollo de valores para promover la Paz, Justicia, Democracia Cooperativismo, entre otros, con este enfoque se busca crear una sana convivencia social haciendo uso de la educación emocional desde las aulas, o también llamada “inteligencia emocional”, también la ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la adolescencia. Esta norma incluye explícitamente el desarrollo emocional en la primera infancia, estableciendo que “los niños serán protegidos del abandono emocional y psicoafectivo de sus padres” (Art. 29), de esta manera se le atribuye a la familia la obligación de proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo emocional y afectivo de los niños, niñas y adolescentes (Art. 39).

Aunado a lo anterior, está el decreto N.º 1038 (2015), sobre el desarrollo de una cultura para la paz, específicamente se expresa la necesidad de capacitación y formación docente para la cátedra de la paz (Art. 7), en este orden de ideas la resolución N° 1049 (2020) a través del ministerio de ciencia y tecnología, destaca la formación en los siguientes valores: honestidad, respeto, compromiso, diligencia, justicia, en todos los niveles educativos en el (Art. 1).

Otro documento importante la educación emocional en los sistemas educativos es el Plan Decenal de Educación Colombia (PDNE 2016-2026), en el cual el desarrollo del pensamiento crítico, creatividad, y los valores que favorezcan una sana convivencia se deben promover en la institución, con el fin de posibilitar el ejercicio de la ciudadanía, respeto a los derechos humanos y garantía de valores como: libertad, igualdad y solidaridad.

Actualmente se está aplicando y extendiendo en el territorio nacional la cátedra de educación emocional en los niveles, preescolar, básica y media a través de la puesta en marcha del proyecto de ley N.º 438 (2021), considerando la importancia y el cuidado de la salud mental, este proyecto tiene el objetivo de potencializar habilidades para la vida y competencias emocionales, desde la prevención de conductas de riesgo y problemas que afectan el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes en Colombia, buscando acciones que permitan desde las instituciones educativas atender a las familias más vulnerables, mitigar los efectos generados por la pobreza, el conflicto armado y las demás dificultades que han puesto a prueba la salud mental del pueblo colombiano.

CAPÍTULO III

Andamiaje epistémico y metodológico

En este momento del estudio, se procede a exponer los métodos, técnicas y procedimientos seleccionados para alcanzar los propósitos generales y específicos, enfocados a construir una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica. En tal sentido, esta parte del estudio está conformada por la epistémica, el camino, método de la investigación seleccionado, el contexto de estudio, los informantes claves y las técnicas de recolección de información, así como el análisis y presentación de esta.

Perspectiva paradigmática

Para Ramos (2015) expresa que “el paradigma se convierte en una especie de gafas que permitirán al investigador poder ver la realidad desde una perspectiva determinada, por tanto, éste determinará en gran medida, la forma en la que desarrolle su proceso investigativo” (p. 10).

Tomando en cuenta lo anterior esta tesis se concibe bajo un paradigma interpretativo que según Santos (2010) “no concibe la medición de la realidad, sino, su percepción e interpretación, y lo hace como una realidad cambiante, dinámica, dialéctica, que lleva en sí sus propias contradicciones” (p. 6).

En este orden de ideas González (2005),

Asume una óptica acerca de su realidad y establece con ésta una relación que lo habilita para generar saberes en torno de aquella. Para tal proceso de producción de conocimientos, el investigador utiliza recursos conceptuales y procedimentales de diversa índole, todo ello en el marco de una estrategia de actuación que está orientada hacia el logro de determinados fines. Los cinco elementos antes aludidos refieren, respectivamente, a la axiología, la ontología, la epistemología, la metodología y la teleología del proceso de investigación. (p. 10)

Es así como para el desarrollo paradigmático de esta investigación se describen las siguientes dimensiones:

Dimensión ontológica, de acuerdo con Ruiz y García (2008) es el “modo desde donde el ser humano se refiere a la realidad en la que se encuentra, tanto interior como exterior” (p.54). De esta manera se logra evidenciar la necesidad de articular el

conocimiento académico y de inteligencia emocional para lograr un verdadero aprendizaje en los estudiantes. Desde este punto de vista la interacción de los seres humanos es un proceso cotidiano y necesario en el desarrollo de toda persona, por ende, dentro de las escuelas es fundamental entender cómo esto puede impactar el aprendizaje de los estudiantes de zona rural del municipio de San Juan del Cesar La Guajira.

Dimensión teleológica, tomando en cuenta lo expuesto por Fontainés y Camacho (2005) “la conciencia de este enfoque está vinculada con las causas finales de la investigación, es la que motiva las diferentes acciones sociales que el investigador pone en juego durante su quehacer indagatorio” (p.30).

Desde el punto de vista individual y social, esta investigación estudia los problemas reales que revelan las Instituciones Educativas Básicas del municipio de San Juan del Cesar, La Guajira – Colombia, donde los estudiantes son el centro del proceso educativo y por este motivo se busca construir una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica y así promover relaciones interpersonales adecuadas en su convivencia escolar, al mismo tiempo que los docentes que laboran en esos centros de educación se preparen en el manejo eficiente del desarrollo cognitivo y emocional que les permita la adaptación a un medio cambiante cada vez más rápido y con nuevos retos y desafíos.

Dimensión epistemológica, el presente estudio servirá como plataforma para desarrollar el conocimiento hacia los planes de área de ética y valores en las distintas instituciones rurales del municipio de san juan del cesar La Guajira dando una mirada a la importancia del ser dentro del aprendizaje, así como también contribuir como antecedente a investigaciones futuras en las categorías de inteligencia emocional y aprendizaje significativo, tomando en cuenta que para Gómez (2016), está referida al desarrollo del conocimiento, a la relaciones sujeto, fenómeno u objeto.

Dimensión axiológica, de acuerdo con Ramos (2008), el sistema de valores sustentados por el investigador y al nivel en el que él es capaz de percibirlos, concientizarlos, apreciarlos y aplicarlos a su actividad indagatoria cotidiana; en este orden de ideas los valores representados en esta tesis fueron la responsabilidad, el

respeto, la empatía y el trabajo en equipo, la solidaridad y comprensión, será un aporte importante en los valores de los informantes clave.

Dimensión metodológica, esta tesis está ubicada en el paradigma interpretativo, que según Martínez (2014), tiene como finalidad elaborar conceptos que faciliten el entendimiento de los fenómenos sociales en sus contextos naturales, considerando fundamentales las intenciones, vivencias y perspectivas de quienes participan en el estudio.

Diseño de la investigación

Para describir el de la investigación, es necesario comprender, como lo afirma Calderón (2011), que su propósito es identificar las características, propiedades, dimensiones y regularidades del fenómeno en estudio. Según Piza et al. (2019), esta estructura es flexible y emergente, lo que significa que se adapta a las necesidades y hallazgos que surgen durante el proceso de investigación, permitiendo ajustes y modificaciones a medida que se profundiza en el tema.

Esta flexibilidad y capacidad de adaptación son características propias de la investigación cualitativa, con la cual se desarrolla la presente tesis. De manera similar, Marín y Noboa (2013) añaden que este enfoque es abierto, y plantean que "es posible pensarlo como un proceso, donde más que una decisión inicial que dominará todo el trayecto resulte un conjunto de decisiones, que den sentido a la necesidad de estudiar en profundidad un asunto, abarcando los diferentes extremos que este puede tener en la vida social" (p. 320).

Contexto de Investigación

Al enfocar un problema de investigación, inmediatamente viene a la mente, donde se realizará ese estudio y con quiénes, este aspecto es primordial ya que consiste en el abordaje a la realidad, de acuerdo con Restrepo (2012) "el contexto está constituido por el entramado de las relaciones constituyentes de un hecho que puede incluir diferentes escalas, pero siempre referidas a lo concreto, es decir, a lo existente en un lugar y momento dados" (p.134), esta decisión sobre el lugar donde se obtendrá información es importante, por lo que hay que tomar el tiempo para elegir el escenario, este debe ser accesible, seguro, y con las condiciones necesarias educativas para llevar a cabo la recolección de la información de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, para este estudio se seleccionó el municipio de San Juan del Cesar, ubicado en las estribaciones de la Serranía de Perijá y la Sierra Nevada de Santa Marta, y ya a nivel micro o el escenario inmediato lo conforman las escuelas rurales básicas de este municipio, las cuales son: las sedes del Centro Educativo rural del Tablazo sede principal, dos (2) del Centro Educativo el Tablazo sede los Pozos y uno (1) del Centro educativo el Tablazo sede Paloquemao.

Informantes clave

Para esta investigación, los participantes clave fueron cinco (5) docentes distribuidos de la siguiente manera:

Dos (2) del Centro Educativo el Tablazo sede principal

Dos (2) del Centro Educativo el Tablazo sede los Pozos

Uno (1) del Centro educativo el Tablazo sede Paloquemao

La selección de estos informantes se realizó siguiendo criterios específicos para asegurar la relevancia y riqueza de la información obtenida:

1. Experiencia docente: Profesores con al menos 5 años de experiencia en educación básica, para garantizar un conocimiento profundo del contexto educativo.
2. Diversidad de roles: Se incluyeron docentes con diferentes responsabilidades dentro de la institución (profesores de aula, coordinadores de área, y otros.) para obtener perspectivas variadas.
3. Conocimiento del contexto local: Se priorizó a docentes familiarizados con las particularidades socioculturales de la zona rural de San Juan del Cesar, La Guajira.
4. Interés en el desarrollo socioemocional: Se buscaron educadores con interés o participación en iniciativas relacionadas con la inteligencia emocional o el bienestar estudiantil.
5. Voluntariedad y disponibilidad: La participación fue completamente voluntaria, y se aseguró que los docentes tuvieran la disposición de tiempo para participar en las entrevistas en profundidad.

Siguiendo a Morse (2005) y Robledo (2009), se aplicó un criterio de selección intencionado y razonado, buscando informantes capaces de proporcionar información

rica y detallada sobre el fenómeno en estudio. La selección fue planificada cuidadosamente, considerando los conceptos centrales de la investigación y su fundamentación teórica.

Es importante destacar que, dado el carácter cualitativo de la investigación, el número de informantes no se determinó a priori, sino que se siguió el principio de saturación teórica. Es decir, se continuó incorporando informantes hasta que la información obtenida comenzó a ser redundante y no aportaba nuevos conocimientos significativos al estudio.

La diversidad de los informantes, provenientes de diferentes sedes del Centro Educativo El Tablazo, permitió capturar una variedad de experiencias y perspectivas, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno estudiado en el contexto específico de la educación rural en La Guajira.

Este enfoque en la selección de informantes clave aseguró que la investigación se beneficiara de un conocimiento profundo y contextualizado, fundamental para desarrollar una aproximación teórica sólida y relevante sobre la percepción docente de la inteligencia emocional en los procesos formativos de educación básica.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Sánchez y Fernández (2021) “sugieren que las técnicas cualitativas aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que se está utilizando” (p. 4). Es así, que, en términos del desarrollo de esta tesis, la técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada y el instrumento el guion de entrevista. Según Mata (2020), la entrevista semiestructurada:

Presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de ajustarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (p.2)

Con relación al instrumento, Schawab (2022) sugiere que el guion de entrevista cumple tres funciones: estructurar la discusión, no olvidarse de nada durante las entrevistas cualitativas y prepara de antemano.

Métodos para el proceso de análisis e interpretación de la información

En enfoques interpretativos, el método se refiere "al estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas" (Rodríguez y García 1996, p. 10). En relación con el análisis de los datos cualitativos Taylor y Bogdan (1987) reseñan que es "un proceso dinámico y creativo, el cual se produce una vez que se ha obtenido los datos como consecuencia de interacciones y situaciones recogidas durante la investigación, expuesto mediante un proceso de sistematización lógica y coherente de los hallazgos encontrados" (p. 156).

Con base en lo anterior, para el análisis e interpretación de la información de esta investigación, se aplicó el Método Comparativo Continuo (MCC) propuesto por Glaser y Strauss (1967), el cual tiene como objetivo generar teoría a través del análisis comparativo y sistémico de los incidentes. El proceso de la teoría fundamentada comenzó con la obtención de notas de campo, producto de comentarios interpretativos, así como las entrevistas realizadas. A partir de esta información, se inició la tarea de codificación y categorización, seguida del muestreo teórico, y finalizó con la comparación constante hasta alcanzar la saturación, indicando que no hay más información por codificar. Posteriormente, se procedió a la generación de teorías sustantivas que explican las relaciones entre las categorías, seguido de un proceso de validación y confrontación de diversas teorías.

El MCC tiene como objetivo generar categorías conceptuales y propiedades, buscar semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos, el investigador puede generar conceptos y sus características, basadas en patrones del comportamiento que se repiten. En la aplicación del MCC se distinguen cuatro etapas, que son los principales momentos del análisis cualitativo:

1- Comparación de incidentes aplicables a cada categoría: en esta etapa se comienza con la comparación incidente a incidente (ítems de los datos individuales en las categorías que se van integrando o combinando), asignando tantas categorías como sea necesario. La codificación consiste en señalar aquellas categorías que van apareciendo en los datos brutos, anotándolos en el margen del incidente asignado. Por lo tanto, es necesario un continuo ir y

venir a los datos. Esta comparación constante permite emerger las categorías y sus propiedades asociadas (dimensiones, condiciones, causas o consecuencias).

2-Integración de categorías y sus propiedades: Este proceso comienza en pequeño: apuntes, posibles categorías, pero a medida que la codificación continúa, las unidades comparativas constantes cambian de comparar un incidente con otro incidente, a comparar un incidente con las propiedades de la categoría que resultaron de la comparación inicial entre los incidentes. La constante comparación produce un conocimiento acumulado perteneciente a una propiedad de la categoría, lo cual permite su integración, es decir, se relacionan de diferentes maneras, resultando un todo unificado. A su vez, las distintas propiedades comienzan a integrarse. Si los datos son recolectados por muestreo teórico al mismo tiempo que son analizados, entonces la integración de la teoría surge sola.

3-Delimitar la teoría: La emergencia de la teoría se da a dos niveles: En un primer momento a partir de las categorías, que se produce cuando se reduce la lista original de categorías para dar forma a la teoría que va emergiendo, buscando explicaciones teóricas. En segundo lugar, a partir de la teoría inicial, esto hace posible que la codificación sea focalizada y selectiva. La reducción permite al investigador descubrir uniformidades o regularidades tanto en el conjunto original de categorías como el de sus propiedades, permitiendo formular la teoría a partir de un conjunto más pequeño de categorías, pero de mayor nivel conceptual. Con la reducción de la terminología y la generalización provocada por la constante comparación, el investigador logra cumplir con la prudencia de las variables (explicación acabada de las variables) y la aplicabilidad de la teoría a un mayor rango de situaciones, manteniendo la correspondencia de la teoría con los datos y dándole una mayor relevancia.

4-Escritura de teoría: en el inicio de la escritura de una teoría el investigador una vez codificado la información y efectuada la saturación, realiza el análisis descriptivo e interpretativo respaldado con sus anotaciones, y conforme a estas, construye una teoría y publica los hallazgos. Este último paso implica un

proceso de triangulación que incluye tanto las categorías principales que emergieron durante el análisis como las subcategorías. La triangulación en este contexto se refiere a la integración y comparación de diferentes fuentes de datos, categorías y subcategorías para desarrollar una teoría fundamentada sólida y completa. Esto permite una comprensión más profunda y holística del fenómeno estudiado, ya que se incorporan múltiples perspectivas y dimensiones en la construcción de la teoría.

Desde los basamentos en el proceso descrito anteriormente, que implica la integración definitiva de las categorías con sus propiedades e incidentes, se procedió a aplicar la triangulación, tal como la define Denzin (1995) es "la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular (p.291)". En el marco de este estudio, se empleó el enfoque de triangulación de fuentes, el cual implica la confrontación de diferentes fuentes de información, lo que permite identificar concordancias o discrepancias entre ellas, abordando en los hallazgos obtenidos en las entrevistas, la literatura relacionada con el tema en cuestión y los aportes de la autora del presente estudio.

La técnica de triangulación es ampliamente utilizada en las investigaciones cualitativas, debido a que contribuye a aumentar la objetividad del análisis y a otorgar una mayor credibilidad a los hallazgos. Además, enriquece la investigación al brindar firmeza y profundidad, permitiendo alcanzar niveles variables de consistencia en los descubrimientos. Asimismo, ayudó a reducir sesgos y a mejorar la comprensión de un fenómeno.

Criterios de rigor y calidad en la investigación

Estos están determinados por la dependencia, credibilidad, autenticidad y transferibilidad, Van Zanten (2004) define estos criterios como el "grado de confianza que es posible responde a los hallazgos y que dependen esencialmente del tamaño y de los modos de selección de los sujetos (participantes, informantes), de la robustez de los métodos, técnicas y de la capacidad escritural del investigador en mostrar la experiencia", así mismo "una manera de certificar la confiabilidad en los estudios cualitativos puede darse en la correspondencia entre método y objeto de estudio, y en la fidelidad y rigurosidad al método sigilosamente elegido" (Vallejo 2015, p.9)

Dependencia

De acuerdo a Suarez (2007), “nivel de consistencia o estabilidad de los hallazgos del estudio” (p. 650), la mejor forma de obtenerla es considerando los siguientes criterios, los cuales para efecto de este estudio son: al observar el contexto estudiado, se hace a profundidad por medio de la comunicación directa entre los informantes y la investigadora, en este caso en la entrevista que será aplicada, con el fin de reconocer a través de la conversación los conocimientos, conceptos y experiencias que subyace en la vida de cada ser humano.

Asimismo, esta también asume como criterio, la revisión detallada en el proceso de recolección de la información, en cuanto a reunirla durante largos períodos de tiempo, revisarlos, compararlos y analizarlos de manera continua, con el fin de adecuar las entrevistas a las categorías empíricas de los participantes y no a conceptos abstractos o extraños traídos de otro medio, a utilizar la observación participativa en los medios y contextos reales donde se dan los hechos y, finalmente, a incorporar en el proceso de análisis una continua actividad de realimentación y reevaluación.

Credibilidad

Ahora bien, este criterio según Suarez (2007), implica la valoración de las situaciones en las cuales una investigación pueda ser reconocida como creíble, para ello, “es esencial la pesquisa de argumentos fiables que pueden ser demostrados en los hallazgos del estudio realizado, en concordancia con el proceso seguido en la investigación” (p. 647).

Para efecto de este estudio se llevó a cabo a partir de establecer las subcategorías lo más concretas y simples cercanas a la realidad, con elementos significativos y de primera fuente de los informantes, además, se contó con la intervención para la lectura y revisión del documento, de un equipo de trabajo integrado por tres investigadores en la misma área del conocimiento, con el fin de ir definiendo un contenido coherente de acuerdo a las observaciones y conversaciones obtenidas en el proceso investigativo, registradas y guardadas mediante el uso de grabaciones en videos, chat, fotografías, y otros medios digitales.

También se llevó a cabo considerando la colaboración de los sujetos informantes, los cuales fueron seleccionados voluntariamente y dispuestos a asumir su papel de participación responsable en la misma, además con la caracterización del contexto donde se lleva a cabo el estudio, el cual son tres instituciones educativas del mismo municipio con los espacios físicos, infraestructura, de carácter pública todas y muy cercanas entre ellas, además pertenecen al mismo sector, lo cual representan características socioculturales y económicas similares en el tipo de educación, es decir, el modelo pedagógico, filosofía, y programas educativos emanados por el Ministerio de Educación Nacional del país y autoridades departamentales iguales.

A su vez, se utilizaron instrumentos elaborados por la investigadora, con el fin de asegurar una cierta réplica que permita la identificación de los supuestos y metateorías que subyacen en la elección de la terminología y los métodos de análisis con los cuales posteriormente se hizo la codificación y triangulación de la información para llegar a los hallazgos y las consideraciones finales.

Autenticidad

De acuerdo con Varela y Vives (2016), se agrega autenticidad cuando el investigador tiene posibilidad de establecer relaciones interpersonales empáticas, de confianza y sensibilidad con los participantes. Este tipo de validez permite generar procesos de reflexión crítica mediante la escucha atenta de todas las voces de los que participan en la investigación, con el objetivo último de implicarlos en la acción y mejora de la práctica (Moral, 2006, p. 160).

Transferibilidad

Los hallazgos de este estudio no son transferibles ni aplicables a otros contextos y/o ámbitos de acción, criterio del cual se tiene razón plena. Pero, podría ser referente para producir transferencias de los instrumentos y fases de la investigación en otra situación y/o contexto, dependiendo de la condición o grado de intensidad al acercamiento en cuanto a similitud del proceso desarrollado, de quien investiga y desea producir esa transferencia (Fernández, 2006).

Criterios éticos en la investigación

Estos buscan “resolver el problema ético es una parte integral de una largo y con frecuencia, altamente ambiguo rompecabezas que debe ser resuelto en el mismo

proceso de la investigación” (Siber, 2001, p. 13). Es así como para efectos de esta tesis doctoral, los valores éticos morales que sobresalieron fueron, el respeto por los derechos humanos y de autor, dando valor a sus trabajos mediante las citas textuales y consentimientos informados y por escrito a los informantes clave, empatía y responsabilidad fundamentado en la confidencialidad de toda la información recabada durante el proceso de la investigación y la presentación de un informe final.

Para efecto de este estudio, se usaron los siguientes criterios éticos determinados en tres partes: Investigación, participantes y práctica investigativa.

Investigación: se trata del recorrido de todo el proceso de recolección, planteamiento análisis y validación de datos, además esta debe ser original, inédita, con validez Científica y valor social.

Participantes: en donde teniendo en cuenta el manual de las normas UPEL (2022) se distribuye de la siguiente forma:

a) Consentimiento informado: este incluye la necesidad de respetar a las personas y a las decisiones que éstas tomen. Es un mecanismo en donde los individuos deben proteger sus intereses y en el cual tienen la oportunidad de decidir involucrarse o no en el estudio y si la investigación concuerda con sus propios valores, intereses y metas. Fischman (2001), indica que este incluye una explicitación clara de los propósitos, procedimientos, riesgos y beneficios del proceso de investigación, igualmente las obligaciones y compromisos de ambos: sujetos participantes e investigadores.

b) Derecho a la renuncia: tal como lo dice el manual de normas UPEL (2022), “bajo el principio de autonomía el participante tiene derecho a prescindir de su participación en la investigación sin ser sometido a represalias o coerción alguna” (p. 16).

c) Valoración de riesgos y beneficios: debido a que son términos adversos, se debe definir y establecer cada uno, en donde el riesgo es la probabilidad de daño, pérdida, lesión u otras consecuencias adversas que pudieran ocurrirle a alguien como resultado de su participación en un estudio de investigación (Aarons, 2016, p, 321), pero por su parte “Beneficio” es una palabra que expresa un hecho o estado de cosas y, por lo tanto, cuando este término se

utiliza durante las etapas de planificación o de revisión ética en la investigación, las personas deberían utilizar, en realidad, el término “beneficio posible” o “beneficios potenciales”, ya que es una anticipación de los hallazgos y no un hecho (Aarons, 2016, p. 323), con lo anterior es oportuno indicar que para que las propuestas de investigación cumplan con este requisito ético, debe existir una relación riesgo/beneficio favorable. En otras palabras, los riesgos deben ser inferiores a los beneficios previstos, o los beneficios esperados deben superar a los riesgos (Aarons, 2016, p. 321).

d) Justicia y equidad: en este proyecto, se retoma lo planteado en el manual de UPEL (2022), en donde se sustenta que el principio de justicia debe garantizar un trato apropiado y equitativo de los sujetos, sin discriminación social, política, religiosa, sexual, cultural, genética o cualquier situación de vulnerabilidad (p. 16).

e) Protección de sujetos seleccionados: el investigador debe proteger la identidad e integridad de los participantes y respetar sus derechos humanos. Otros aspectos similares se pueden también considerar (UPEL, 2022, p. 16).

f) La práctica investigativa: el investigador debe alejarse de toda práctica cuestionable, como la alteración de hallazgos, divulgación de información o datos falsos, manipulación de citas, violación de privacidad de los sujetos, publicación repetitiva de la misma investigación, plagio, autoplagio y prácticas similares (UPEL, 2022, pp. 16-17).

CAPÍTULO IV

Análisis e interpretación de los hallazgos

Este capítulo aborda el análisis de las entrevistas de acuerdo con las etapas propuestas por Glaser y Strauss (1967) en el cual proponen un enfoque sistemático para el análisis e interpretación de los hallazgos de una investigación cualitativa. En primer lugar, se lleva a cabo la recopilación y organización de la información, donde se compilan todos los datos y se les asignan códigos para identificar patrones y conexiones entre las preguntas y respuestas. Posteriormente, se identifican las palabras o frases clave y se inicia un proceso de construcción de categorías iniciales que permiten una comprensión más profunda del tema en estudio.

Una vez se ha completado la organización de la información, se procede a la aplicación de las etapas planteadas por Glaser y Strauss (1967). Finalmente, se lleva a cabo la construcción de la teoría, que implica el desarrollo de un marco conceptual basado en el desglose de la información recopilada, en concordancia con el fenómeno estudiado. Este enfoque sistemático y reflexivo permite una interpretación detallada y significativa de los hallazgos, lo que contribuye al avance del conocimiento en el campo de estudio.

Este proceso sustentado en la teoría fundamentada mediante la aplicación del Método Comparativo Continuo (MCC) propuesto por Glaser y Strauss (1967), conciben la teoría como un proceso de generación de conceptos relacionados como una entidad en continuo desarrollo. Según ellos, el conocimiento se deriva de la revelación de la realidad para descubrir los sistemas de relaciones y el entramado conceptual que la caracteriza, a través del acercamiento y la vivencia con los fenómenos sociales investigados. A continuación, se describen las 4 etapas.

Etapa 1-Comparación de incidentes aplicables a cada categoría: En esta primera etapa del análisis centrada en la comparación de incidentes aplicables a cada categoría implicó revisar y codificar incidentes específicos, asignándolos a categorías emergentes. Se observaron las percepciones de los docentes sobre habilidades socioemocionales y el fortalecimiento de la educación emocional en el aula, entre otros aspectos. Estas categorías y sus propiedades asociadas permitieron identificar patrones de comportamiento y características relevantes, preparando la información

para el análisis posterior. El objetivo fue identificar semejanzas y diferencias en los datos, facilitando el entendimiento del fenómeno estudiado. En la tabla 1 se puede apreciar un listado de (8) categorías y (44) propiedades emergentes.

Tabla 1

Listado de categorías y propiedades emergentes

Categorías emergentes	Propiedades salientes
Percepción del docente acerca de las habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> *Habilidades relacionadas con el conocimiento, el manejo y el control de las propias emociones y el de los demás *Desarrollo de capacidades que permiten interacción y convivencia (8) *Autoconocimiento (2) *Empatía *Relaciones interpersonales *Destrezas necesarias para establecer relaciones saludables. *Habilidades socioemocionales (2) *Autogestión emocional (8) *Comunicación efectiva y un manejo adecuado de situaciones de convivencia. *Ámbito del autoconocimiento y autorreflexión *Canalizar los sentimientos para el bienestar individual y colectivo. *Destrezas de Convivencia *Establecer relaciones sanas y una comunicación efectiva (2) *Habilidades para la resolución de conflictos y el trabajo en equipo (2) *Identificar, reconocer y comprender las propias emociones y sensaciones. *Conocer las emociones de los demás y experimentarlas
Fortalecimiento de la educación emocional en el aula para el desarrollo de habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> *Evitación de la expresión emocional *Necesidad de reconocer y expresar las emociones (5) *Responsabilidad y estrategias para el manejo emocional *Emociones específicas (2)
Desarrollo de habilidades de socioemocionales en los estudiantes que permiten una mejor interacción y convivencia	<ul style="list-style-type: none"> *Empatía y habilidades sociales (3) *Procesamiento emocional *Equilibrio emocional del individuo (2) *Aprendizaje y crecimiento (5) *Socialización y convivencia (3) *Desarrollo integral (6)
Implementación de herramientas para el manejo adecuado de la educación emocional de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> *Impacto del desarrollo socioemocional en el aprendizaje y el crecimiento integral de los estudiantes *Canalización adecuada de la motivación en los estudiantes

Tabla 1 (Cont.)	
Necesidad de acompañamiento en el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> *Impacto emocional en el aprendizaje (2) *Proceso de acompañamiento ante necesidades emocionales del estudiante *Desarrollo de habilidades socioemocionales (2) *Emociones positivas *Motivación (2) *Comportamiento del Estudiante (2)
Necesidad de un plan de intervención pedagógica en la dimensión emocional	<ul style="list-style-type: none"> *Ausencia de un plan de intervención pedagógica estructurado en la educación emocional (6) *Necesidad de un plan de intervención pedagógica en la dimensión emocional *Lineamientos sobre de programas asociados a los emocional sin planificación para aplicar *Desconocimiento sobre el tema de las emociones y su abordaje en el ámbito educativo (5) *Falta de capacitación adecuada del personal docente en este campo (2) *Implementan de iniciativas o estrategias de manera formal y con un enfoque estructurado.
Predominio de iniciativas o estrategias informales, sin estar integrados en un plan de intervención más amplio.	<ul style="list-style-type: none"> *Iniciativas o estrategias informales (5) *Iniciativas informales y de carácter reactivo (5) *Esfuerzos parciales y enfocados en la convivencia (3) *Estrategias de promoción a través de diversas actividades

Fuente: Elaboración propia (2024).

Etapa 2- Integración de categorías y sus propiedades: Durante la segunda etapa del análisis, el enfoque se centró en la integración de las categorías y sus propiedades. Este proceso comenzó con una comparación cuidadosa de incidentes, avanzando luego a la comparación de las propiedades de las categorías emergentes. A medida que la codificación avanzaba, diversas propiedades fueron integradas y reducidas. Esta actividad crítica permitió unificar las categorías en un marco coherente y estructurado.

El muestreo teórico jugó un papel importante en este proceso. Mediante esta técnica, se seleccionaron datos adicionales de manera sistemática para probar y refinar las categorías emergentes, lo que ayudó a identificar y llenar los vacíos en los datos. El resultado de este enfoque meticuloso fue la generación de un conocimiento acumulado y bien estructurado sobre cada categoría, lo que facilitó una comprensión más integral y matizada de los fenómenos estudiados.

Al final de esta etapa, el conocimiento estructurado se consolidó en (4) categorías y (33) propiedades. Esta integración permitió una interpretación más rica y

detallada de los datos, que es esencial para el desarrollo de una teoría fundamentada robusta y aplicable. Estos hallazgos se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2
Integración de categorías y sus propiedades

Categorías			
Percepción del docente sobre habilidades socioemocionales	Desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes	Fortalecimiento de la educación emocional en el aula para el desarrollo de habilidades socioemocionales	Implementación de herramientas para el manejo adecuado de la educación emocional de los estudiantes
*Habilidades relacionadas con el conocimiento, el manejo y el control de las	*Iniciativas o estrategias informales	*Evitación de la expresión emocional *Necesidad de reconocer y	*Impacto del desarrollo socioemocional en el aprendizaje y el
propias emociones y el de los demás *Desarrollo de capacidades que permiten interacción y convivencia *Autoconocimiento *Empatía *Relaciones interpersonales *Destrezas necesarias para establecer relaciones saludables. *Habilidades socioemocionales *Autogestión emocional *Comunicación efectiva y un manejo adecuado de situaciones de convivencia. *Ámbito del autoconocimiento y autorreflexión *Canalizar los sentimientos para el bienestar individual y colectivo. *Destrezas de Convivencia	*Iniciativas informales y de carácter reactivo *Esfuerzos parciales y enfocados en la convivencia	expresar las emociones *Responsabilidad y estrategias para el manejo emocional *Emociones específicas *Empatía y habilidades sociales *Procesamiento emocional *Aprendizaje y crecimiento *Socialización y convivencia *Desarrollo integral *Equilibrio emocional del individuo *Estrategias de promoción a través de diversas actividades	crecimiento integral de los estudiantes *Canalización adecuada de la motivación en los estudiantes

Tabla 2 (Cont.)

*Establecer relaciones sanas y una comunicación efectiva
*Habilidades para la resolución de conflictos y el trabajo en equipo
*Desarrollo de capacidades que permiten una mejor interacción y convivencia
*Identificar, reconocer y comprender las propias emociones y sensaciones.
*Conocer las emociones de los demás y experimentarlas

Fuente: Elaboración propia (2024).

Etapa 3-Delimitar la teoría: En el marco del tercer paso del MCC, se procedió a comparar los incidentes con el fin de descartar propiedades que no se consideraron relevantes, integrando los aspectos de las propiedades en categorías más relacionadas entre sí y de mayor pertinencia. Este proceso permitió reducir la lista original de categorías para formar una teoría coherente y focalizada. La codificación se volvió más selectiva, permitiendo descubrir regularidades y elaborar una guía para alcanzar la saturación teórica, lo cual indicó que ya no era necesario buscar más información. Una vez completada esta etapa, se logró integrar coherentemente todos los elementos, dando lugar a la emergencia de la teoría como producto de la investigación. Esto se muestra en la tabla 3, donde se presenta la estructura del total de (3) categorías, (5) subcategorías y (28) propiedades que emergieron como hallazgos producto de la información recogida.

Tabla 3
Categorías, subcategorías y propiedades

Categorías	Subcategorías	Propiedades
Percepción del docente sobre habilidades socioemocionales	*Habilidades relacionadas con el conocimiento, el manejo y el control de las propias emociones y el de los demás	<ul style="list-style-type: none"> *Autoconocimiento *Empatía *Autogestión emocional *Ámbito del autoconocimiento *Autorreflexión *Canalizar los sentimientos para el bienestar individual y colectivo. *Identificar, reconocer y comprender las propias emociones y sensaciones. *Conocer las emociones de los demás y experimentarlas
	*Desarrollo de capacidades que permiten una mejor interacción y convivencia	<ul style="list-style-type: none"> *Relaciones interpersonales *Destrezas necesarias para establecer relaciones saludables. *Habilidades socioemocionales *Comunicación efectiva y un manejo adecuado de situaciones de convivencia. *Destrezas de convivencia *Establecer relaciones sanas y una comunicación efectiva *Habilidades para la resolución de conflictos y el trabajo en equipo
Fortalecimiento de la educación emocional en el aula para el desarrollo de habilidades socioemocionales	*Necesidad de acompañamiento en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes en el aula	<ul style="list-style-type: none"> *Evitación de la expresión emocional *Necesidad de reconocer y expresar las emociones *Procesamiento emocional *Equilibrio emocional del individuo
	*Predominio de iniciativas o estrategias informales, sin estar integrados en un plan de intervención más amplio	<ul style="list-style-type: none"> *Iniciativas o estrategias informales *Iniciativas informales y de carácter reactivo *Esfuerzos parciales y enfocados en la convivencia

Tabla 3 (Cont.)		
Implementación de herramientas para el manejo adecuado de la educación emocional de los estudiantes	*Necesidad de un plan de intervención pedagógica en la dimensión emocional Para un desarrollo integral del estudiante	*Canalización adecuada de la motivación en los estudiantes *Estrategias de promoción a través de diversas actividades *Responsabilidad y estrategias para el manejo emocional *Aprendizaje y crecimiento *Socialización y convivencia *Impacto del desarrollo socioemocional en el aprendizaje y el crecimiento integral de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia (2024).

La tabla 4 presenta un resumen de las categorías, subcategorías y propiedades identificadas en cada etapa del Método Comparativo Continuo (MCC). En la primera etapa, se identificaron (7) categorías y (36) propiedades, sin subcategorías específicas construidas en esa etapa aún. Esta fase inicial se centró en la comparación de incidentes aplicables a cada categoría emergente. En la segunda etapa, se redujeron y refinaron las categorías a (4) con un total de (33) propiedades, manteniendo la estructura sin subcategorías, y enfocándose en la integración de categorías y propiedades emergentes.

En la tercera y última etapa, se delimitaron las categorías a (3) como principales, con (5) subcategorías que fueron características de las categorías y (28) propiedades. Este proceso final permitió una mayor precisión y especificidad en la formulación teórica, integrando y organizando de manera más coherente las categorías y sus correspondientes propiedades. La tabla ilustra claramente la evolución y refinamiento de las categorías a lo largo de las etapas del MCC, destacando cómo el análisis se vuelve progresivamente más enfocado y estructurado.

Tabla 4

Categorías, subcategorías y propiedades en cada etapa del MCC

Etapa	Categorías	Subcategorías	Propiedades
1	7	-	36
2	4	-	33
3	3	5	28

Etapa 4-Escritura de teoría: esta última etapa donde se procedió a la escritura de la teoría. Una vez codificada la información y alcanzada la saturación, se realizó un

análisis descriptivo e interpretativo respaldado por las anotaciones del investigador. La construcción de la teoría se basó en la integración de categorías principales y subcategorías emergentes. Este proceso incluyó la triangulación de datos, categorías y subcategorías, lo que permitió desarrollar una teoría fundamentada y completa. La triangulación ayudó a incorporar diversas perspectivas y dimensiones, proporcionando un panorama completo del fenómeno estudiado. En la siguiente tabla 5 se inicia el proceso.

En el contexto de esta investigación, la triangulación se realizó con el propósito de fortalecer la credibilidad de los hallazgos, al comparar y complementar la información proveniente de las entrevistas a los docentes, los referentes teóricos y las interpretaciones del investigador. Este proceso de triangulación permitió identificar convergencias, divergencias y matices en los datos recolectados, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado y brindando una visión más completa y robusta de la percepción docente sobre la inteligencia emocional en los procesos formativos de los estudiantes de educación básica.

A continuación, se expone la interpretación de las categorías emergentes, estableciendo su conexión con la literatura revisada y la experiencia de la investigadora en el estudio. Seguidamente, se llevará a cabo el análisis de las categorías y subcategorías emergentes, revelando lo descubierto a través de las unidades de contexto.

Análisis de la categoría 1: Percepción del docente sobre habilidades socioemocionales

Esta categoría se refiere a la apreciación y entendimiento que tienen los docentes acerca de las competencias socioemocionales de los estudiantes, incluyendo cómo identifican, gestionan y controlan las emociones tanto propias como ajenas, y cómo estas competencias impactan en la interacción y convivencia en el entorno escolar.

La categoría "Percepción del docente sobre habilidades socioemocionales" engloba la comprensión y valoración que tienen los educadores acerca de las competencias emocionales y sociales de sus alumnos. A través de las evidencias

presentadas por los informantes, se pueden identificar diversas subcategorías y propiedades que ilustran esta percepción docente.

En primer lugar, se destaca la subcategoría "Habilidades relacionadas con el conocimiento, el manejo y el control de las propias emociones y el de los demás". Los informantes enfatizan la importancia del autoconocimiento emocional, como se observa en la información suministrada por el D1 "...conocimiento las habilidades, las destrezas que tiene una persona para poder identificar..." (L4-5). Este hallazgo se alinea con las teorías de inteligencia emocional de Goleman (1995) y Mayer y Salovey (1990), quienes señalan que reconocer y comprender las propias emociones es un componente clave de la inteligencia emocional.

Asimismo, los docentes resaltan la empatía como una habilidad de gran relevancia en las interacciones sociales. Según el D1, implica "...reconocer los posibles sentimientos, emociones y sensaciones, que pueden experimentar las demás personas..." (L16-19). Esta percepción concuerda con los planteamientos de Casassus (2006), quien sugiere que conocer y experimentar las emociones de los demás es de gran relevancia para una convivencia armónica. La empatía permite ponerse en el lugar del otro, comprender sus vivencias y responder de manera más adecuada a sus necesidades emocionales.

Otro aspecto recurrente en las evidencias es la autogestión emocional. Los informantes D1 y D2 coinciden en que los estudiantes deben aprender a "gestionar, manejar y controlar sus emociones" (D1, L5-7) y "dar manejo a sus emociones, entendiéndolas, reconociéndolas y que además puede administrarlas" (D2, L41-44). Estas percepciones se sustentan en los aportes de Bisquerra (2000), quien define las emociones como estados complejos que predisponen a la acción y requieren de una regulación apropiada para evitar comportamientos impulsivos o desadaptativos. La autogestión emocional implica, por tanto, desarrollar estrategias para modular la intensidad y duración de las emociones, así como para encauzarlas de manera constructiva.

Además del ámbito intrapersonal, los docentes también valoran las habilidades socioemocionales que favorecen una mejor interacción y convivencia. Así lo refleja la subcategoría "Desarrollo de capacidades que permiten una mejor interacción y

convivencia". Los informantes destacan la importancia de las relaciones interpersonales sanas, la comunicación efectiva y el manejo adecuado de situaciones de convivencia. Como afirma D2, se trata de "...poder establecer relaciones sanas en el ambiente, en el entorno en el que se desarrollan..." (L46-47) y "...poder tener una comunicación efectiva" (L49-50). Estas percepciones convergen con las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1993), particularmente con la inteligencia interpersonal, que implica la capacidad de comprender y relacionarse eficazmente con los demás.

Si bien existe un consenso general entre los informantes sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales, también se observan algunas discrepancias en cuanto a los énfasis y matices. Por ejemplo, mientras D1 se centra más en el autoconocimiento y la autorreflexión, D4 y D5 abordan aspectos más amplios como la tolerancia a la frustración, la superación de dificultades y el análisis de las causas y consecuencias de las emociones. Estas diferencias podrían explicarse por los distintos contextos educativos en los que se desempeñan los docentes, así como por sus propias experiencias y formación en el ámbito socioemocional.

Un hallazgo preocupante que emerge del análisis es la falta de claridad en cuanto a las estrategias concretas que emplean los docentes para promover las habilidades socioemocionales en el aula. Si bien reconocen la importancia de canalizar los sentimientos para el bienestar individual y colectivo, como menciona D1 (L26-30), no se profundiza en las acciones pedagógicas específicas que realizan para lograrlo. Este vacío sugiere la necesidad de fortalecer la capacitación y el acompañamiento a los docentes en este campo, brindándoles herramientas prácticas y recursos didácticos para abordar de manera sistemática el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

Desde una perspectiva crítica, cabe cuestionar si las percepciones docentes sobre las habilidades socioemocionales se traducen efectivamente en prácticas pedagógicas coherentes y sostenidas en el tiempo. Es posible que exista una brecha entre el discurso y la acción, donde los educadores reconocen la importancia de estas competencias, pero encuentran dificultades para integrarlas de manera transversal en el currículo y la dinámica escolar. Futuras investigaciones podrían ahondar en esta

problemática, explorando las barreras y desafíos que enfrentan los docentes al momento de implementar estrategias de educación emocional en sus aulas.

Otro aspecto para considerar es la necesidad de una mirada más integral y sistémica del desarrollo socioemocional. Si bien los informantes abordan diversas habilidades y capacidades, parece haber una tendencia a centrarse en aspectos individuales y poco se menciona sobre la dimensión colectiva y contextual. Autores como Bisquerra (2001) y Casassus (2006) resaltan la importancia de entender las emociones no sólo como fenómenos internos, sino también como construcciones sociales y culturales que se moldean en la interacción con otros. Sería valioso que los docentes incorporen esta perspectiva más amplia, reconociendo cómo el entorno familiar, escolar y comunitario influye en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Por tanto, se puede resaltar que, aunque los docentes muestran un interés genuino en abordar las competencias socioemocionales, las estrategias implementadas carecen de sistematización, lo cual impide un desarrollo consistente en los estudiantes. La informalidad de estas prácticas refleja una necesidad urgente de formación especializada que guíe a los docentes en la aplicación de métodos efectivos y sostenidos en el tiempo. Lo anterior pone de relieve la importancia de contar con un currículo de educación emocional bien estructurado que permita a los docentes tener un marco claro y consistente para seguir. Sin una guía definida, los esfuerzos individuales, aunque bien intencionados, pueden resultar dispersos y menos efectivos, limitando el impacto positivo que estas prácticas podrían tener en el desarrollo integral de los estudiantes.

Además, es fundamental establecer programas de intervención que no solo reaccionen a situaciones inmediatas, sino que proactivamente integren la educación emocional en el currículo escolar. La reactividad observada en las prácticas actuales implica que muchas intervenciones se realizan solo cuando surge un problema, en lugar de ser parte de una estrategia preventiva continua. Este enfoque proactivo facilitaría no solo la mejora del ambiente escolar, sino también el desarrollo de habilidades emocionales que preparen a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros de manera más eficiente. Al integrar la educación emocional de manera

transversal, se fomentaría un aprendizaje más profundo y significativo, que se reflejaría en una mejor convivencia escolar y un mayor rendimiento académico.

También, reconocer la diversidad de contextos y experiencias de los docentes es clave para desarrollar estrategias que sean flexibles y adaptables a distintas realidades escolares. Cada docente enfrenta desafíos únicos en su entorno educativo y, por lo tanto, las estrategias de intervención deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a estas variaciones. Esto no solo asegura que las prácticas sean relevantes y aplicables, sino que también respeta y valoriza la experiencia y conocimiento local de los educadores. Un enfoque flexible permitiría una implementación más eficaz de las prácticas socioemocionales, optimizando los recursos disponibles y maximizando el impacto positivo en los estudiantes. Al mismo tiempo, la colaboración entre educadores, administración escolar y expertos en educación emocional puede enriquecer el proceso, creando un entorno de apoyo mutuo y desarrollo profesional continuo. A continuación, se presenta, lo relacionado con la categoría “Percepción del docente sobre habilidades socioemocionales”.

Tabla 5

Análisis percepción del docente sobre habilidades socioemocionales

Subcategorías	Propiedades	Evidencias relevantes
Habilidades relacionadas con el conocimiento, el manejo y el control de las propias emociones y el de los demás	*Autoconocimiento	"...conocimiento las habilidades, las destrezas que tiene una persona para poder identificar..." D1 (L 4-5)
	*Empatía	"...desde la posibilidad de reconocer los posibles sentimientos, emociones y sensaciones, que pueden experimentar las demás personas..." D1 (L 16-19)
	*Autogestión emocional	"...gestionar, manejar y controlar sus emociones en torno a una finalidad o propósito común..." D1 (L 5-7) "...dar manejo a sus emociones, entendiéndolas, reconociéndolas y que además puede administrarlas, puede darle un manejo en cada situación..." D2 (L 41-44)
	*Ámbito del autoconocimiento	"...no solamente del ámbito propio del auto reconocimiento..." D1 (L 14-15)
	*Autorreflexión	"La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer las emociones tanto propias como ajenas y de gestionar nuestra respuesta ante ellas." D5 (L 95-97)
	*Canalizar los sentimientos para el bienestar individual y colectivo.	"...poder gestionar, poder comprender y poder canalizar esos sentimientos de manera positiva para el bienestar del grupo, para el bienestar de la

Tabla 5 (Cont.)

		comunidad, para el bienestar de la población trabajadora..." D1 (L 26-30) "...capacidad de distinguir y reconocer sentimientos propios..." D4 (L 75-76)
	*Identificar, reconocer y comprender las propias emociones y sensaciones.	
	*Conocer las emociones de los demás y experimentarlas	"...reconocer los posibles sentimientos, emociones y sensaciones, que pueden experimentar las demás personas..." D1 (L 16-19)
	*Autogestión emocional	"...la inteligencia emocional permite utilizar los sentimientos para convertirse en el mejor amigo o para conectarse con otras personas..." D4 (L 77-79)
Desarrollo de capacidades que permiten una mejor interacción y convivencia	*Relaciones interpersonales	"...propender por la convivencia y las buenas relaciones..." D1 (L 8-9) "...poder establecer relaciones sanas en el ambiente, en el entorno en el que se desarrollan..." D2 (L 46-47)
	*Destrezas necesarias para establecer relaciones saludables.	"...establecer relaciones sanas..." D2 (L 47) "...desarrollar esa inteligencia emocional." D3 (L 63-64)
	*Habilidades socioemocionales	"...poder tener una comunicación efectiva." D2 (L 49-50) "...conjunto de conocimientos y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular capacidades, habilidades..." D4 (L 86-88)
	*Comunicación efectiva y un manejo adecuado de situaciones de convivencia.	"...puede darle un manejo en cada situación en la que se enfrenta en la vida diaria..." D2 (L 44-45) "...interviene en un conflicto de trabajo para solucionar de una manera efectiva aquel conflicto." D4 (L 80-82)

Fuente: Elaboración propia (2024).

Análisis de la categoría 2: Fortalecimiento de la educación emocional en el aula para el desarrollo de habilidades socioemocionales

En atención a la categoría, esta se enfoca en las estrategias y prácticas implementadas por los docentes para promover y desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes dentro del contexto educativo, lo cual incluye el diseño de actividades pedagógicas específicas y la integración de programas formales e informales que faciliten el aprendizaje emocional.

La categoría "Fortalecimiento de la educación emocional en el aula para el desarrollo de habilidades socioemocionales" se enfoca en las estrategias y prácticas implementadas por los docentes para promover y desarrollar competencias

socioemocionales en los estudiantes dentro del contexto educativo. A través de las evidencias presentadas, se pueden identificar subcategorías y propiedades que arrojan luz sobre este proceso de fortalecimiento.

Una subcategoría clave es la "Necesidad de acompañamiento en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes en el aula". Los informantes destacan la evitación de la expresión emocional por parte de algunos estudiantes, como se refleja en lo mencionado por D1 "...algunos de ellos, se cohiben de expresar sus emociones y no sabemos si tienen rabia, tiene ira..." (L10-11) y "...simplemente se apartan..." (L12). Esta realidad sugiere la importancia de crear espacios seguros y de confianza en el aula, donde los alumnos se sientan cómodos para reconocer y expresar sus emociones. Autores como Sternberg y Wagner (1985) resaltan la necesidad de acompañamiento en el desarrollo de la inteligencia exitosa, que incluye habilidades de adaptabilidad y creatividad emocional.

Asimismo, los docentes enfatizan la necesidad de reconocer y expresar las emociones de manera adecuada. Como afirma D1, "...nos toca tomar decisiones para poder descubrirlas..." (L12-13) y "...es reflejar e irradiar sus emociones..." (L15-16). Esto implica un proceso activo por parte de los educadores para ayudar a los estudiantes a identificar, nombrar y validar sus emociones. Goleman (1995) destaca que la inteligencia emocional es importante para el éxito en la vida personal y profesional, y que el acompañamiento docente es importante para su desarrollo.

Las evidencias también revelan la presencia de emociones específicas en el aula, como alegrías, tristezas, temor, resignación y dolor (D1, L33-35; D3, L65-66). Reconocer y abordar esta diversidad emocional es importante para el fortalecimiento de la educación emocional. Los docentes deben estar preparados para acompañar a los estudiantes en el procesamiento de estas emociones, brindándoles herramientas para comprenderlas y gestionarlas de manera saludable. Casassus (2006) clasifica las emociones en positivas, negativas y neutras, y sugiere que todas ellas son válidas y requieren atención en el contexto educativo.

Otro aspecto destacado por los informantes es la empatía y las habilidades sociales. Como menciona D2, los estudiantes "...son niños muy empáticos, son capaces de ponerse en el lugar del otro, capaces de sentir lo que sienten otros, en un

momento determinado ante una situación..." (L63-66) y "...son capaces de no solo ponerse en el lugar del otro, sino de desprenderse de cualquier cosa para hacer sentir bien al otro..." (L66-68). Estos hallazgos se alinean con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), particularmente con la inteligencia interpersonal, que implica la capacidad de comprender y relacionarse efectivamente con los demás.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la importancia de las habilidades socioemocionales, las evidencias sugieren un predominio de iniciativas o estrategias informales, sin estar integradas en un plan de intervención más amplio. Los docentes mencionan acciones puntuales como "...trabajamos el semáforo de las emociones..." (D3, L81-82), "...trabajamos el autoconocimiento de las emociones..." (D3, L83-84) y "...se hace como de manera interna..." (D3, L73-74). Estas iniciativas, si bien son valiosas, parecen ser más reactivas que proactivas, como se observa en lo expresado por D2 "...en cada una de las situaciones que requieren de nuestra intervención..." (L37-38).

Este hallazgo sugiere la necesidad de un enfoque más sistemático y planificado para el fortalecimiento de la educación emocional en el aula. Al respecto Bisquerra (2005) destaca que la educación emocional debe implementarse de manera gradual debido a su complejidad, lo que requiere un plan de intervención estructurado y sostenido en el tiempo. Las iniciativas aisladas, aunque bien intencionadas, pueden tener un impacto limitado si no están articuladas en un marco más amplio de desarrollo socioemocional.

Además, se observa una tendencia a enfocar las estrategias de educación emocional en aspectos de convivencia y manejo de conflictos, como lo manifiesta D4 "...lo promovemos a través de charlas, por ejemplo: cuando hacemos críticas constructivas en las actividades del área de ética inculcando los valores... para tener mejores relaciones con los alumnos..." (L89-94) y "...todo lo que hace uno para mejorar la convivencia dentro del salón" (L97-98). Si bien la convivencia es un componente importante de las habilidades socioemocionales, es necesario abordar también otros aspectos como la autoconciencia, la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsable.

Desde una perspectiva crítica, cabe cuestionar si las estrategias informales y reactivas son suficientes para promover un desarrollo socioemocional integral en los estudiantes. Autores como Fernández y Extremera (2002) señalan que la inteligencia emocional facilita una mejor adaptación al entorno social y natural, lo que requiere un abordaje más sistemático y proactivo desde la educación. Es importante que los docentes cuenten con los conocimientos, habilidades y recursos necesarios para diseñar e implementar programas de educación emocional efectivos y sostenibles.

Asimismo, es importante considerar el papel del contexto escolar y las políticas educativas en el fortalecimiento de la educación emocional. Las evidencias sugieren una falta de orientación y apoyo institucional en este ámbito, como indica la información dada por D4 "...actualmente iniciativas nacionales y locales prácticamente no tenemos..." (L66-67) y "...no hemos llegado a tener la orientación por parte del ministerio educación..." (L68-69). Es necesario un compromiso y una visión compartida a nivel de la escuela y el sistema educativo para priorizar el desarrollo socioemocional como un eje transversal del currículo y la práctica.

De acuerdo con el análisis de la categoría "Fortalecimiento de la educación emocional en el aula para el desarrollo de habilidades socioemocionales", la importancia del acompañamiento docente en el reconocimiento y expresión de las emociones, así como en el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales. Sin embargo, se evidencia un predominio de iniciativas informales y reactivas, sin estar integradas en un plan de intervención más amplio y sistemático. Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas para la formación docente y el diseño de programas de educación emocional, enfatizando la necesidad de un enfoque más estructurado, gradual y sostenido en el tiempo.

Es importante brindar a los docentes las herramientas y el apoyo necesarios para implementar estrategias efectivas de educación emocional en el aula. Esto implica no solo la capacitación en conocimientos teóricos y habilidades prácticas, sino también la creación de espacios de reflexión y colaboración entre los educadores para compartir experiencias y buenas prácticas. Asimismo, se requiere un compromiso institucional y políticas educativas que respalden y promuevan el desarrollo

socioemocional como un componente importante de la formación integral de los estudiantes.

En cuanto a la subcategoría el “Predominio de iniciativas o estrategias informales, sin estar integradas en un plan de intervención más amplio”, refleja una tendencia en la práctica docente actual, donde los esfuerzos para desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes se caracterizan por ser informales y reactivas, careciendo de una planificación sistemática.

Los docentes reportan diversas iniciativas que ilustran esta práctica. Un ejemplo es el uso del "semáforo de las emociones", que ayuda a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones de manera básica. Un docente menciona: "...trabajamos el semáforo de las emociones..." (D3, L81-82). Esta herramienta, aunque útil en ciertos momentos, se aplica de manera aislada y no forma parte de un enfoque integrado. Otro docente señala: "...trabajamos el autoconocimiento de las emociones..." (D3, L83-84), lo que muestra una intención de abordar la educación emocional, pero nuevamente, sin una estructura sólida. Además, se comenta: "...se hace como de manera interna..." (D3, L73-74), reflejando la naturaleza fragmentada de estas iniciativas. Otro docente indica: "...hacemos que el alumno estudie su manual de convivencia y que ponga en práctica todo lo que en él está plasmado." (D4, L71-73), lo que demuestra un enfoque en la aplicación de reglas más que en el desarrollo emocional integral.

Estas estrategias también son descritas como informales y de carácter reactivo. Por ejemplo, un docente dice: "...en cada una de las situaciones que requieren de nuestra intervención..." (D2, L37-38), lo que indica que las acciones se toman en respuesta a incidentes específicos. Otro señala: "...básicamente enfocado al manejo de correctivos..." (D3, L77-78), lo cual sugiere que estas intervenciones se centran más en la disciplina que en la educación emocional. Además, se menciona: "...debemos lidiar y a veces no podemos con todo." (D3, L72-73), reflejando las limitaciones de los docentes para manejar todas las situaciones emocionales que surgen.

Los esfuerzos parciales y enfocados en la convivencia también son evidentes. Un docente comenta: "...pues nada elaborado." (D3, L88), lo que subraya la falta de

planificación en estas iniciativas. Otro describe: "...lo promovemos a través de charlas, por ejemplo: cuando hacemos críticas constructivas en las actividades del área de ética inculcando los valores... para tener mejores relaciones con los alumnos..." (D4, L89-94). Aunque estas charlas pueden mejorar la convivencia temporalmente, no están diseñadas para un desarrollo emocional sostenido. Otro docente añade: "...todo lo que hace uno para mejorar la convivencia dentro del salón." (D4, L97-98), resaltando nuevamente el enfoque limitado de estos esfuerzos. Además, se menciona: "...generando un clima de afecto y una comunicación emocional a través de la palabra, de los gestos, haciendo énfasis en la importancia de escuchar, generando un ambiente tranquilo..." (D5, L92-95), lo que demuestra un intento de mejorar el ambiente escolar, pero sin un plan estructurado.

La literatura teórica respalda la necesidad de un enfoque más estructurado y sistemático en la educación emocional. Según Bisquerra (2005), la educación emocional debe implementarse de manera gradual y organizada para ser efectiva. Este autor sostiene que las iniciativas aisladas, aunque bien intencionadas, carecen de la consistencia necesaria para promover un desarrollo emocional integral. Goleman (1995) destaca que la inteligencia emocional es importante para el éxito personal y profesional, lo que requiere un enfoque educativo que vaya más allá de estrategias reactivas y fragmentadas. Mayer y Salovey (1997) también argumentan que la inteligencia emocional puede enseñarse y mejorarse a través de intervenciones adecuadas, enfatizando la importancia de la percepción, el entendimiento y la regulación de las emociones. Sin un plan de intervención estructurado, las estrategias informales aplicadas de manera aislada pueden no ser suficientes para fomentar un desarrollo emocional completo en los estudiantes.

Por su parte, Gardner (1993) con su teoría de las inteligencias múltiples, resalta la importancia de la inteligencia interpersonal, que implica la capacidad de comprender y relacionarse eficazmente con los demás. Esta habilidad debe desarrollarse de manera intencionada y sistemática, no dejándose al azar o a iniciativas esporádicas. En la ausencia de un plan de intervención pedagógica que contemple estos aspectos, las estrategias informales pueden resultar insuficientes para lograr un desarrollo emocional integral.

Por otro lado, Bar-On (2006) propone que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades interrelacionadas que influyen el comportamiento, las relaciones y el bienestar personal. La falta de un enfoque sistemático y continuo en la educación emocional puede limitar el desarrollo de estas habilidades y, por ende, afectar negativamente el bienestar general de los estudiantes. Fernández-Berrocal y Extremera (2002) señalan que la inteligencia emocional facilita una mejor adaptación al entorno social y natural. Un abordaje más proactivo y estructurado desde la educación es esencial para lograr estos beneficios.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se evidencia la necesidad de un enfoque más estructurado y sistemático en el fortalecimiento de la educación emocional en el aula. Las iniciativas informales y reactivas, si bien tienen un valor, no son suficientes para lograr un desarrollo socioemocional integral en los estudiantes. Es importante que los docentes cuenten con las herramientas, conocimientos y habilidades necesarias para diseñar e implementar programas de educación emocional efectivos y sostenibles en el tiempo. Esto implica una formación docente especializada, así como el apoyo y compromiso institucional para priorizar el desarrollo socioemocional como un eje transversal del currículo y la práctica educativa.

Además, es importante que las estrategias de educación emocional se integren en un plan de intervención pedagógica más amplio y estructurado. Lo permite abordar de manera sistemática y gradual las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional, como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Un enfoque proactivo y planificado, que contemple actividades y experiencias de aprendizaje significativas, favorece el desarrollo de competencias socioemocionales sólidas y duraderas en los estudiantes. Por otro lado, es importante que este plan de intervención se adapte a las necesidades y características específicas de cada contexto educativo, considerando la diversidad de los estudiantes y la realidad del entorno.

Asimismo, es de gran relevancia promover una cultura escolar que valore y promueva el desarrollo socioemocional como un aspecto central de la formación integral de los estudiantes. Esto implica la creación de espacios seguros y de confianza en el aula, donde los alumnos se sientan cómodos para reconocer y

expresar sus emociones, así como para desarrollar habilidades de empatía y relacionamiento positivo con los demás. La educación emocional no debe limitarse a intervenciones puntuales, sino que debe integrarse de manera transversal en todas las actividades y experiencias educativas. A continuación, se presenta en la tabla 6 la información relacionada con la categoría “Fortalecimiento de la educación emocional en el aula para el desarrollo de habilidades socioemocionales”.

Tabla 6

Fortalecimiento de la educación emocional en el aula para el desarrollo de habilidades socioemocionales

Subcategorías	Propiedades	Evidencias relevantes
Necesidad de acompañamiento en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes en el aula	*Evitación de la expresión emocional	"...algunos de ellos, se cohiben de expresar sus emociones y no sabemos si tienen rabia, tiene ira..." D1 (L 10-11) "...simplemente se apartan..." D1 (L 12) "...poco expresan el por qué..." D3 (L 66)
	*Necesidad de reconocer y expresar las emociones	"...nos toca tomar decisiones para poder descubrirlas..." D1 (L 12-13) "...es reflejar e irradiar sus emociones..." D1 (L 15-16) "...poder reconocer las emociones..." D1 (L 23) "...muchas emociones encontradas..." D3 (L 71-72) "Ha habido el caso que de pronto un niño no quiere pasar al tablero o en educación física dice que no puede..." D2 (L 55-57) "...entre todos le cantamos si se puede, lo abrazamos y el niño se motiva a participar..." D2 (L 57-59)
	*Emociones específicas	"...solo la reflejan y la mayoría de ellas son entre alegría, entusiasmo, temor, resignación y dolor..." D1 (L 33-35) "Percibo alegrías, tristezas, en ocasiones llanto..." D3 (L 65-66)
	*Procesamiento emocional	"...sus características, sus sensaciones..." D1 (L 24-25) "...esto implique la necesidad de tener un control o un dominio sobre sí mismo..." D1 (L 30-32) "...análisis de las causas y consecuencias de las propias emociones." D5 (L 102-103)
	*Empatía y habilidades sociales	"...son niños muy empáticos, son capaces de ponerse en el lugar del otro, capaces de sentir lo que sienten otros, en un momento determinado

Tabla 6 (Cont.)	ante una situación..." D2 (L 63-66) "...son capaces de no solo ponerse en el lugar del otro, sino de desprenderse de cualquier cosa para hacer sentir bien al otro..." D2 (L 66-68)
	*Equilibrio emocional del individuo "...persona más equilibrada, por una persona más controlada..." D1 (L 3-4) "...tolerancia a la frustración y la superación de dificultades..." D5 (L 99-100)
Predominio de iniciativas o estrategias informales, sin estar integrados en un plan de intervención más amplio	*Iniciativas o estrategias Informales "...trabajamos el semáforo de las emociones..." D3 (L 81-82) "...trabajamos el autoconocimiento de las emociones..." D3 (L 83-84) "...se hace como de manera interna..." D3 (L 73-74) "...hacemos que el alumno estudie su manual de convivencia y que ponga en práctica todo lo que en él está plasmado." D4 (L 71-73)
	*Iniciativas informales y de carácter reactivo "...en cada una de las situaciones que requieren de nuestra intervención..." D2 (L 37-38) "...básicamente enfocado al manejo de correctivos..." D3 (L 77-78) "...debemos lidiar y a veces no podemos con todo." D3 (L 72-73)
	*Esfuerzos parciales y enfocados en la convivencia "...pues nada elaborado." D3 (L 88) "...lo promovemos a través de charlas, por ejemplo: cuando hacemos críticas constructivas en las actividades del área de ética inculcando los valores... para tener mejores relaciones con los alumnos..." D4 (L 89-94) "...todo lo que hace uno para mejorar la convivencia dentro del salón." D4 (L 97-98) "...generando un clima de afecto y una comunicación emocional a través de la palabra, de los gestos, haciendo énfasis en la importancia de escuchar, generando un ambiente tranquilo..." D5 (L 92-95)

Fuente: Elaboración propia (2024).

Análisis de la categoría 3: Implementación de herramientas para el manejo adecuado de la educación emocional de los estudiantes

La categoría involucra el uso de diversas herramientas y técnicas por parte de los docentes para manejar eficazmente la educación emocional de los estudiantes.

Esto incluye planes de intervención pedagógica, estrategias de promoción emocional y la capacitación docente para abordar y gestionar las necesidades emocionales de los estudiantes de manera estructurada.

Al adentrarnos en la categoría "Implementación de herramientas para el manejo adecuado de la educación emocional de los estudiantes", nos encontramos ante un panorama complejo y desafiante. Esta categoría abarca las diversas estrategias, técnicas y recursos que los docentes emplean para gestionar de manera efectiva la dimensión emocional de sus alumnos, con el objetivo de promover un desarrollo integral y armónico. Como señala Bisquerra (2000), la educación emocional es 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.

Una de las subcategorías que emerge con fuerza es la "Necesidad de un plan de intervención pedagógica en la dimensión emocional para un desarrollo integral del estudiante". Las evidencias revelan una carencia significativa en este aspecto, como se refleja en la contundente afirmación del informante D1 "...no hay hasta ahora un plan de intervención pedagógica de ayuda exterior que ayude a canalizar este tipo de competencias y de inteligencia..." (L1-3). Esta ausencia de un marco de acción estructurado y sistemático plantea interrogantes sobre la efectividad de las iniciativas aisladas que se llevan a cabo en las aulas. Tal como lo expresa Fernández y Extremera (2002), la implementación de programas de educación emocional en las escuelas requiere de una planificación y organización adecuadas, así como de la formación y compromiso del profesorado.

Los docentes reconocen la importancia de abordar las emociones en el contexto educativo, pero admiten que aún se encuentran en un proceso de conceptualización y exploración de estrategias. Como señala D1, "...apenas estamos logrando una conceptualización dentro de todo el grupo de docentes, pero no hemos identificado como gestionarla, cómo diseñar estrategia y cómo desarrollar esas competencias en nuestros estudiantes..." (L12-15). Esta honesta reflexión pone de manifiesto la necesidad de una formación docente sólida en el ámbito de la educación emocional, que les brinde las herramientas necesarias para diseñar e implementar

planes de intervención efectivos. En este sentido, Bisquerra (2005) destaca la importancia de la formación del profesorado en educación emocional, ya que son ellos quienes deben adquirir las competencias emocionales necesarias para poder transmitir las a sus alumnos.

La ausencia de lineamientos claros y apoyo institucional es otro aspecto que resalta en las evidencias. Los informantes D3 y D4 coinciden en que, a pesar de la llegada de programas como "Todos a Aprender", que contempla un componente socioemocional, aún no se ha logrado una implementación concreta y orientadora. Como expresa D4, "...actualmente iniciativas nacionales y locales prácticamente no tenemos..." (L66-67) y "...no hemos llegado a tener la orientación por parte del ministerio educación..." (L68-69). Este vacío en las políticas educativas y la falta de directrices desde las instancias superiores dificulta la labor de los docentes en el fortalecimiento de la educación emocional. Tal como lo plantea Casassus (2006), es necesario que las políticas educativas incorporen la dimensión emocional como un eje transversal en el currículo y en la formación docente.

Además, las evidencias apuntan a un desconocimiento general sobre el tema de las emociones y su abordaje en el ámbito educativo. Los informantes D2 y D3 admiten carecer de capacitación específica en este campo, como se observa en las citas "...desconozco no recuerdo haber tenido ninguna capacitación sobre el tema..." (D2, L32-33) y "...no tengo idea cómo de qué trata..." (D3, L63-64). Esta falta de formación docente en educación emocional es un obstáculo importante para la implementación efectiva de herramientas y estrategias en el aula. Autores como Mayer y Salovey (1990) resaltan la importancia del conocimiento y manejo de las emociones por parte de los educadores, ya que son ellos quienes deben modelar y enseñar estas habilidades a sus estudiantes.

A pesar de estas limitaciones, en la subcategoría "Canalización adecuada de la motivación en los estudiantes" se puede apreciar que los docentes reconocen la importancia de canalizar adecuadamente la motivación de los estudiantes como un elemento clave en el proceso de aprendizaje. El informante D1 destaca que "...si mis estudiantes sienten emociones 'positivas o agradable o favorable', tengo más posibilidades de tener éxito en el proceso formativo del poder lograr mis metas..." (L40-

43). Esta afirmación encuentra respaldo en los planteamientos de Ausubel (1983), quien resalta el papel del aprendizaje significativo como la conexión de nueva información con conceptos previos, lo cual se ve favorecido por un estado emocional positivo. Además, Goleman (1995) enfatiza la importancia de las emociones positivas en el aprendizaje, ya que favorecen la atención, la motivación y la memoria.

Asimismo, los docentes identifican la motivación como un factor determinante en el comportamiento y desempeño de los estudiantes. Como señala D3, "Depende como el niño se sienta, así va a desarrollar las actividades y los procesos dentro del aula de clase" (L84-86). Esta relación entre el estado emocional y el rendimiento académico es ampliamente respaldada por la literatura científica. Autores como Goleman (1995) y Sternberg y Wagner (1985) destacan la inteligencia emocional y la inteligencia exitosa como elementos importantes para el éxito en la vida personal y académica. Además, Gardner (1993) en su teoría de las inteligencias múltiples, resalta la importancia de la inteligencia intrapersonal e interpersonal en el desarrollo integral del individuo.

Sin embargo, las evidencias también revelan la necesidad de un proceso de acompañamiento más sólido ante las necesidades emocionales de los estudiantes. El caso mencionado por D3, donde una niña presenta dificultades para trabajar y se requiere apoyo psicológico (L88-92), pone de manifiesto la importancia de contar con un equipo multidisciplinario que pueda brindar una atención integral a los alumnos que enfrentan desafíos emocionales. Como expresa D3, es importante que la estudiante "...aprenda a gestionar esas necesidades emocionales de esas competencias emocionales que ayuden a que ella mejore académicamente" (L93-95). En este sentido, Bisquerra (2000) señala que la educación emocional debe ser un trabajo conjunto entre la escuela, la familia y la sociedad, para lograr un desarrollo emocional saludable en los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de promoción de la educación emocional, en la subcategoría "Estrategias de promoción a través de diversas actividades" los docentes mencionan diversas actividades y enfoques. Desde el reconocimiento de la responsabilidad de realizar estrategias que permitan a los estudiantes reconocer sus emociones y sensaciones (D1, L21-24), hasta el énfasis en el aprendizaje y

crecimiento personal (D4, L95-97), se evidencia un esfuerzo por parte de los educadores por abordar la dimensión emocional en el aula. Sin embargo, estas iniciativas parecen ser más bien puntuales y no estar integradas en un plan de acción más amplio y sistemático. Tal como lo plantea Fernández y Extremera (2002), es necesario que las estrategias de educación emocional estén integradas en el currículo y en la práctica educativa cotidiana, y no sean acciones aisladas o esporádicas.

Un aspecto destacable es la importancia que los docentes otorgan al desarrollo integral de los estudiantes. Como afirma D4, "...Se convierte en mejor persona, más sensible, más sencilla, con autoestima, tiene confianza en lo que hace y en sus conocimientos y demostrando todo el tiempo el interés y la motivación de aprender para crecer..." (L91-95). Esta visión holística del desarrollo emocional, que trasciende lo meramente académico, encuentra eco en los planteamientos de autores como Gardner (1993) y su teoría de las inteligencias múltiples, que reconoce la diversidad de habilidades y capacidades que conforman la inteligencia humana. Además, Sternberg y Wagner (1985) en su teoría triárquica de la inteligencia, resalta la importancia de la inteligencia práctica y la adaptación al entorno para un desarrollo integral.

Asimismo, los informantes resaltan la socialización y la convivencia como elementos clave en la educación emocional. Estrategias como generar un clima de afecto, una comunicación emocional a través de la palabra y los gestos, hacer énfasis en la importancia de escuchar y generar un ambiente tranquilo (D5, L92-95) son mencionadas como formas de promover relaciones saludables y un desarrollo socioemocional positivo. Estos enfoques encuentran respaldo en los aportes de Goleman (1995) y su concepto de inteligencia emocional, que destaca la importancia de las habilidades interpersonales y la capacidad de establecer relaciones empáticas y efectivas. Además, Casassus (2006) resalta la importancia de crear climas emocionales positivos en el aula, que favorezcan el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica, cabe cuestionar si estas estrategias aisladas y poco estructuradas son suficientes para abordar de manera integral la educación emocional en el aula. Autores como Bisquerra (2005) enfatizan

la necesidad de una implementación gradual y sistemática de la educación emocional, que contemple tanto los aspectos intrapersonales como interpersonales del desarrollo emocional. Es necesario avanzar hacia un enfoque más holístico y basado en evidencias, que permita a los docentes contar con herramientas sólidas y validadas para el manejo adecuado de la dimensión emocional de sus estudiantes. Tal como lo plantea Fernández y Extremera (2002), la educación emocional debe ser un proceso planificado y sistemático, que se desarrolle a lo largo de toda la escolaridad y que involucre a toda la comunidad educativa.

A partir del análisis realizado en la categoría “Implementación de herramientas para el manejo adecuado de la educación emocional de los estudiantes”, se evidencia la necesidad de un enfoque más integral y sistemático en la implementación de herramientas para el manejo adecuado de la educación emocional de los estudiantes. Si bien los docentes reconocen la importancia de abordar las emociones en el contexto educativo y realizan esfuerzos para promover el desarrollo socioemocional, estas iniciativas aún se encuentran en un estado incipiente y fragmentado. La ausencia de un plan de intervención pedagógica estructurado, la falta de lineamientos claros y el desconocimiento general sobre el tema de las emociones son obstáculos significativos que deben ser abordados para lograr una implementación efectiva de la educación emocional en las aulas.

Es de gran importancia que las instituciones educativas y las políticas públicas otorguen un mayor protagonismo a la dimensión emocional en el currículo y en la formación docente. Se requiere un compromiso decidido por parte de todos los actores involucrados en el proceso educativo para diseñar e implementar programas de educación emocional que sean sistemáticos, graduales y basados en evidencias. Esto implica no solo la capacitación y el acompañamiento continuo a los docentes, sino también la creación de espacios de reflexión y colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad para promover un desarrollo emocional saludable e integral de los estudiantes.

Asimismo, es importante avanzar hacia un enfoque más holístico de la educación emocional, que trascienda las acciones puntuales y aisladas. Las estrategias de promoción de la educación emocional deben estar integradas en el

currículo y en la práctica educativa cotidiana, de manera que se conviertan en un eje transversal que permee todas las actividades y experiencias de aprendizaje. Esto requiere un cambio de paradigma en la concepción de la educación, donde el desarrollo emocional sea valorado y promovido con la misma importancia que el desarrollo cognitivo y académico. A continuación, se presenta en la tabla 7 la categoría "Implementación de herramientas para el manejo adecuado de la educación emocional de los estudiantes".

Tabla 7

Implementación de herramientas para el manejo adecuado de la educación emocional de los estudiantes

Subcategorías	Propiedades	Evidencias relevantes
Necesidad de un plan de intervención pedagógica en la dimensión emocional para un desarrollo integral del estudiante	*Ausencia de un plan de intervención pedagógica estructurado en la educación emocional	"...no hay hasta ahora un plan de intervención pedagógica de ayuda exterior que ayude a canalizar este tipo de competencias y de inteligencia..." D1 (L 1-3) "...apenas estamos logrando una conceptualización dentro de todo el grupo de docentes, pero no hemos identificado como gestionarla, cómo diseñar estrategia y cómo desarrollar esas competencias en nuestros estudiantes..." D1 (L 12-15) "...actualmente iniciativas nacionales y locales prácticamente no tenemos..." D4 (L 66-67) "...no hemos llegado a tener la orientación por parte del ministerio educación..." D4 (L 68-69)
	*Lineamientos sobre programas asociados a lo emocional sin planificación para aplicar	"...lo que se está impregnando y por ahí insertando, es un nuevo programa que llegó al establecimiento educativo, qué es el programa todos a aprender y en él hay un componente asociado a las competencias socioemocionales..." D1 (L 3-7) "...por ahí pues llegó este año el programa 'todos a aprender' pero el trabajo que se ha realizado ha sido poco..." D3 (L 75-77) "...el profe si nos comentó que a existía unos módulos y eso, pero todavía como que no hemos llegado hasta allá y pues no tengo idea cómo de qué trata..." D3 (L 61-64)
	*Desconocimiento general sobre el tema de las emociones y su abordaje en el ámbito educativo.	"...desconozco no recuerdo haber tenido ninguna capacitación sobre el tema..." D2 (L 32-33) "...no tengo conocimiento..." D3 (L 58) "...no tengo idea cómo de qué trata..." D3 (L 63-64)

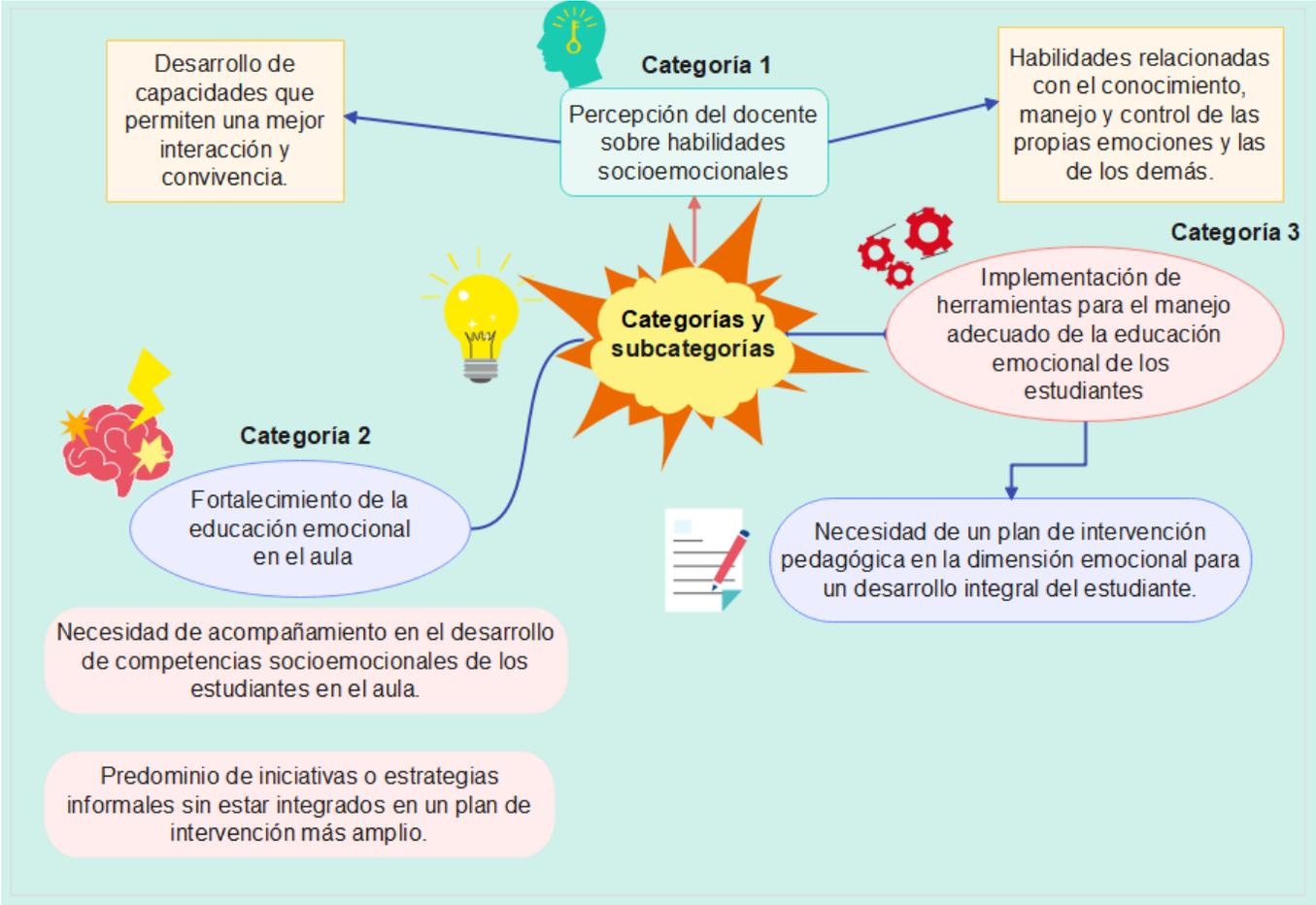
<p>Tabla 7 (Cont.)</p>	<p>*Falta de capacitación adecuada del personal docente en este campo.</p>	<p>"...apenas estamos logrando una conceptualización dentro de todo el grupo de docentes..." D1 (L 11-13) "...el profe Carlos nos dijo que había algo direccionado en el programa, pero todavía no se ha implementado." D2 (L 33-35) "...no tenemos, no hemos llegado a tener la orientación..." D4 (L 68-69)</p>
	<p>*Predominio de iniciativas o estrategias informales, sin estar integrados en un plan de intervención más amplio.</p>	<p>"...en los comportamiento de nuestros niños, en cada una de las situaciones que requieren de nuestra intervención o que se han presentado en el aula o en situaciones sociales..." D2 (L 36-39) "...nosotros tenemos un comité de convivencia, pero creo que está enfocado básicamente al manejo de correctivos..." D3 (L 76-78) "...de pronto nos conocemos y nosotros hemos de pronto trabajamos el semáforo de las emociones y esa parte, pero se hace como de manera interna..." D3 (L 70-73) "...no tengo conocimiento, pero por ahí pues llegó este año el programa 'todos a aprender' pero el trabajo que se ha realizado ha sido poco..." D3 (L 75-78)</p>
<p>Canalización adecuada de la motivación en los estudiantes</p>	<p>*Emociones Positivas</p>	<p>"...si mis estudiantes sienten emociones 'positivas o agradable o favorable', tengo más posibilidades de tener éxito en el proceso formativo del poder lograr mis metas..." D1 (L 40-43)</p>
	<p>*Motivación</p>	<p>"...la motivación en la alegría en el entusiasmo va a hacer canalizados muy positivamente para que se involucre y desarrolle las actividades..." D1 (L 44-47) "...Ha habido el caso que de pronto un niño no quiere pasar al tablero o en educación física dice que no puede, entonces entre todos le cantamos si se puede, lo abrazamos y el niño se motiva a participar..." D2 (L 55-59)</p>
	<p>*Comportamiento del Estudiante</p>	<p>"...inciden en la medida en que le permite al estudiante comportarse de una forma o de otra forma ante una situación determinada dentro del aula..." D2 (L 51-54) "Depende como el niño se sienta, así va a desarrollar las actividades y los procesos dentro del aula de clase." D3 (L 84-86)</p>
	<p>*Impacto emocional en el aprendizaje</p>	<p>"...al mejorar sus habilidades emocionales logra que el aprendizaje sea más significativo y placentero..." D4 (L 84-86)</p>

<p>Tabla 7 (Cont.)</p>	<p>*Proceso de acompañamiento ante necesidades emocionales del estudiante</p>	<p>"...lastimosamente a estas alturas del año la niña no ha querido trabajar y pues obviamente se ha pedido ayuda con psicología y todo, precisamente por la necesidad que se siente de un apoyo psicológico..." D3 (L 88-92) "...aprenda a gestionar esas necesidades emocionales de esas competencias emocionales que ayuden a que ella mejore académicamente." D3 (L 93-95)</p>
<p>Estrategias de promoción a través de diversas actividades</p>	<p>*Responsabilidad y estrategias para el manejo emocional</p>	<p>"...conlleva una responsabilidad, que es el de realizar estrategia y actividades que les permita a ellos poder reconocer las emociones, sus características, sus sensaciones..." D1 (L 21-24) "...esto implique la necesidad de tener un control o un dominio sobre sí mismo..." D1 (L 30-32)</p>
	<p>*Aprendizaje y crecimiento</p>	<p>"...dar valor a sus sentimientos y a tener un autocontrol sobre las actividades que hacen..." D4 (L 95-97) "...proporciona las herramientas adecuadas para que el alumno identifique las cualidades de él mismo y de los demás..." D5 (L 98-100) "...va a hacer progresar el bienestar del alumno y su crecimiento personal." D5 (L 105-106)</p>
	<p>*Desarrollo integral</p>	<p>"...Se convierte en mejor persona, más sensible, más sencilla, con autoestima, tiene confianza en lo que hace y en sus conocimientos y demostrando todo el tiempo el interés y la motivación de aprender para crecer..." D4 (L 91-95)</p>
	<p>*Socialización y convivencia</p>	<p>"...aprendan a relacionarse con sus compañeros, mejorando la capacidad de reflexión del alumno..." D5 (L 100-102) "...generando un clima de afecto y una comunicación emocional a través de la palabra, de los gestos, haciendo énfasis en la importancia de escuchar, generando un ambiente tranquilo..." D5 (L 92-95) "...como también favoreciendo la autonomía de los estudiantes y sus cualidades." D5 (L 95-97)</p>

Fuente: Elaboración propia (2024).

Desde los hallazgos emergidos se presenta la figura 1 con la estructura diagramal de las categorías y subcategorías finales que resaltaron en esta investigación. Esta representación visual facilita la comprensión y el análisis de cómo se interrelacionan estos componentes dentro del contexto educativo.

Categorías y subcategorías finales



Fuente: Elaboración propia con base a información obtenida en la investigación (2024).

CAPÍTULO V

Consolidación teórica de los aportes de la investigación

A continuación, se presenta la consolidación de los aportes teóricos derivados de la investigación sobre la inteligencia emocional en la formación de estudiantes de educación básica. Los hallazgos obtenidos a partir de las experiencias y percepciones de los participantes han proporcionado una mejor comprensión sobre cómo la inteligencia emocional influye en el ambiente escolar, la dinámica de las aulas y el desarrollo integral de los estudiantes.

Según Espinoza (2020), los aportes en la investigación cualitativa incluyen la generación de nuevos conocimientos y la comprensión de fenómenos complejos. En este contexto, los hallazgos de este estudio destacan la importancia de integrar competencias emocionales en el currículo escolar. Las opiniones de los docentes revelan que el desarrollo de la inteligencia emocional es muy importante para mejorar tanto el rendimiento académico como el bienestar general de los estudiantes.

La consolidación de estos hallazgos permitió la construcción de una aproximación teórica que integra los elementos clave de la inteligencia emocional en la práctica educativa. Esta aproximación teórica se fundamenta en la identificación de competencias emocionales esenciales y en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y tecnológicas que faciliten su desarrollo. Del mismo modo, este enfoque multidisciplinario y continuo asegura que la educación emocional se integre de manera efectiva y sostenible en el currículo escolar. Por tanto, se muestra la estructura.

Presentación

Los hallazgos que emergieron a partir de las experiencias y percepciones expresadas por los educadores destacan la importancia de comprender y abordar la dimensión emocional en el contexto educativo. A lo largo de la investigación, se exploraron diversas categorías que arrojaron luz sobre la percepción docente acerca de las habilidades socioemocionales, el fortalecimiento de la educación emocional en el aula y la implementación de herramientas para el manejo adecuado de esta dimensión en los estudiantes. Estos hallazgos, además de ampliar la comprensión del

fenómeno estudiado también plantean desafíos y oportunidades para transformar las prácticas educativas.

Así, la aproximación teórica propuesta se nutre de las voces y experiencias de los docentes, quienes desde su quehacer cotidiano enfrentan la complejidad de integrar la educación emocional en los procesos formativos. Sus percepciones y reflexiones constituyen un valioso insumo para construir un marco que oriente la toma de decisiones y el diseño de estrategias pedagógicas en este ámbito.

A través de un análisis riguroso y una interpretación contextualizada, se buscó trascender la simple descripción de los hallazgos para generar una aproximación teórica que dialogue con los saberes existentes y aporte nuevas perspectivas al campo de la educación emocional. En este sentido, no pretende ser una respuesta definitiva, sino más bien una invitación a la reflexión para seguir explorando y profundizando en esta dimensión de gran relevancia en el desarrollo humano. En las siguientes líneas, se entretajan los diferentes aspectos que emergieron de la investigación, articulando las percepciones docentes con reflexiones teóricas.

Propósitos de la aproximación teórica

- a) Describir cómo la inteligencia emocional impacta el rendimiento académico y el bienestar emocional y social de los estudiantes.
- b) Identificar y explicar las competencias emocionales clave que son relevantes en el contexto educativo.
- c) Guiar la incorporación de la inteligencia emocional en las prácticas pedagógicas y curriculares de la educación básica.

Aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica en San Juan.

El término aproximación teórica se refiere a “una explicación o interpretación propuesta de un fenómeno o situación basada en teorías existentes” (González, 2011, p. 35). La aproximación teórica en esta investigación se configura a partir de las percepciones y experiencias de los docentes. Estos datos empíricos se integran con marcos teóricos preexistentes para construir una comprensión más estructurada del papel de la inteligencia emocional en la educación básica.

La aplicación de una aproximación teórica en este contexto permite organizar y analizar la información de manera coherente, identificando patrones y relaciones relevantes entre las respuestas de los docentes. De esta manera, se facilita la interpretación de los datos cualitativos, permitiendo que las percepciones individuales se transformen en conocimientos aplicables a un contexto más amplio.

La inteligencia emocional ha sido identificada como un componente importante en el desarrollo integral de los estudiantes. Particularmente en el contexto de las sedes del centro educativo rural El Tablazo, ubicado en la zona rural de San Juan del Cesar, La Guajira; su relevancia se destaca por varias razones. Primero, la inteligencia emocional facilita la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, esencial para el éxito académico. Estudiantes con altas competencias emocionales tienden a mostrar mejor rendimiento académico, mayor motivación y mejores habilidades para resolver conflictos.

Por otro lado, la educación emocional contribuye al desarrollo de habilidades sociales fundamentales, como la empatía, la comunicación efectiva y la cooperación, las cuales son importantes para la convivencia y el trabajo en equipo. En las zonas rurales, donde este estudio se enfoca, la integración de la inteligencia emocional en el currículo educativo puede ayudar a mitigar problemas como la violencia escolar, la deserción y el bajo rendimiento académico.

De acuerdo con lo anterior, preparar a los estudiantes con habilidades emocionales bien cimentadas es de gran importancia para su adaptación y éxito en la vida adulta. Esto incluye la capacidad de manejar el estrés, enfrentar desafíos y tomar decisiones con criterio. Por tanto, desarrollar una aproximación teórica basada en la inteligencia emocional además de aportar conocimientos valiosos al ámbito educativo, también proporciona herramientas prácticas para mejorar la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes.

La inteligencia emocional ha sido identificada como un componente importante en el desarrollo integral de los estudiantes. Particularmente en el contexto de las sedes del centro educativo rural El Tablazo, ubicado en la zona rural de San Juan del Cesar, La Guajira, su relevancia se destacó por varias razones. La inteligencia emocional facilita la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, esencial para

el éxito académico. Estudiantes con altas competencias emocionales mostraron mejor rendimiento académico, mayor motivación y mejores habilidades para resolver conflictos.

Además, la educación emocional contribuye al desarrollo de habilidades sociales fundamentales, como la empatía, la comunicación efectiva y la cooperación, las cuales son importantes para la convivencia y el trabajo en equipo. En las zonas rurales, donde este estudio se enfoca, la integración de la inteligencia emocional en el currículo educativo puede ayudar a mitigar problemas como la violencia escolar, la deserción y el bajo rendimiento académico.

De acuerdo con lo anterior, preparar a los estudiantes con habilidades emocionales bien cimentadas es de gran importancia para su adaptación y éxito en la vida adulta. Esto incluye la capacidad de manejar el estrés, enfrentar desafíos y tomar decisiones con criterio. Por tanto, desarrollar una aproximación teórica basada en la inteligencia emocional, además de aportar conocimientos valiosos al ámbito educativo, proporciona herramientas prácticas y efectivas para mejorar tanto el rendimiento académico como el bienestar general de los estudiantes.

El análisis cualitativo de las percepciones de los docentes reveló varios patrones y temas recurrentes, proporcionando una comprensión más clara de cómo se valoraba la inteligencia emocional en el entorno educativo. Un aspecto destacado fue el autoconocimiento emocional, referido a la capacidad de los estudiantes para identificar y entender sus propias emociones. Esta competencia resultó fundamental para el manejo adecuado de situaciones emocionales, permitiendo a los estudiantes reconocer sus estados internos y reaccionar de manera adecuada a diferentes estímulos.

Además del autoconocimiento, la autogestión emocional emergió como una habilidad crucial. Los docentes subrayaron la necesidad de que los estudiantes aprendieran a manejar y controlar sus emociones, lo que incluía la regulación de la intensidad y la duración de estas. Esta capacidad resultó esencial para evitar comportamientos impulsivos y desadaptativos, promoviendo así un ambiente de aprendizaje más positivo y productivo. La autogestión no solo mejoraba la convivencia

en el aula, sino que también preparaba a los estudiantes para enfrentar desafíos emocionales en otros contextos de su vida.

La investigación reveló que la empatía y las relaciones interpersonales son consideradas por los docentes como pilares fundamentales de la inteligencia emocional en el contexto educativo. Más allá de ser simples habilidades deseables, estos aspectos emergen como verdaderas competencias que deben ser activamente promovidas y desarrolladas en los estudiantes.

Empatía y relaciones interpersonales como pilares de la inteligencia emocional en el Aula

Por otra parte, la empatía, entendida como la capacidad de reconocer y comprender las emociones ajenas, trasciende el plano individual para convertirse en un elemento clave de la dinámica social del aula. Los docentes reconocieron que cuando los estudiantes son capaces de ponerse en el lugar del otro y sintonizar con sus vivencias emocionales, se genera un ambiente de mayor comprensión y respeto mutuo. Esto no solo previene conflictos, también sirve para una convivencia más armoniosa y colaborativa.

Al mismo tiempo, las relaciones interpersonales saludables y la comunicación efectiva fueron identificadas como habilidades esenciales que van más allá de las paredes de la escuela. Los educadores comprendieron que al fomentar en los estudiantes la capacidad de establecer vínculos positivos y expresarse de manera asertiva, están contribuyendo a su desarrollo integral como seres sociales. Estas competencias les permitirán navegar de manera más exitosa en diversos contextos a lo largo de su vida, desde lo académico hasta lo laboral y personal.

De manera que, se plantea que la empatía y las relaciones interpersonales no pueden ser vistas como aspectos accesorios o complementarios en la educación, sino más bien como ejes centrales que deben permear el currículo y las prácticas pedagógicas, lo cual un cambio de paradigma, donde la dimensión emocional y social del aprendizaje adquiere tanta relevancia como la dimensión cognitiva.

Para lograr lo anterior, es necesario que los docentes cuenten con las herramientas y estrategias necesarias para promover activamente el desarrollo de estas competencias en el aula. Esto puede incluir desde la creación de espacios de

diálogo y reflexión sobre las emociones, hasta la implementación de dinámicas que fomenten la colaboración y el trabajo en equipo. Por otro lado, es importante que los educadores modelen estas habilidades en su propio actuar, siendo referentes de empatía y comunicación efectiva para sus estudiantes.

También se plantea que, el desarrollo de la empatía y las relaciones interpersonales debe ser un proceso gradual y sostenido a lo largo de la trayectoria escolar. No se trata de acciones puntuales o desconectadas, se trata de un enfoque transversal que impregne la cultura misma de la escuela. Esto requiere un compromiso de toda la comunidad educativa, desde directivos hasta padres de familia, para generar entornos que valoren y promuevan estas competencias.

Inteligencia emocional como catalizador del éxito académico y el bienestar Integral

Ahora, es necesario hablar sobre el impacto de la inteligencia emocional en dos ámbitos cruciales: el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes. Lejos de ser una simple asociación, los educadores percibieron una posible relación causal entre el desarrollo de competencias emocionales y el éxito en el ámbito escolar.

Según las experiencias compartidas, aquellos estudiantes que demuestran mayores habilidades en el manejo y regulación de sus emociones tienden a destacarse en su desempeño académico. Esta observación sugiere que la inteligencia emocional actúa como un catalizador del aprendizaje, permitiendo a los alumnos enfrentar los desafíos cognitivos con mayor eficacia y persistencia.

Al profundizar sobre esta cuestión, explorando los mecanismos subyacentes que vinculan la inteligencia emocional con el rendimiento académico. Por un lado, se plantea que los estudiantes emocionalmente competentes son capaces de gestionar mejor el estrés y la ansiedad asociados a las demandas escolares, lo que les permite mantener un enfoque más claro y sostenido en sus tareas. Por otra parte, la capacidad de automotivación y la perseverancia frente a los obstáculos, habilidades clave de la inteligencia emocional, se traducen en un mayor compromiso con el propio proceso de aprendizaje.

Pero, los beneficios de la inteligencia emocional trascienden el ámbito puramente académico. Los también se encontró un posible impacto en el bienestar

general de los estudiantes, un aspecto que a menudo pasa a un segundo plano en el discurso educativo tradicional. De manera que, puede indicarse que las competencias emocionales actúan como un amortiguador frente a los retos personales y sociales que enfrentan los alumnos, dotándolos de herramientas para manejar la adversidad y adaptarse a los cambios.

En este sentido, puede decirse que la inteligencia emocional contribuye al desarrollo de la resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponerse a las dificultades y salir fortalecido de ellas. Los estudiantes que han cultivado habilidades como la autoconciencia emocional, la empatía y la resolución de conflictos, están mejor equipados para navegar las complejidades de su mundo interno y externo, manteniendo un sentido de equilibrio y bienestar.

Esta perspectiva invita a repensar el papel de la educación más allá de la simple transmisión de conocimientos académicos. Todo apunta a que el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo su dimensión emocional, debe ser un objetivo prioritario de las instituciones educativas. Lo anterior quiere decir que existe una situación en donde el éxito académico y el bienestar emocional son vistos como dos caras de la misma moneda, interconectadas y mutuamente dependientes.

Teniendo en cuenta lo expuesto arriba, se puede hablar de la integración sistemática de la educación emocional en el currículo y las prácticas pedagógicas, que puede incluir desde la incorporación de técnicas de mindfulness y regulación emocional en el aula, hasta el diseño de programas específicos para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Del mismo modo, destaca la importancia de crear entornos escolares seguros y nutritivos a nivel emocional, donde los estudiantes se sientan valorados, respetados y apoyados en su crecimiento integral.

Dicho todo esto, lo que se pretende es buscar ampliar la noción de éxito educativo, situando a la inteligencia emocional como un pilar fundamental del desarrollo humano. Al reconocer y cultivar estas competencias, las escuelas estarán formando estudiantes académicamente competentes, pero también personas emocionalmente equilibradas, capaces de enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia. El reto para los educadores y los sistemas educativos es abrazar esta

visión holística y transformarla en una realidad tangible en cada aula y en cada trayectoria estudiantil.

La sistematización de estrategias pedagógicas como imperativo para el desarrollo emocional efectivo

Una situación preocupante que se hizo evidente fue que, a pesar de los esfuerzos y la buena voluntad de los educadores por fomentar la inteligencia emocional en sus estudiantes, existe una carencia de sistematización en las estrategias pedagógicas empleadas.

Se evidenció, que los docentes conscientes de la importancia de la dimensión emocional en el desarrollo de sus alumnos implementan diversas prácticas y actividades con el objetivo de cultivar estas habilidades. Sin embargo, estas iniciativas a menudo se caracterizan por ser dispersas, inconsistentes y carentes de una estructura clara y coherente. Debido a esta falta de sistematización, se plantea que, si bien las intenciones de los educadores son loables, la ausencia de un enfoque pedagógico estructurado y sostenido en el tiempo limita grandemente el impacto de estas prácticas en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Cuando las estrategias para fomentar la inteligencia emocional se aplican de manera esporádica, desconectada o dependiente del criterio individual de cada docente, se corre el riesgo de generar una experiencia educativa fragmentada y poco coherente para los alumnos, lo cual puede resultar en un desarrollo emocional desigual, donde algunos estudiantes reciben un mayor estímulo y acompañamiento que otros, o donde ciertas habilidades emocionales se enfatizan en detrimento de otras.

De igual forma, la falta de sistematización dificulta la evaluación y el seguimiento del progreso de los estudiantes en su desarrollo emocional. Sin un marco claro de referencia y herramientas de evaluación estandarizadas, los docentes pueden tener dificultades para identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada alumno, así como para adaptar sus estrategias pedagógicas en consecuencia.

Frente a este escenario, se pone de manifiesto la necesidad apremiante de un currículo bien definido que integre la educación emocional de manera transversal y sistemática. Se argumenta que solo a través de una planificación cuidadosa y una

implementación consistente, se puede garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades equitativas para desarrollar sus competencias emocionales.

Este currículo, por tanto, debe establecer objetivos claros y específicos para cada etapa del desarrollo emocional, así como proporcionar a los docentes una variedad de estrategias pedagógicas efectivas y basadas en evidencia. Esto permitirá a los educadores aplicar métodos consistentes y sostenidos a lo largo del tiempo, asegurando que la educación emocional sea un pilar fundamental de la experiencia educativa de cada estudiante.

Además, es conveniente que en la implementación de este currículo se requiera que vaya acompañada de un proceso de formación y capacitación docente en el ámbito de la educación emocional. Los educadores necesitan conocer las estrategias pedagógicas más efectivas y desarrollar sus propias competencias emocionales para poder modelarlas y transmitir las de manera auténtica a sus alumnos.

También, es importante la colaboración y el intercambio de experiencias entre los docentes. La creación de espacios de diálogo y reflexión donde los educadores puedan compartir sus prácticas exitosas, desafíos y aprendizajes en torno a la educación emocional, lo cual contribuirá a la construcción colectiva de conocimiento y al fortalecimiento de las estrategias pedagógicas.

La Integración holística de la inteligencia emocional en el currículo escolar: Un camino hacia la transformación educativa

Una vez identificada la necesidad de un enfoque innovador y multidimensional para desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes en el contexto educativo. Las estrategias pedagógicas que se mencionan a continuación ofrecen un marco integral para abordar este desafío, entretejiendo la educación emocional en la trama misma del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actividades de reflexión emocional

Herramientas como los diarios emocionales y los círculos de diálogo abren espacios seguros donde los estudiantes pueden explorar, reconocer y expresar sus emociones. Los diarios emocionales, en particular, se convierten en un vehículo de introspección, permitiendo a los alumnos registrar y reflexionar sobre sus vivencias diarias. Este ejercicio de escritura reflexiva favorece el autoconocimiento emocional, y

desarrolla habilidades de autorregulación y promueve un sentido de autonomía emocional. Por otro lado, los círculos de diálogo crean un ambiente de apoyo y empatía, donde los estudiantes pueden compartir sus experiencias y escuchar las de sus compañeros. Estos intercambios auténticos fortalecen los lazos sociales, fomentan la comprensión mutua y sientan las bases para una convivencia armónica.

Juegos y dinámicas grupales

Los juegos de rol se muestran como una herramienta útil para cultivar la empatía y las habilidades de resolución de conflictos. Al asumir diferentes personajes y situaciones, los estudiantes tienen la oportunidad de ponerse en los zapatos del otro, experimentar diversas perspectivas y desarrollar una comprensión más profunda de las emociones y motivaciones ajenas. Estas experiencias simuladas actúan como un laboratorio social, donde los alumnos pueden practicar y refinar sus destrezas interpersonales en un entorno seguro. De igual forma, las dinámicas de colaboración, que requieren trabajo en equipo y cooperación, fortalecen las habilidades sociales y promueven un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Estas actividades fomentan la empatía y enseñan a los estudiantes a negociar, a tomar decisiones conjuntas y a valorar la diversidad de ideas y talentos.

Sin embargo, para que la educación emocional permee verdaderamente el tejido educativo, es necesario integrarla de manera transversal en el currículo. Los proyectos interdisciplinarios se presentan como una estrategia clave para lograr este propósito. Al diseñar proyectos que entrelacen metas académicas y emocionales, se crea un aprendizaje significativo y contextualizado. Por ejemplo, un proyecto de ciencias que explore las emociones asociadas al proceso de descubrimiento e investigación nutre la comprensión científica y fomenta la curiosidad, la perseverancia y la resiliencia emocional.

Además, la incorporación de evaluaciones formativas que valoren tanto el conocimiento académico como el desarrollo de competencias emocionales envía un mensaje contundente: las emociones son una parte integral del aprendizaje y del crecimiento personal.

Ahora bien, las tecnologías educativas se convierten en aliadas indispensables para la educación emocional. Las aplicaciones móviles y plataformas en línea ofrecen

una gran cantidad de recursos interactivos y atractivos para el desarrollo de competencias emocionales. Desde ejercicios de mindfulness hasta seguimientos emocionales y actividades lúdicas, estas herramientas digitales permiten a los estudiantes explorar y fortalecer su inteligencia emocional de una manera accesible y adaptada a sus intereses y necesidades. Por otra parte, la incorporación de videos y materiales multimedia que aborden temas de inteligencia emocional y brinden ejemplos prácticos de gestión emocional y habilidades sociales, enriquece la experiencia de aprendizaje y la hace más vivencial y memorable.

Para que las estrategias mencionadas cobren vida de manera sostenida, es fundamental contar con docentes capacitados y empoderados en el ámbito de la educación emocional. La formación continua es imperativa para equipar a los educadores con las herramientas y conocimientos necesarios para acompañar el desarrollo emocional de sus estudiantes.

Programas de capacitación que aborden técnicas de enseñanza de inteligencia emocional y estrategias de intervención en el aula, permitirán a los docentes convertirse en guías y modelos de competencias emocionales. Pero más allá de la formación individual, es importante fomentar la creación de redes de apoyo y colaboración entre docentes. Estos espacios de intercambio de experiencias, estrategias y recursos sobre educación emocional aportan valor a la perspectiva de cada educador y fortalecen la capacidad institucional para implementar una educación emocional de calidad.

Introducción de herramientas tecnológicas para apoyar la enseñanza de la inteligencia emocional

Se ha evidenciado el papel relevante que pueden desempeñar las tecnologías educativas en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. Estas herramientas digitales son recursos innovadores que trascienden los límites tradicionales del aula, ofreciendo nuevas formas de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la inteligencia emocional.

Por eso se presenta a continuación herramientas tecnológicas que sirven para apoyar la enseñanza. Entre las tecnologías más destacadas se encuentran las aplicaciones especializadas en educación emocional. Plataformas como "Mindfulness

for Schools" y "Emotional ABCs" las cuales se reconocen como verdaderos ecosistemas digitales que ofrecen una amplia gama de ejercicios y actividades diseñadas específicamente para ayudar a los estudiantes a identificar, comprender y gestionar sus emociones.

Estas aplicaciones se convierten en herramientas importantes que pueden ser integradas de manera orgánica en el currículo diario, permitiendo a los alumnos explorar y fortalecer sus competencias emocionales tanto en el aula como en el hogar. A través de interfaces interactivas y atractivas, estas plataformas logran captar la atención de los estudiantes, convirtiendo el aprendizaje emocional en una experiencia inmersiva y cautivadora.

Asimismo, las plataformas de e-learning han demostrado ser aliadas indispensables en la gestión del aula y la comunicación entre estudiantes y docentes. Herramientas como "Edmodo" y "ClassDojo" facilitan la organización y el seguimiento del progreso académico, a la vez que incluyen módulos y recursos específicos para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Así, estos espacios virtuales se convierten en puntos de encuentro donde los alumnos pueden interactuar, colaborar y compartir sus experiencias emocionales, fomentando un sentido de comunidad y apoyo mutuo.

Por otro lado, estas plataformas brindan a los docentes la posibilidad de acceder a materiales especializados y a una red de colegas comprometidos con la educación emocional, ayudando a su práctica pedagógica.

Otro aspecto destacado es el uso de simulaciones y juegos interactivos en el desarrollo de competencias emocionales. Estos recursos lúdicos sumergen a los estudiantes en situaciones sociales y emocionales simuladas, brindándoles la oportunidad de practicar habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la toma de decisiones en un entorno seguro y controlado.

A través de la gamificación, los alumnos se convierten en protagonistas activos de su propio aprendizaje emocional, enfrentando desafíos, tomando decisiones y experimentando las consecuencias de sus acciones en un contexto virtual. Los juegos educativos además de fomentar el compromiso y la motivación de los estudiantes,

también les permiten desarrollar una comprensión más profunda de las dinámicas emocionales y sociales.

Más allá de su atractivo y relevancia para los estudiantes, las tecnologías educativas también brindan a los docentes herramientas de gran ayuda para monitorear el progreso y proporcionar retroalimentación personalizada. A través del análisis de datos y el seguimiento individualizado, los educadores pueden identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada alumno en el ámbito emocional, adaptando así sus estrategias de enseñanza y brindando un acompañamiento más efectivo. Esta retroalimentación personalizada puede potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, fortaleciendo el vínculo entre docentes y estudiantes, creando un ambiente de confianza y apoyo mutuo.

Para que esta integración tecnológica se dé, se requiere una inversión en infraestructura tecnológica, así como en la capacitación y el acompañamiento de los docentes para que puedan aprovechar al máximo estas herramientas. También, es importante encontrar un equilibrio adecuado entre el uso de tecnologías y las interacciones humanas directas, evitando que la educación emocional se reduzca a una experiencia puramente virtual. La tecnología debe ser vista como un complemento y un facilitador, no como un sustituto de las relaciones interpersonales y el contacto humano.

La integración de tecnologías educativas en el desarrollo de competencias emocionales representa una ventana hacia la innovación pedagógica. Estas herramientas digitales abren nuevas posibilidades para abordar la educación emocional de manera más interactiva, personalizada y atractiva para los estudiantes. Al aprovechar el potencial de estas tecnologías, los docentes pueden crear experiencias de aprendizaje más ricas y significativas, que impulsen el desarrollo integral de los alumnos y los preparen para enfrentar los desafíos emocionales del mundo actual. La clave radica en encontrar un equilibrio armonioso entre la innovación tecnológica y la calidez humana.

Integración de la inteligencia emocional con otras áreas del conocimiento para una educación más completa

A través de la investigación realizada, se ha podido vislumbrar la importancia de adoptar un enfoque multidisciplinario en la educación emocional. Esta perspectiva holística busca entrelazar el desarrollo de las competencias emocionales con las competencias académicas, creando una experiencia de aprendizaje integral y significativa para los estudiantes.

Uno de los pilares fundamentales de este enfoque son los proyectos interdisciplinarios, los cuales se convierten en espacios de convergencia donde los temas de ciencias, humanidades y arte se fusionan con objetivos de educación emocional. Por ejemplo, un proyecto de ciencias que explora los desafíos ambientales. En lugar de limitarse a los aspectos puramente científicos, puede incorporar reflexiones sobre las emociones que suscitan los problemas ecológicos, promoviendo una conciencia más profunda y una empatía hacia la naturaleza.

A través de actividades que fomenten la conexión emocional con el entorno, los estudiantes adquieren conocimientos sobre el medio ambiente, pero también desarrollan una sensibilidad y un compromiso emocional con su preservación. Estos proyectos interdisciplinarios se convierten así en vehículos para cultivar una comprensión más rica y matizada del mundo, donde las emociones y los conocimientos se entrelazan de manera indisoluble.

Otro aspecto clave de este enfoque multidisciplinario es la incorporación de la inteligencia emocional de manera transversal en el currículo. Esto implica que los objetivos de desarrollo emocional no se limitan a una asignatura específica, más bien permean todas las materias. Se puede tomar como ejemplo las clases de historia. Al explorar los eventos históricos, los estudiantes pueden sumergirse en las emociones y motivaciones subyacentes que impulsaron a los protagonistas de esos momentos cruciales.

Así, a través de actividades que fomenten la empatía histórica, los alumnos pueden ponerse en los zapatos de las personas del pasado, comprender sus luchas, sus temores y sus aspiraciones. Esta mirada emocional de la historia ayuda a la comprensión de los hechos y desarrolla habilidades como la toma de perspectiva, la

tolerancia a la ambigüedad y la compasión. De esta manera, la educación emocional se convierte en un hilo conductor que entreteje las diferentes disciplinas, dotándolas de un sentido más profundo y humano.

Para lograr esta integración efectiva de la inteligencia emocional en el currículo, es fundamental fomentar la colaboración entre los docentes de diferentes áreas. La planificación conjunta de actividades y la creación de evaluaciones que midan tanto el aprendizaje académico como el desarrollo emocional, requieren un trabajo en equipo y una visión compartida.

Se puede pensar en un grupo de docentes de matemáticas, arte y educación física reunidos para diseñar una unidad que explore la relación entre las emociones y los patrones geométricos. Juntos, pueden crear actividades que desafíen a los estudiantes a expresar sus emociones a través de la creación de diseños geométricos, a analizar la simetría y la armonía en las obras de arte, y a explorar cómo el movimiento y la actividad física influyen en su estado emocional.

Esta colaboración interdisciplinaria mejora la experiencia educativa de los estudiantes y fomenta un sentido de comunidad y propósito compartido entre los educadores.

No obstante, es importante reconocer que este enfoque multidisciplinario no está exento de desafíos. Requiere una apertura mental y una flexibilidad por parte de los docentes para salir de sus zonas de confort disciplinarias y aventurarse en territorios menos familiares. También, implica una inversión de tiempo y recursos para la capacitación y el desarrollo profesional de los educadores en el ámbito de la educación emocional.

Pero, a pesar de los desafíos, los beneficios de este enfoque integral son innegables. Al brindar a los estudiantes una educación que aborda tanto su intelecto como su corazón, se les prepara para enfrentar los desafíos académicos y para transitar por las complejidades emocionales de la vida misma.

Sustentación teórica

La aproximación teórica desarrollada en esta investigación, que sitúa la inteligencia emocional como un eje central en los procesos formativos de los

estudiantes de educación básica, encuentra respaldo en los aportes de autores contemporáneos que han profundizado en el estudio de este constructo.

Uno de los referentes destacados es Brackett, director del Centro de Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale. Su modelo RULER, que se centra en cinco habilidades clave: reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular las emociones (Brackett, 2019), proporciona un marco práctico y sistemático que se integra de manera coherente con lo expuesto en este trabajo.

En particular, el énfasis del modelo RULER en desarrollar competencias emocionales específicas en los estudiantes, a través de un enfoque estructurado, resonó fuertemente con los hallazgos de esta investigación. La aproximación teórica aquí desarrollada se nutre de estos principios, al abogar por una educación emocional integral y sistemática, donde habilidades como la autoconciencia, la empatía y la regulación emocional se cultivan de manera explícita y consistente en el aula.

De manera similar, Buzan (2003) amplía este sustento teórico con su enfoque en la inteligencia social. El autor define esta inteligencia como la capacidad de interactuar eficazmente con los demás, comprendiendo y gestionando las relaciones interpersonales. Sus técnicas de mapeo mental, mencionadas como herramientas que organizan ideas y mejoran la comprensión, facilitan el desarrollo de estas habilidades sociales de manera práctica. Este punto de vista complementa la teoría de Brackett (2019), integrando aspectos cognitivos y sociales necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes. La implementación de estos conceptos en el aula puede ayudar a los estudiantes a mejorar su autoconciencia y empatía, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo y reflexivo.

Asimismo, la perspectiva de Buzan (2003) ofrece una comprensión más amplia de la inteligencia emocional, abarcando tanto las dimensiones internas (autoconocimiento y autorregulación) como las externas (relaciones interpersonales y sociales). Esta visión es fundamental para desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten el bienestar emocional y social de los estudiantes. Al utilizar técnicas como el mapeo mental para visualizar y organizar información, los docentes pueden diseñar actividades que promuevan la colaboración efectiva y el pensamiento crítico, facilitando la comunicación abierta y la resolución de conflictos en el aula. Integrar

estas prácticas puede crear un entorno que mejore el rendimiento académico y apoye el crecimiento emocional de los estudiantes.

De igual forma, el concepto de "agilidad emocional" acuñado por David (2016), experta en inteligencia emocional de la Universidad de Harvard, enriquece la perspectiva de la aproximación teórica. La autora enfatiza la importancia de desarrollar flexibilidad y adaptabilidad en el manejo de las emociones, en lugar de buscar un control rígido o una supresión de estas.

Esta perspectiva, también reconoce la educación emocional no como un medio para eliminar las emociones "negativas", sino como un camino para aprender a navegarlas de manera saludable y constructiva. Estrategias propuestas en la aproximación teórica, como los diarios emocionales y los círculos de diálogo, se alinean con esta visión, al brindar espacios seguros para que los estudiantes exploren, comprendan y desarrollen una relación más ágil y adaptativa con sus emociones.

Por otro lado, la teoría de la construcción emocional de Barrett (2017) neurocientífica y psicóloga de la Universidad de Northeastern, aporta una perspectiva revolucionaria que amplía los horizontes de la aproximación teórica. Según Barrett (2017), las emociones no son entidades fijas y universales, más bien son construcciones mentales que nacen de la interacción dinámica entre la fisiología, la experiencia y el contexto cultural.

Esta visión se entreteje con el enfoque multidisciplinario propuesto en la presente investigación, que busca integrar la educación emocional en todas las áreas del conocimiento. Al reconocer que las emociones están inextricablemente ligadas a los aspectos cognitivos, sociales y culturales del aprendizaje, la aproximación teórica se enriquece, promoviendo una comprensión más profunda, contextualizada y matizada de la experiencia emocional de los estudiantes.

Además, el modelo de inteligencia emocional de rasgo desarrollado por Furnham y Petrides (2007), ofrece un andamiaje conceptual importante. Este modelo se centra en las autopercepciones de los individuos sobre sus propias habilidades emocionales y cómo estas influyen en su comportamiento y bienestar. La presente investigación se alinea con este enfoque al destacar la importancia central de la autoconciencia emocional y la autorregulación en el desarrollo de los estudiantes.

La reflexión emocional y la autoevaluación están de acuerdo con esta perspectiva, buscando fortalecer estas habilidades de rasgo y permitiendo a los alumnos comprender y gestionar mejor sus propias emociones. Del modo, el modelo de Furnham y Petrides (2007), sugiere que las habilidades emocionales de rasgo pueden ser desarrolladas y fortalecidas a través de intervenciones educativas adecuadas, una idea que se presenta como un aspecto importante en la aproximación teórica, al abogar por la integración sistemática de la educación emocional en el currículo escolar.

Socialización

La socialización de la investigación con los informantes clave es un proceso esencial en los estudios cualitativos, especialmente en aquellos que se enmarcan en paradigmas interpretativos. Según Guba y Lincoln (2002, p. 247), este proceso "es fundamental para asegurar los criterios de rigor de los hallazgos, ya que permite que los participantes puedan aportar su visión y experiencia en la interpretación de los hallazgos". Además, la socialización fortalece la relación entre investigadores y participantes, promoviendo la colaboración y la co-construcción del conocimiento.

En esta investigación sobre la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en los procesos de formación de los estudiantes de educación básica en Colombia, la socialización con los informantes clave se realizó de manera sistemática y organizada. A continuación, se describe detalladamente cómo se desarrolló este proceso y los hallazgos obtenidos.

Una vez concluido el análisis de los datos y obtenidos los hallazgos preliminares, se procedió a planificar la socialización con los docentes que participaron como informantes clave. Cada uno de ellos fue contactado WhatsApp e invitado a participar en una sesión grupal de socialización. En el correo se explicó el propósito de la reunión y se proporcionó un resumen ejecutivo de los principales hallazgos.

Se programó una sesión grupal presencial, con una duración aproximada de dos horas. Esta sesión permitió una interacción directa y fluida entre los investigadores y los docentes participantes. Durante la sesión, se presentaron los hallazgos de manera detallada, utilizando recursos visuales como diapositivas y gráficos para facilitar la comprensión de la información.

Preguntas para la socialización

Para guiar la discusión y obtener retroalimentación específica, se diseñaron las siguientes cinco preguntas para los participantes de la socialización:

1. ¿Cómo perciben la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes?
2. ¿Qué competencias emocionales consideran más relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes en el contexto escolar?
3. ¿Qué estrategias actuales utilizan para fomentar la inteligencia emocional en sus aulas, y qué efectividad han observado en su implementación?
4. ¿Qué desafíos han enfrentado al intentar integrar la inteligencia emocional en el currículo escolar?
5. ¿Qué sugerencias tienen para mejorar la aproximación teórica basada en los hallazgos presentados?

Desarrollo de la socialización

Durante la presentación de los hallazgos, se hizo énfasis en las categorías y temas emergentes que surgieron del análisis de los datos, así como en las relaciones y patrones identificados. Se compartieron citas textuales de las entrevistas realizadas, preservando el anonimato de los participantes, para ilustrar y respaldar los hallazgos. Asimismo, se presentaron las interpretaciones y hallazgos preliminares a las que habían llegado los investigadores.

Después de la presentación, se abrió un espacio de diálogo y realimentación con los informantes clave. Se les invitó a responder las preguntas previamente diseñadas y a compartir sus reflexiones, opiniones y experiencias en relación con los hallazgos presentados. Los docentes participantes tuvieron la oportunidad de hacer preguntas, solicitar aclaraciones y brindar su perspectiva sobre la interpretación de los datos. Este proceso de diálogo fue sumamente enriquecedor, ya que permitió contrastar las interpretaciones de los investigadores con las experiencias y conocimientos de los informantes clave.

Respuestas de los participantes

- Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico: Los participantes coincidieron en que la inteligencia emocional influye positivamente

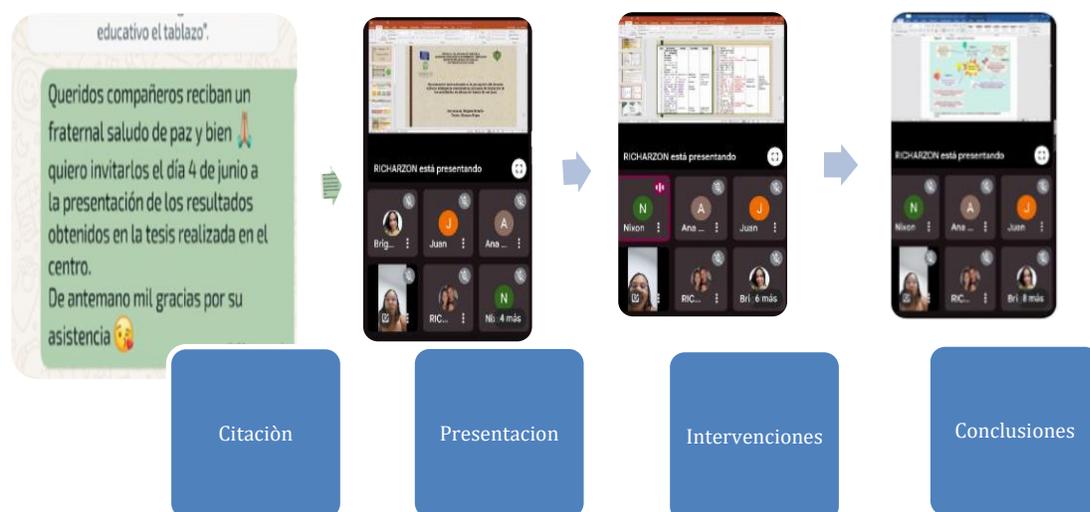
en el rendimiento académico, destacando que los estudiantes emocionalmente inteligentes tienden a manejar mejor el estrés y a mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje.

- Competencias emocionales relevantes: Se resaltó la importancia del autoconocimiento, la autogestión, la empatía y las habilidades sociales. Los docentes enfatizaron que estas competencias son fundamentales para el éxito académico y para el bienestar general de los estudiantes.
- Estrategias actuales y su efectividad: Los docentes mencionaron el uso de dinámicas grupales, círculos de diálogo y actividades de reflexión emocional como estrategias para fomentar la inteligencia emocional. Sin embargo, señalaron que la falta de un enfoque sistemático limita la efectividad de estas prácticas.
- Desafíos en la integración de la inteligencia emocional: Se identificaron varios desafíos, incluyendo la falta de formación específica para docentes, el tiempo limitado en el currículo para abordar estos temas y la resistencia de algunos estudiantes y padres.
- Sugerencias para mejorar la aproximación teórica: Los participantes sugirieron la incorporación de herramientas tecnológicas para facilitar el seguimiento del desarrollo emocional de los estudiantes, así como la necesidad de formación continua para los docentes en este ámbito. También propusieron la creación de un currículo más flexible que permita integrar de manera más efectiva la educación emocional.

A continuación, se presenta la figura 2 la evidencia de la socialización de los hallazgos con los informantes claves.

Figura 2

Socialización de los hallazgos



Fuente: Elaboración propia con base a información obtenida en la investigación (2024).

Ajustes en la aproximación teórica

Tras la sesión de socialización, se realizó un análisis de los comentarios, sugerencias y aportes recibidos por parte de los informantes clave. Se identificaron aquellos aspectos que requerían mayor profundización o clarificación, y se procedió a ajustar y enriquecer los hallazgos y las interpretaciones a la luz de las contribuciones de los participantes. Por ejemplo, se reforzó la importancia del uso de tecnologías educativas para el seguimiento emocional, basándose en la observación de que estas herramientas podrían ofrecer una manera más efectiva y accesible para monitorear y apoyar el desarrollo emocional de los estudiantes. Los docentes argumentaron que las tecnologías actuales proporcionan plataformas interactivas que pueden involucrar a los estudiantes de manera más dinámica y permitir una retroalimentación continua.

Además, se incluyó la recomendación de ofrecer formación continua para los docentes en estrategias de educación emocional. Los participantes señalaron que muchos docentes no se sienten completamente preparados para abordar temas de inteligencia emocional de manera efectiva, lo cual limita la implementación de estas competencias en el aula. La formación continua proporcionaría a los docentes las

herramientas y conocimientos necesarios para integrar estas habilidades en sus prácticas pedagógicas diarias, aumentando así la efectividad del currículo emocional.

Por último, se atendió la sugerencia de flexibilizar el currículo escolar para permitir una integración más efectiva de la educación emocional. Los docentes destacaron que un currículo rígido dificulta la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas, incluyendo aquellas relacionadas con la inteligencia emocional. La creación de un currículo más flexible permitiría adaptar mejor las enseñanzas emocionales a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más personalizado y relevante.

Este proceso de socialización fue determinante para asegurar la validez y credibilidad de los hallazgos de la investigación. Al involucrar activamente a los docentes participantes en la revisión y discusión de los hallazgos, se logró una comprensión mejor contextualizada de la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en los procesos de formación de los estudiantes de educación básica en el contexto de las sedes del centro educativo rural El Tablazo. Asimismo, la socialización contribuyó a fortalecer la relación de confianza y colaboración entre los investigadores y los informantes clave. Los docentes participantes expresaron su satisfacción por haber sido parte activa del estudio y por haber tenido la oportunidad de contribuir en la interpretación de los hallazgos. Este vínculo fortalecido sienta las bases para futuras colaboraciones y para la difusión de los hallazgos de la investigación en los contextos educativos.

En el esquema de la figura 3, la aproximación teórica se divide en tres dimensiones principales: Conceptual, Pedagógica y del desarrollo profesional docente. La dimensión conceptual abarca la definición de la inteligencia emocional como competencias esenciales, las competencias clave identificadas (autoconocimiento, autorregulación emocional, empatía y habilidades sociales) y el impacto de la inteligencia emocional en el bienestar personal, social y académico.

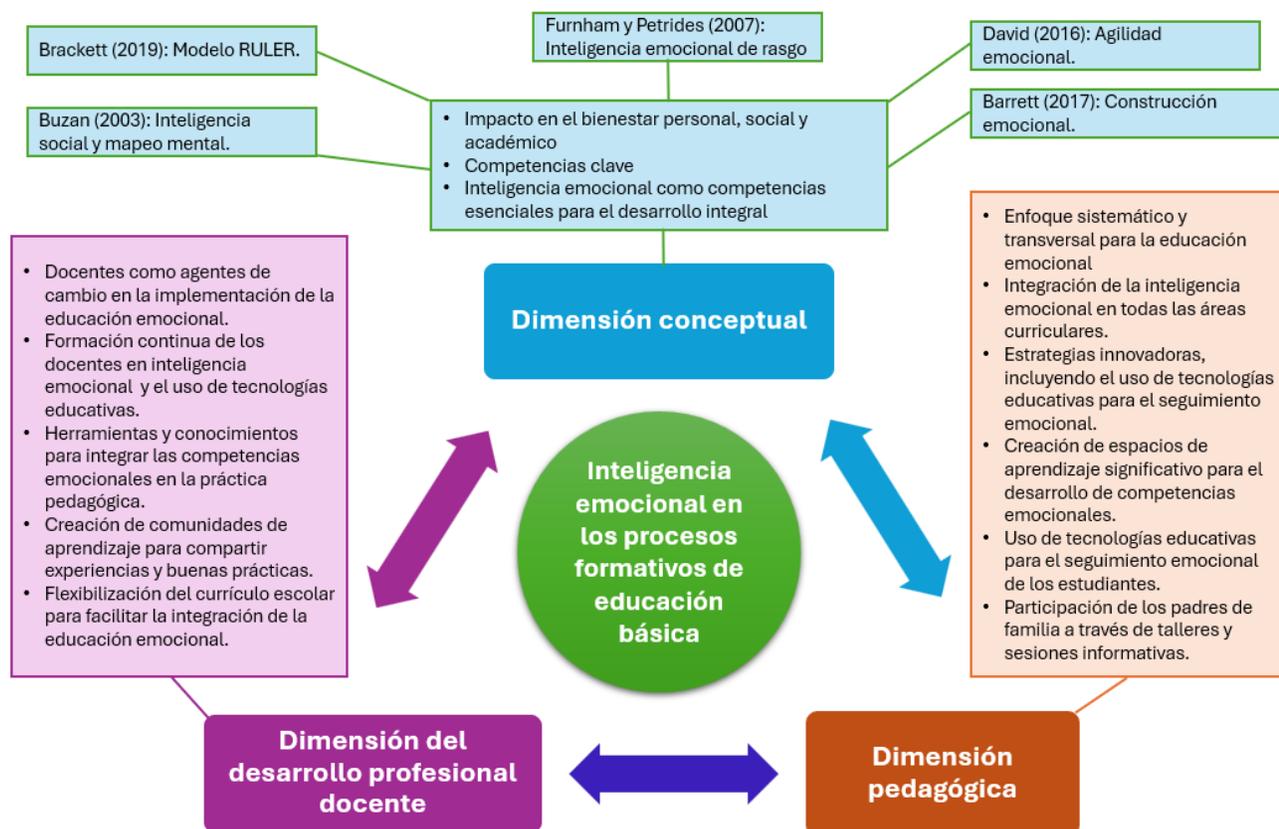
La dimensión pedagógica incluye el enfoque sistemático y transversal para la educación emocional, la integración de la inteligencia emocional en todas las áreas curriculares, las estrategias innovadoras propuestas (proyectos interdisciplinarios,

diarios emocionales, juegos de roles y uso de tecnologías educativas) y la creación de espacios de aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias emocionales.

Por último, la dimensión del desarrollo profesional docente abarca el papel de los docentes como agentes de cambio, la importancia de la formación continua en inteligencia emocional, las herramientas y conocimientos necesarios para integrar las competencias emocionales en la práctica pedagógica, y la creación de comunidades de aprendizaje para compartir experiencias y buenas prácticas.

Figura 3

Estructura de la aproximación teórica



Fuente: Elaboración propia con base a información obtenida de la investigación (2024).

CAPÍTULO VI

Consideraciones reflexivas con base a los propósitos de investigación

La presente investigación tuvo como eje central la exploración de la percepción docente sobre la inteligencia emocional en los procesos formativos de los estudiantes de educación básica. A través de un enfoque cualitativo, se buscó comprender en profundidad las experiencias, opiniones y apreciaciones de los educadores en torno a esta temática. A continuación, se reflexiona sobre cómo los hallazgos obtenidos dan respuesta a los propósitos planteados inicialmente, tanto general como específicos, y su relación con los cuestionamientos que guiaron el estudio.

Propósito específico 1: *Indagar acerca de la percepción que tiene el docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación en los estudiantes de educación básica.* Los hallazgos revelaron que los docentes perciben la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades y competencias esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Desde su mirada, la educación emocional trasciende el mero aprendizaje académico y se erige como un pilar fundamental para el bienestar personal, social y académico de los alumnos. Los participantes destacaron la importancia de competencias como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades sociales, considerándolas indispensables para una formación holística.

Asimismo, los docentes manifestaron que la inteligencia emocional juega un papel crucial en la creación de un clima de aula positivo, donde prime el respeto, la comprensión y la comunicación asertiva. Reconocieron que cuando los estudiantes desarrollan competencias emocionales, están mejor preparados para enfrentar los desafíos académicos y relacionales, mostrando mayor resiliencia, motivación y capacidad de trabajo en equipo. Se puede decir entonces que, la percepción docente sobre la inteligencia emocional en los procesos formativos de educación básica se caracteriza por considerarla un elemento indispensable para el desarrollo integral y el éxito educativo de los estudiantes.

Propósito específico 2: *Interpretar las apreciaciones del docente sobre las competencias emocionales que son manifestadas por los estudiantes de educación básica.* A través de las experiencias compartidas por los docentes, se pudo interpretar

que los estudiantes de educación básica manifiestan diversas competencias emocionales en su día a día. Entre las más destacadas por los participantes se encuentran la empatía, la capacidad de reconocer y expresar sus propias emociones, y la habilidad para establecer relaciones interpersonales positivas. Los educadores resaltaron cómo los alumnos demuestran preocupación y compasión por sus compañeros, siendo capaces de ponerse en el lugar del otro y brindar apoyo emocional cuando es necesario.

Por otro parte, se encontró que los docentes apreciaron que muchos estudiantes muestran una creciente capacidad para identificar y nombrar sus emociones, lo que les permite comunicarlas de manera más efectiva y buscar estrategias para gestionarlas adecuadamente. También se destacó la manifestación de habilidades sociales, como la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos y la cooperación en trabajos grupales. Sin embargo, los participantes también reconocieron que estas competencias emocionales se encuentran en diferentes niveles de desarrollo y que es necesario seguir fomentándolas de manera intencional y sistemática en el contexto educativo.

Propósito específico 3: *Develar la opinión del docente sobre la necesidad de desarrollar competencias emocionales en los procesos de formación de los estudiantes de educación básica.* Los hallazgos dejaron en evidencia que los docentes consideran absolutamente necesario el desarrollo de competencias emocionales en los procesos formativos de los estudiantes de educación básica. Desde su perspectiva, la educación emocional no es un lujo o un complemento, mes bien es un componente esencial para el desarrollo integral y el bienestar de los alumnos. Los participantes argumentaron que en un mundo cada vez más complejo y desafiante, las habilidades emocionales se convierten en herramientas indispensables para enfrentar los retos personales, académicos y sociales.

Además, se encontró que el desarrollo de competencias emocionales favorece un clima de aula más positivo y armonioso, donde los estudiantes pueden aprender y convivir de mejor manera. Se destacó que cuando los alumnos cuentan con habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva, están mejor preparados para establecer relaciones saludables, resolver conflictos

pacíficamente y colaborar en proyectos conjuntos. En este sentido, los participantes consideran que la educación emocional debe ser un eje transversal en los procesos formativos, integrándose de manera sistemática y continua en el currículo escolar.

Propósito específico 4: *Crear una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica.* A partir de los hallazgos obtenidos y las reflexiones realizadas, se creó una aproximación teórica que integró la percepción docente sobre la inteligencia emocional en los procesos formativos de educación básica. La aproximación teórica creada se estructura en tres dimensiones interrelacionadas: la dimensión conceptual, la dimensión pedagógica y la dimensión del desarrollo profesional docente.

La dimensión conceptual sitúa la inteligencia emocional como un conjunto de competencias esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo su impacto en el bienestar personal, social y académico. Estas competencias incluyen el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades sociales, las cuales se consideran pilares fundamentales para una formación holística.

Por su parte, la dimensión pedagógica de la aproximación teórica propone un enfoque sistemático y transversal para la educación emocional. Se plantea la integración de la inteligencia emocional en todas las áreas curriculares, a través de estrategias innovadoras como los proyectos interdisciplinarios, los diarios emocionales, los juegos de roles y el uso de tecnologías educativas. Estas estrategias buscan fomentar espacios de aprendizaje significativo donde los estudiantes puedan explorar, comprender y regular sus emociones, así como promover habilidades sociales y emocionales en un contexto real y aplicado.

Finalmente, la dimensión del desarrollo profesional docente reconoce el papel importante de los educadores como agentes de cambio en la implementación de una educación emocional efectiva. La aproximación teórica enfatiza la importancia de la formación continua de los docentes en el ámbito de la inteligencia emocional, brindándoles las herramientas y conocimientos necesarios para integrar estas competencias en su práctica pedagógica. De igual forma, se promueve la creación de comunidades de aprendizaje donde los docentes puedan compartir experiencias,

buenas prácticas y estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula.

En atención al propósito general: *Construir una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica.*

La investigación realizada permitió alcanzar el propósito general de construir una aproximación teórica fundamentada en la percepción de los docentes sobre la inteligencia emocional en los procesos formativos de educación básica en el contexto de las sedes del centro educativo rural El Tablazo, ubicado en la zona rural de San Juan del Cesar, La Guajira. A través de un profundo análisis y una interpretación contextualizada de los hallazgos, se logró elaborar un marco conceptual que integra las experiencias, opiniones y apreciaciones de los educadores en torno a esta temática.

La aproximación teórica resultante se nutrió de las voces y vivencias de los docentes, y se sustentó en los aportes de autores contemporáneos relevantes en el campo de la inteligencia emocional. Este diálogo entre la teoría y la práctica permitió construir una aproximación teórica coherente y pertinente para el contexto educativo estudiado. De manera que, se ofrece una mirada integral y sistemática sobre cómo promover el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes de educación básica, reconociendo el papel crucial de los docentes como agentes de cambio y la necesidad de una educación emocional transversal y continua.

Se puede reflexionar entonces que, los hallazgos obtenidos dan respuesta a cada uno de los cuestionamientos planteados. Se ha indagado en la percepción docente sobre la inteligencia emocional, se han interpretado las competencias emocionales manifestadas por los estudiantes, se ha develado la opinión de los educadores sobre la necesidad de desarrollar estas competencias y se ha construido una aproximación teórica que integra todos estos elementos. Estos hallazgos contribuyen al campo de la educación emocional, y abren nuevos horizontes para seguir explorando y enriqueciendo esta área fundamental para el desarrollo humano.

Acciones sugeridas

En base a los hallazgos obtenidos, se proponen las siguientes acciones para mejorar la aplicación de la inteligencia emocional en los procesos formativos:

Para los docentes, se recomienda desarrollar talleres de formación continua sobre la importancia de la inteligencia emocional y su integración en el currículo escolar. Estos talleres permitirán a los educadores comprender mejor cómo aplicar estos conceptos en el aula, enriqueciendo así su práctica pedagógica. También, implementar programas de mentoría donde docentes experimentados en inteligencia emocional guíen a otros educadores en la aplicación de estas competencias en el aula, fomentará un intercambio de conocimientos y experiencias que beneficiará tanto a los docentes como a los estudiantes.

Para los estudiantes, se sugiere crear actividades específicas para fomentar la empatía y la autorregulación emocional, tales como proyectos colaborativos y ejercicios de reflexión. Estas actividades ayudarán a los estudiantes a desarrollar estas competencias, y promoverán un ambiente de aprendizaje colaborativo y reflexivo. Además, establecer un sistema de seguimiento y evaluación continua de las competencias emocionales, utilizando herramientas como diarios emocionales y observaciones sistemáticas, permitirá monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias pedagógicas según sea necesario.

Para la comunidad educativa en general, integrar la educación emocional como un componente transversal del currículo escolar es fundamental. se debe garantizar que todas las asignaturas contribuyan al desarrollo de estas competencias proporcionará a los estudiantes una formación integral y equilibrada. Promover la creación de comunidades de práctica entre docentes donde se puedan compartir experiencias, estrategias y recursos para el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito escolar, contribuirá a crear una red de apoyo y colaboración continua entre los educadores.

Por último, involucrar a los padres de familia es esencial para el éxito de la educación emocional. Se recomienda organizar talleres y sesiones informativas para padres, para que comprendan la importancia de la inteligencia emocional y aprendan cómo apoyar el desarrollo de estas habilidades en casa. También se sugiere

implementar políticas escolares que prioricen el desarrollo de competencias emocionales, creando un ambiente escolar que valore y apoye el bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad educativa, fortalecerá el enfoque integral y colaborativo necesario para un desarrollo emocional efectivo.

Referencias

- Alvarado, J. y Díaz, A. (2018). ¿Cómo redactar los antecedentes de una investigación cualitativa? Revista electrónica de conocimientos, *saberes y prácticas*. 1 (2), P. 69 <https://www.lamjol.info/index.php/recsp/article/view/6611/6341>
- Amado, M., Brito, R. y Pérez, C. (2007). Estilos de aprendizaje de estudiantes de Educación Superior. Recuperado de www.alammi.info/revista/numero2/pon_0011.pdf
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ediciones Trillas, México.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Editorial Trillas México.
- Ausubel, D. (1999). *Psicología Educativa*. Editorial Trillas. México.
- Aznar Zafra, C. (2021). *Inteligencia emocional y conducta prosocial: Valores, emociones y sentimientos en las comunidades de aprendizaje. Estudio de un caso*. <http://hdl.handle.net/10578/28759>
- Bar-On (1997). *Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. (1ª Reimpresión). (2da. ed.) Barcelona, España: Editorial CISS Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3). Recuperado de redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927006.pdf
- Bisquerra, R. (2018). *Educación Emocional para educadores y familias*.
- Boix, C. (2007). *Educación para ser feliz. Una propuesta de educación emocional*. Barcelona: Ceac.

- Bouhlal, M., Aarika, K., Abdelouahid, R. A., Elfilali, S., & Benlahmar, E. (2020). Emotions recognition as innovative tool for improving students' performance and learning approaches. *Procedia Computer Science*, 175, 597-602. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.07.086>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational psychologist*, 54(3), 144-161. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.
- Buzan, T. (2003). *Poder de la inteligencia social*, O. Editora Cultrix.
- Cabello, R., Ruiz, D., Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (1). Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455
- Campo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. Vol.25, n.60, pp.41-54. ISSN 1012-1587.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo,
- Cuñat, R. J. (2008). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. <file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-AplicacionDeLaTeoriaFundamentadaGroundedTheoryAIEs-2499458.pdf>
- David, S. (2016). *Beyond goals: Effective strategies for coaching and mentoring*. Routledge.
- Denzin, N. (1995). *Strategies of multiple triangulation, the Research Act: A theoretical introduction to Sociological Methods*.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación*, XXI, (005) Recuperado de redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600505
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400103

- Extremera, N. y Fernández, P. (2001). Inteligencia emocional y diferencias individuales en la meta conocimiento de los estados emocionales: "una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale".
- Feldman, B., L. (2017). La vida secreta del cerebro: como se construyen las emociones.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana en Educación*. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf
- Fry, J. (2014). "99 Palabras de Sabiduría". Independently published.
- Gallego-Gil, D. J. & Gallego-Alarcón, M. J. (2006). Educar la inteligencia emocional en el aula. Madrid: PPC.
- García, P. D. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15). <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/15/art2.pdf>
- Gardner (1983). *The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books. (Versión castellana (2001): *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México, FCE). Frames of mind. Editorial Libros. New York.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la intervención cualitativa*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Kairos.

- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional en la educación: cómo educar a nuestros hijos para un mundo mejor*. Barcelona: Kairós.
- González, F. E. (2005). Uso del enfoque pentadimensional en el análisis interno de productos escritos de investigación. *Revista Educação em Questão*, vol. 23, núm. 9, mayo-agosto, 2005, pp. 7-15 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.
- González-Ramírez, J. F. (2007). *Inteligencia emocional. La manera de manejar las emociones*. Madrid: Platinum Selecta.
- Gordon, H., Bower y Ernest, R. (1989). Capítulo 6. "Teorías del Aprendizaje". Hilgard, Edit. Trillas, México. D.F.
- Grasha, A. (2002). *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning Styles*. Recuperado de Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York, Bantam Books. (Versión castellana (1999): *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós Barcelona España.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Illich, I. (1971). "La sociedad desescolarizada". *Cuadernos de Pedagogía* 2: 39-44.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Kremenitzer, J. P. & Mi (2008). Are You a Highly Qualified, Emotionally Intelligent Early Childhood Educator? *Young Children*, 63 (4), pp. 106-112.
- Luquetta, D. (2022). La educación en la región Caribe colombiana. ¿Qué retos tendrá que enfrentar el nuevo Gobierno? <https://www.regioncaribe.org/post/la-educación-en-la-región-caribe-colombiana-qué-retos-tendrá-que-enfrentar-el-nuevo-gobierno>
- Marín, A. L. y Noboa, A. (2013). *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos*. Madrid. <http://alejandronoboa.uy/resources/files/others/librosypublicaciones/Libroconocerlosocial.pdf>
- Martínez, M (2006) *La investigación cualitativa*. Editorial Trillas México.

- Martínez, M. (2014). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. (2ª Ed.). México: Trillas.
- Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2). Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1349Martinez.pdf
- Martínez-Otero, V. (2007, a). Psicología de la inteligencia afectiva: implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica de Psicología*. Recuperado de dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/No.4-15.pdf
- Martínez-Otero, V. (2007, b). *La inteligencia afectiva*. (1ª. ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Editorial CCS.
- Maslow, A, (1970). *Motivación y personalidad*. Editorial Sagitario. Barcelona. España.
- Mata, E. E, (2021). *La inteligencia emocional en la educación infantil. Análisis y mejora de la autoconsciencia para la formación*, (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).
- Medina, P. (2020). La inteligencia emocional y su relación con el apoyo social y el autoconcepto como factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de los niveles primario, secundario y superior. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 5. <https://doi.org/10.32351/rca.v5.203>
- MEN (1994). Ley general de educación colombiana.
- MEN (2016 – 2026). Plan Nacional Decenal de Educación.
- Mikolajczak, M. (2014). The impact of emotional intelligence on physical health. *Personality and Individual Differences*, 60, S22. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.404>
- Mojica A. (2021). Competencias comunicativas del estudiante de básica primaria a través de la comprensión lectora: una mirada desde la inteligencia emocional. [Trabajo de titulación, universidad pedagógica experimental libertador. <https://onx.la/849c5>
- Molero, D., Pantoja-Vallejo, A., & Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 43-56. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2993>

- Montejo Angel, F. A. (2022). *Creencias sobre actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego, para la formación integral en la educación superior*. <http://hdl.handle.net/11634/45606>
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 1, 2006, pp. 147-164. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf>
- Moreno Quinto, N. M., Roldán Paredes, B. F., Mena Moreno, I. M., Castillo López, M. E., & Rodriguez Barreiro, B. L. (2023). Inteligencia Emocional en el aula: Una Revisión de Prácticas y Estrategias para promover el Bienestar Estudiantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4731-4748. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5683
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- O'Connor, A. N. (1999): *Desarrollo de la Inteligencia*, México, S.A de C.V y Alfaomega Grupo Editor.
- Pellicer, C. (2018). *Educación en la incertidumbre*. Ediciones SM.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*, 4, 151-166. https://www.researchgate.net/profile/Stella-Mavroveli/publication/232435973_Trait_Emotional_Intelligence_Moving_Forward_in_the_Field_of_EI/links/54d0b9bb0cf20323c2190a9b/Trait-Emotional-Intelligence-Moving-Forward-in-the-Field-of-EI.pdf
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Editores Siglo XXI Madrid. España.
- Pino, M. (2022). *Habilidades sociales, un constructo teórico desde la formación en educación primaria*. [Trabajo de titulación, universidad pedagógica experimental libertador]. <https://onx.la/f0c65>
- Piza, N. D., Amaiquema, F. A. y Beltran, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias.

Conrado vol. 15 no.70 Cienfuegos sept.-oct.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455

- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. Epub 07 de diciembre de 2020. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901>
- Ramos G. (2008). *La dimensión axiológica de la formación del ingeniero: un reto frente a la globalización neoliberal*. Congreso internacional de telemática y telecomunicaciones.
- Ramos, C. A. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*, Universidad de las Américas, Ecuador.
- República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Robinson, K. (2006). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Grupo Planeta Spain.
- Robledo, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación*, (42), 1-4. Recuperado de <http://www.participamostransformamos.org/materiales/?b5-file=1431&b5-folder=1421>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Algibe.
- Sabino, C. (2007). *El Proceso de Investigación*. Nueva Edición actualizada. Editorial PANAPO de Venezuela. Caracas.
- Salinas, R. I. (2019). *Variables cognitivo motivacionales, inteligencia emocional y rendimiento académico*, Universidad de Alicante. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=242113>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 185-211.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.

- Santos, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *Ciencia e innovación tecnológica en el deporte*, número 11.
- Schawab P. N. (2022). Guion de entrevista: ejemplos, métodos y consejos para su preparación. <https://www.intotheminds.com/blog/es/guion-entrevista/>
- Segura Martín, J. M., Cacheiro González, M. L., & Domínguez, M. C. (2020). Habilidades emocionales en profesores y estudiantes de educación media y universitaria de Venezuela. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 153-179. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1232>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Bogotá - Colombia: CONTUS - Editorial Universidad de Antioquia.
- Suarez, M. E. (2007). El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza. Universitat Rovira I Virgili. Tarragona – Cataluña - España. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8922/10CapituloXEIcaracterCientificodelainvestigaciontfc.pdf?sequence=3>
- Subqi, I. (2023). Emotional Intelligence Competence and Teacher Performance: A Case Study of Post Certification Teacher. *IJIP : Indonesian Journal of Islamic Psychology*, 5(1), 17-34. <https://doi.org/10.18326/ijip.v5i1.160>
- Therer, J. (1998). Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences. *Informations Pédagogiques*, 40. Recuperado de www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf
- Thompson, S. y Aveleyra, E. (2004.). Estilos de aprendizaje en matemáticas. Recuperado de www.fceco.uner.edu.ar/cpn/catedras/matem1/educmat/em22ta.doc. Thompson, B. y Mazcasine, J. (2000). Attending to Learning Styles in Mathematics and Science Classrooms. *ERIC Digest*. Recuperado de www.ericdigests.org/2000-1/attending.html
- Usán Supervía, P., & Quílez Robres, A. (2021). Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students. *International Journal of Environmental*

- Research and Public Health*, 18(11), 5715.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Van Zanten, A. (2004). Comprender y hacerse comprender: Como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. *Revista Educacao e Pesquisa*. [Revista en línea], 30. Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a08.pdf>
- Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en educación médica*, 5(19), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>
- Vesga, A. M. (2021). *Lineamientos teóricos basados en la inteligencia emocional para la formación en competencias tic de los docentes de educación primaria en Colombia*. [Trabajo de titulación, universidad pedagógica experimental libertador. <https://onx.la/e626f>
- Vidal Chica, J. I. (2023). *Factores Motivacionales, Emocionales y Socioeconómicos Asociados al Rendimiento Académico y Abandono en la Educación Superior: Estudio en dos Universidades del Ecuador*. <http://hdl.handle.net/10045/132689>
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. y Gordo, C. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index Enferm* [online]. Vol. 19, n.4, pp.283-288. ISSN 1699-5988.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. (9ª ed.). México: Pearson Educación.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.
<https://doi.org/10.1177/0261429417708879>

Anexo
A-1
Guion de entrevistas



Entrevista diagnóstica

Propósito: Construir una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica.

Esta entrevista es realizada con autorización expresa de cada uno de los participantes, con la certeza de que no será divulgada su identidad, esto último por medio del consentimiento informado de confidencialidad, firmado con antelación por los involucrados.

Información profesional del participante.

Nombre y sede de la Institución	
Ocupación	
Grados de enseñanza	

Interrogantes sobre inteligencia y competencias emocionales

1. ¿Qué concepto posee usted sobre inteligencia emocional y competencias emocionales?
2. ¿Cuáles competencias emocionales evidencia en sus estudiantes durante las clases?
3. ¿Por qué es importante que el niño desarrolle competencias emocionales?
4. ¿De qué forma las competencias emocionales influyen en los procesos académicos del estudiante?
5. ¿Qué iniciativas nacionales o locales fomentan la inteligencia emocional dentro del centro educativo?
6. ¿Desde la institucionalidad como se promueve el desarrollo de las competencias emocionales en los niños?

Anexo

A-2

Permiso para obtener información



N° _____

Caracas, 17 de julio de 2023

Ciudadana:

Desireth Margarita Sarmiento González

Rectora del Centro Educativo Rural El Tablazo con Sede Paloquemao, Los Pozos y Tablazo Su despacho.-

*Ante todo un cordial saludo. La presente tiene por objeto presentar ante su despacho a la ciudadana **Brigette Dahiana Bolaño Rodríguez**, cédula de ciudadanía 1063613971, quién en la actualidad es estudiante del Programa de **Doctorado en Educación** en nuestra institución de **Cohorte de Ingreso 2021-I**.*

*La menciona estudiante, se encuentra en el presente Periodo Académico 2023-II, en la fase de recolección de datos y elaboración de entrevistas de manera que pueda proseguir con el desarrollo de la intención investigativa titulada: **Aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica**, la cual fue aprobada por la comisión de Tesis Doctoral y registrada ante la Coordinación de Investigación e Innovación del Instituto Pedagógico de Caracas, Registro N° 2023-057, adscrita a la línea Formación Docente del Centro de Investigaciones Educativas (CIE), bajo la tutoría de la Dra. Xiomara Rojas (Res.CD2023.185.79), cuyo propósito general es: **Construir una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica**.*

*En atención a lo señalado, mucho sabremos valorar la atención que puedan prestar a la Docente **Brigette Dahiana Bolaño Rodríguez**, en la consideración de facilitar los permisos necesarios para que la estudiante pueda trasladarse y ejecutar las entrevistas a los sujetos de investigación en la institución que usted diligentemente dirige.*

Sin otro particular al que hacer referencia y confiados en sus buenos oficios al respecto. Quedo de ustedes.

Atentamente,

Dra. Arlymar Mercano Mantilla
Subdirectora (E) de Investigación y Postgrado del IPC

AMM2023/0000000
17072023

**Anexo
A-3
Consentimiento informado**



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto Pedagógico de Caracas
Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación Construir una aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica.

2. Responsable de la investigación: Brigitte Dahiana Bolaño Rodríguez

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Centro Educativo Rural El Tablazo

4. Duración de la investigación: Periodo académico 2023-2

5. Descripción de la participación: La recolección de la información será mediante una entrevista con los docentes, esta se llevara a cabo en los espacios y tiempos que sean requeridos previa autorización del informante.

6. Condiciones de la participación: Debe responder a la entrevista dentro del tiempo convenido con la investigadora, estas pueden implementarse en una o varias sesiones según sea necesario. La información registrada será confidencial y los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, código o color, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de los hallazgos.

7. Nombre del participante: _____

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Convivencia de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la Investigación

Firma del Participante Consiente

C.I: _____

C.I: _____

Correo electrónico: brigittebolano@gmail.com

Correo electrónico: _____

Contacto celular/telefono: 3103956063

Contacto celular/telefono: _____

Lugar y Fecha: San Juan, 08-2023

C.C: Participante y Comité de convivencia 1065613971

Anexo B
Codificación y análisis de las entrevistas realizadas a
los docentes

Línea	Texto Narrativo	Incidente	Propiedades	Categoría
1	¿Qué es para usted			
2	la competencia			
3	emocional e			
4	inteligencia			
5	emocional?			
6	D1. comienzo por			
7	decirle que para mí			
8	son términos			
9	correlativos y			
10	asociados a las			
11	mismas dimensiones	-dimensiones del	Habilidades	Percepción del docente acerca de las competencias emocionales
12	del ser, es el	ser	emocionales	
13	conocimiento las	-conocimiento		
14	habilidades, las	-habilidades	Bienestar	
15	destrezas que tiene	-destrezas		
16	una persona para	-identificar	Bienestar	
17	poder identificar,	-gestionar	emocional	
18	gestionar, manejar y	-manejar		
19	controlar sus	-controlar		
20	emociones en torno a	-emociones		
21	una finalidad o			
22	propósito común que			
23	casi siempre es la de			
24	propender por la			
25	convivencia y las	-convivencia	Bienestar	
26	buenas relaciones, el		emocional	
27	clima laboral y todo lo			
28	asociados con las			
29	interacciones	-interacciones	Habilidades	
30	humanas, no	humanas	emocionales	
31	solamente del ámbito			
32	propio del auto			
33	reconocimiento, sino			
34	también desde la			
35	posibilidad de			
36	reconocer los posibles			
37	sentimientos,	-sentimientos	Habilidades	
38	emociones y	-emociones	emocionales	
39	sensaciones, que	-sensaciones		
40	pueden experimentar			
41	las demás personas			
42	que están a mi			
43	alrededor con relación			
44	a ciertas situaciones y			
45	ciertos aspectos que			
46	se genere en el			
47	momento y a partir de			
48	ello poder gestionar,	-gestionar	Habilidades	
49	poder comprender y	-comprender	emocionales	
50	poder canalizar esos			Percepción del docente acerca

51	sentimientos	de	-sentimientos		de las
52	manera positiva para				competencias
53	el bienestar	del grupo,	-bienestar		emocionales
54	para el bienestar	de la			
55	comunidad, para el				
56	bienestar	de la			
57	población trabajadora				
58	en la cual nosotros				
59	estemos vinculados y				
60	relacionados.				
61	¿Qué concepto posee				
62	usted	sobre			
63	inteligencia emocional				
64	y	competencia			
65	emocionales?				
66	D2. Bueno,	yo			
67	entiendo	la			
68	inteligencia emocional				
69	como el desarrollo de			Habilidades	
70	aquellas habilidades		-habilidades	emocionales	Percepción del
71	en las que cada				docente acerca
72	persona puede dar			Habilidades	de las
73	manejo a sus		-manejo a sus	emocionales	competencias
74	emociones,		-emociones		emocionales
75	entendiéndolas,		-entendiéndolas		
76	reconociéndolas y que		-reconociéndolas	Habilidades	
77	además puede		-administrarlas	emocionales	
78	administrarlas, puede				
79	darle un manejo en		-manejo	Habilidades	
80	cada situación en la		-situación	emocionales	
81	que se enfrenta en la		-enfrenta en la		
82	vida diaria para poder		-vida		
83	establecer relaciones		-relaciones		
84	sanas en el ambiente,		-sanas		
85	en el entorno en el que				
86	se desarrollan y				
87	además el poder tener			Habilidades	
88	una comunicación		-comunicación	emocionales	
89	efectiva.		-efectiva		
90	D3. Bueno,	la			
91	inteligencia emocional				
92	pues hace parte de las			Habilidades	
93	inteligencias múltiples		-inteligencias	emocionales	Percepción del
94	que se vienen		-múltiples		docente acerca
95	conociendo desde				de las
96	hace rato, dónde				competencias
97	encontramos que ya				emocionales
98	no existe o ya no se				
99	reconoce una				
100	inteligencia				
101	matemática	o			

102	inteligencia lingüística,			
103	sino que hay un			
104	abanico de			
105	inteligencias, en			
106	dónde cada quien es		Habilidades	
107	capaz de dar de lo que	-capaz	emocionales	Percepción del
108	tiene y de ser			docente acerca
109	inteligente a su			de las
110	manera por decirlo de			competencias
111	alguna manera y las			emocionales
112	competencias			
113	emocionales, pues			
114	entiendo que vendría			
115	siendo lo que los			
116	niños, o lo que las			
117	personas hacen para		Habilidades	
118	desarrollar esa	-desarrollar	emocionales	Percepción del
119	inteligencia			docente acerca
120	emocional.			de las
121	D4 Bueno, para mí la			competencias
122	inteligencia emocional		Habilidades	emocionales
123	es la capacidad de	-capacidad de	emocionales	Percepción del
124	distinguir y reconocer	distinguir y		docente acerca
125	sentimientos propios y	reconocer		de las
126	los de otras personas	sentimientos		competencias
127	para mejorar las	propios y los de		emocionales
128	relaciones con los	otras personas		
129	demás de una manera	-mejorar las		
130	adecuada, la	relaciones		
131	inteligencia emocional			
132	permite utilizar los		Habilidades	
133	sentimientos para	-sentimientos	emocionales	
134	convertirse en el mejor			
135	amigo o para			Percepción del
136	conectarse con otras			docente acerca
137	personas y mejorar el	-mejorar el	Habilidades	de las
138	razonamiento y tomar	razonamiento	emocionales	competencias
139	unas buenas			emocionales
140	decisiones. Por	-decisiones		
141	ejemplo, cuando uno			
142	interviene en un			
143	conflicto de trabajo	-conflicto		
144	para solucionar de una	-solucionar		
145	manera efectiva aquel			
146	conflicto. Las	-conflicto		
147	competencias			
148	emocionales son el	-conjunto de		
149	conjunto de	conocimientos y	Habilidades	
150	conocimientos y	actitudes	emocionales	
151	actitudes necesarias	-comprender		Percepción del
152	para comprender,	-expresar		docente acerca

153	expresar y regular	-regular		de las
154	capacidades,	-capacidades		competencias
155	habilidades y	-habilidades		emocionales
156	actitudes necesarias	-actitudes		
157	para comprender,	-comprender		
158	expresar y regular de	-expresar		
159	forma apropiada las	-regular		
160	funciones	-funciones		
161	emocionales.	emocionales	Habilidades	
162	D5. La inteligencia		emocionales	
163	emocional es la	-capacidad de		Percepción del
164	capacidad de	reconocer las		docente acerca
165	reconocer las	emociones tanto		de las
166	emociones tanto	propias como		competencias
167	propias como ajenas y	ajenas		emocionales
168	de gestionar nuestra	-gestionar		
169	respuesta ante ellas.	nuestra		
170	Lo que conozco sobre	respuesta ante		
171	competencia	ellas	Habilidades	
172	emocional es la		emocionales	
173	capacidad para	-capacidad para		Percepción del
174	manejar	manejar		docente acerca
175	adecuadamente las	adecuadamente		de las
176	emociones.	las emociones.		competencias
177	¿Cuáles son las			
178	competencias			
179	emocionales que			
180	usted evidencia en			
181	los estudiantes			
182	durante la clase?			
183	D1. En la pregunta de			
184	cuáles son las			
185	competencias			
186	emocionales que			
187	evidencio en mis			
188	estudiantes durante la			
189	clase, con ello sucede			
190	algo muy particular y			
191	es que mis niños y			
192	niñas lo que hacen es			
193	poner en práctica o			
194	exteriorizar sus			
195	emociones, la mayoría			
196	de ellos, algunos de			
197	ellos, se cohiben de	-se cohiben de	Dificultad para	Competencias
198	expresar sus	expresar sus	reconocer y	emocionales de
199	emociones y no	emociones	manejar las	los estudiantes
200	sabemos si tienen	-no sabemos si	emociones	
201	rabia, tiene ira,	tienen rabia, ira		
202	simplemente se			

203	apartan y nos toca	-toca tomar		
204	tomar decisiones para	decisiones para		
205	poder descubrirlas,	poder		
206	pero mis estudiantes	descubrirlas		
207	lo que hacen es			
208	reflejar e irradiar sus			
209	emociones, más no			
210	ejercen como			
211	nosotros, obvio por			
212	procesos de			
213	desarrollo esa			
214	posibilidad de			
215	reconocerlas, de			
216	saber qué son y cómo			
217	poder mediar ante			
218	ellas y allí es donde			
219	implica o nos conlleva			
220	una responsabilidad,			
221	qué es el de realizar	-realizar	Estrategias y	Competencias
222	estrategia y	estrategia y	actividades para	emocionales de
223	actividades que les	actividades que	el desarrollo	los estudiantes
224	permita a ellos poder	les permita a	emocional	
225	reconocer las	ellos poder	Responsabilidad	
226	emociones, sus	reconocer las	del docente	
227	características, sus	emociones, sus		
228	sensaciones y a partir	características,		
229	de ello, qué	sus sensaciones		
230	consecuencia origina			
231	para sí mismo y para			
232	el grupo al cual			
233	integran, de tal			
234	manera que esto			
235	implique la necesidad			
236	de tener un control o			
237	un dominio sobre sí			
238	mismo, entonces de			
239	esa manera es que yo			
240	percibo las emociones			
241	de mis estudiantes ya			
242	que ellos solo la			
243	reflejan y la mayoría			
244	de ellas son entre			
245	alegría, entusiasmo,	-alegría	Autorregulación	Competencias
246	temor, resignación y	-entusiasmo	emocional	emocionales de
247	dolor, más que todo	-temor	Regulación	los estudiantes
248	D2 En mis	-resignación y	emocional	
249	estudiantes, puedo	dolor		
250	reconocer como			
251	competencia			
252	emocional la			
253	automotivación,	-automotivación		

254	porque a pesar de que		Regulación	Competencias
255	son niños muy		emocional	emocionales de
256	pequeños, pueden dar			los estudiantes
257	manejo y reaccionar	-manejo y		
258	ante la frustración,	reaccionar ante	Habilidades	
259	ante la mayoría de	la frustración	sociales	
260	eventos que vivimos			
261	aquí en el aula y que			
262	no sea favorable para			
263	ellos, siempre			
264	procuran no quedarse			
265	estancados en un			
266	error o en una			
267	situación, sino que			
268	hacen lo posible por			
269	salir adelante por sí			
270	mismos y por alcanzar			
271	las metas, pueden	-pueden sentirse		
272	sentirse tristes,	tristes	Autorregulación	Competencias
273	pueden sentirse	-pueden sentirse	emocional	emocionales de
274	desanimado por un	desanimado		los estudiantes
275	momento, pero luego			
276	reaccionan y se			
277	proponen a avanzar y			
278	no estancarse, otra			
279	competencia que			
280	reconozco es la			
281	empatía, son niños	-empatía	Autorregulación	Capacidad de
282	muy empáticos, son		emocional	superar
283	capaces de ponerse			dificultades y
284	en el lugar del otro,			desafíos
285	capaces de sentir lo	-capaces de		
286	que sienten otros, en	sentir lo que	Habilidades	
287	un momento	sienten otros	sociales	
288	determinado ante una			
289	situación y son			
290	capaces de no solo			
291	ponerse en el lugar del			
292	otro, sino de			
293	desprenderse de	-desprenderse		
294	cualquier cosa para	de cualquier	Habilidades	Capacidad de
295	hacer sentir bien al	cosa para hacer	sociales	superar
296	otro, entonces esas	sentir bien al otro		dificultades y
297	dos competencias son			desafíos
298	las que más			
299	reconozco en ellos			
300	D3 Bueno, entre las			
301	competencias			
302	emocionales que			
303	puedo reconocer,			
304	encuentro la empatía,	-empatía		

305	que siento que en esta		Autorregulación	Capacidad de
306	comunidad es una de		emocional	superar
307	las competencias			dificultades y
308	emocionales que más			desafíos
309	se pueden evidenciar,			
310	en donde los niños			
311	tratan siempre de			
312	ayudar a los demás,			
313	de colocarse en el			
314	lugar del otro y de vivir			
315	en armonía. Siento			
316	que no sé si por ser			
317	una zona rural, los			
318	niños son como más			
319	cercanos, como que	-cercanos		
320	todos se conocen			
321	entre todos y como			
322	que saben de pronto			
323	cómo vive el otro o			
324	cómo se relaciona el	-se relaciona el		
325	otro, entonces, siento	otro	Autorregulación	Competencias
326	que esa parte si se		emocional	emocionales de
327	evidencia mucho y la			los estudiantes
328	otra, pues no sé, cómo			
329	motivación al logro, los	-motivación al		
330	niños, no todos lo	logro	Autorregulación	Competencias
331	tengo que decir que		emocional	emocionales de
332	específicamente en mi			los estudiantes
333	salón, pues se			
334	encuentra de todo,			
335	pero creo que la gran			
336	mayoría trata como			
337	que de animarme	-animarme hacer		
338	hacer las cosas, igual	las cosas	Autorregulación	Capacidad de
339	nosotros como		emocional	superar
340	docentes, también			dificultades y
341	incentivamos a los			desafíos
342	niños para que			
343	siempre puedan lograr			
344	sus metas. Entonces			
345	siempre le decimos tú			
346	puedes, eres una			
347	persona inteligente, lo			
348	puedes lograr,			
349	Inténtalo nuevamente			
350	y ellos mismos dicen			
351	“seño, mire yo voy a			
352	hacer esto de esta			
353	manera o voy a			
354	hacerlo de la otra” y			
355	tratan como que de			

356	desarrollar esa	-desarrollar esa		
357	motivación interna,	motivación	Autorregulación	Capacidad de
358	qué les ayuda a lograr	interna	emocional	superar
359	sus objetivos, a			dificultades y
360	aprender algo			desafíos
361	específico, que a			
362	veces			
363	específicamente lo			
364	veo, matemáticas de			
365	pronto se les dificulta			
366	algunos temas,			
367	entonces ellos como			
368	que se deprimen un	-se deprimen		
369	ratico y después		Autorregulación	Capacidad de
370	bueno, lo vuelven a	-vuelven a	emocional	superar
371	intentar, también me	intentar		dificultades y
372	imagino que tiene que			desafíos
373	ver, creo que tiene que			
374	ver mucho con las			
375	dinámicas también			
376	que desarrollamos			
377	como docentes,			
378	porque de pronto sí es			
379	una clase siempre			
380	monótona, no sé, qué			
381	de pronto ellos como			
382	que se aburren y dejan	-se aburren		
383	eso ahí tirado, pero si		Autorregulación	Capacidad de
384	son cosas que de		emocional	superar
385	pronto ellos les llaman			dificultades y
386	la atención, cosa que			desafíos
387	les interesa pues			
388	tratan como que de			
389	darle un poquito más y			
390	de intentar aprender			
391	para ganarse un			
392	concurso o para no sé,			
393	para hacer ciertas			
394	cosas que a ellos les			
395	motiva, pero tienen un			
396	objetivo en su cabeza.			
397	No sé, los niños no			
398	son solamente es			
399	aprender, porque			
400	seamos honestos, los			
401	niños no es que estén			
402	interesados en			
403	aprender, ellos están			
404	interesados en jugar,			
405	en hacer otras cosas			
406	que le guste, que le			

407	llamen la atención y es			
408	eso lo que uno			
409	aprovecha para que			
410	ellos quieran			
411	aprender, no hay nada			
412	más duro que			
413	enseñarle a alguien			
414	que no quiere.			
415	D4 De las			
416	competencias que yo			
417	evidencio en el			
418	desarrollo de una			
419	clase en este			
420	estudiante es la buena	-buena relación		
421	relación que	que mantienen	Habilidades	Capacidad de
422	mantienen entre	entre	Sociales	superar
423	compañeros, las	compañeros	Habilidades de	dificultades y
424	habilidades sociales	-saber escuchar	comunicación	desafíos
425	básicas como saber	-dar las gracias		
426	escuchar, dar las	-el respeto al	Demostración de	Capacidad de
427	gracias, el respeto al	profesor y a los	valores	superar
428	profesor y a los	compañeros		dificultades y
429	compañeros, la buena	-buena		desafíos
430	comunicación, qué a	comunicación		
431	veces es expresiva y			
432	receptiva.			
433	D5 Las emociones			
434	juegan un papel			
435	primordial en la vida			
436	de mis estudiantes.			
437	Las competencias			
438	emocionales que			
439	evidencio en mis			
440	estudiantes son: la			
441	expresión emocional a	-expresión		
442	través de la	emocional a	Conciencia	Competencias
443	reflexividad, la	través de la	Emocional	emocionales de
444	tolerancia a la	reflexividad		los estudiantes
445	frustración y la	-tolerancia a la		
446	superación de	frustración y la	Regulación	Competencias
447	dificultades, la	superación de	Emocional	emocionales de
448	identificación de las	dificultades		los estudiantes
449	emociones propias y	-identificación de		
450	las de los demás,	las emociones	Conciencia	Capacidad de
451	análisis de las causas	propias y las de	Emocional	superar
452	y consecuencias de	los demás.		dificultades y
453	las propias			desafíos
454	emociones.			
455	¿Por qué es			
456	importante que el			
457	niño desarrolle			

458	competencias			
459	emocionales?			
460	D1 pues le vamos			
461	dando esos criterio y			
462	esos aspectos que			
463	van a propender por			
464	una persona más	-persona más	Autocontrol y	Desarrollo integral de competencias socioemocionales en los estudiantes
465	equilibrada , por una	equilibrada	Equilibrio	
466	persona más	- persona más	Emocional	
467	controlada y esto	controlada		
468	implica dos, digamos			
469	así, dos			
470	consecuencias: que			
471	se involucre	- se involucre	Habilidades	
472	socialmente ante un	socialmente ante	Sociales y	
473	grupo de personas en	un grupo de	Relaciones	
474	el que se	personas	Interpersonales	
475	desenvuelve , pero	- se desenvuelve		
476	que también tenga			
477	posibilidades de			
478	gestionar esas	- gestionar esas	Beneficios y	Desarrollo integral de competencias socioemocionales en los estudiantes
479	emociones en pro de	emociones	Desarrollo	
480	sus beneficios , en este	- beneficios	Personal	
481	caso escolares, qué			
482	son mejores	- mejores	Autocontrol y	
483	aprendizajes ,	aprendizajes	Equilibrio	
484	entonces cuando el		Emocional	
485	estudiante maneja			
486	esas emociones a			
487	través de sus			
488	competencias, él es			
489	capaz de interactuar,	-capaz de	Habilidades	
490	de gestionar sus	interactuar, de	Sociales y	
491	compañeros, para	gestionar		
492	lograr esta finalidad es			
493	un impositivo			
494	pedagógico y de			
495	aprendizaje, pero			
496	también de tipo de			
497	convivencia , entonces	-convivencia	Beneficios y	Desarrollo integral de competencias socioemocionales en los estudiantes
498	por eso me considero		Desarrollo	
499	importante porque al		Personal	
500	fin estaremos			
501	aportando al			
502	desarrollo del	-desarrollo del		
503	individuo , pero	individuo		
504	también al desarrollo			
505	del miembro que se			
506	inserta en la sociedad			
507	como tal el ciudadano			
508	que se inserta la			

509	sociedad, cómo tal y			
510	por esa razón que lo			
511	considero importante.			
512	D2 Considero que es			
513	importante desarrollar			
514	competencias			
515	emocionales desde la			
516	infancia porque esto le			
517	va a permitir a			
518	nuestros niños en un			
519	futuro reconocer sus	-reconocer sus	Regulación	Desarrollo
520	emociones y	emociones	emocional	integral de
521	adáptalos a	-adáptalos a	Habilidades	competencias
522	situaciones de la vida	situaciones de la	sociales	socioemocionales
523	cotidiana a la que se	vida		en los
524	estén enfrentando,			estudiantes
525	pero además que la			
526	sociedad actual se			
527	está convirtiendo en			
528	un desafío, el manejo			
529	de las emociones			
530	sobre todo en niños y			
531	jóvenes, entonces			
532	pues todas aquellas			
533	bases que podemos			
534	darles a nuestros			
535	niños ahora van a ser			
536	necesarias en su			
537	futuro, sobre todo que			
538	a diario estamos			
539	reconociendo que			
540	estás competencias			
541	emocionales son tanto			
542	o más importante que			
543	las competencias			
544	didácticas o			
545	pedagógicas.			
546	D3 Este..... las			
547	competencias			
548	emocionales las van a			
549	utilizar los niños toda			
550	la vida, yo siempre he			
551	pensado que los niños			
552	no solo vienen al			
553	colegio a aprender			
554	academia, a			
555	destacarse de pronto			
556	académicamente, sino			
557	que es como si fuera			
558	un ambiente social			
559	controlado, donde los			

560	docentes podemos			
561	visualizar ciertos			
562	comportamientos y de			
563	alguna manera			
564	moldearlos, entonces			
565	siento que son como			
566	las primeras			
567	interacciones que	-interacciones	Habilidades	Desarrollo integral de competencias socioemocionales en los estudiantes
568	tienen los niños de		sociales	
569	vida social , entonces	-vida social		
570	que los niños			
571	desarrollen esas			
572	competencias			
573	emocionales es			
574	importante porque no			
575	solamente la van a			
576	utilizar en el colegio ,	-utilizar en el	Habilidades	
577	sino que las van a	colegio	sociales	
578	utilizar el resto de su	-utilizar el resto		
579	vida y es como una	de su vida		
580	visión de cómo los			
581	niños se van a			
582	comportar en la	comportar en la	Habilidades	
583	sociedad en general.	sociedad	sociales	
584	D4 Para mí es			
585	importante que el niño			
586	desarrolle			
587	competencias			
588	emocionales, porque			
589	aprende a dar y a	-aprende a dar y	Habilidades	Desarrollo integral de competencias socioemocionales en los estudiantes
590	recibir. Se convierte	a recibir	interpersonales	
591	en mejor persona,	-se convierte en	Desarrollo de	
592	más sensible, más	mejor persona	Competencias	
593	sencilla, con	-más sensible	Socioemocionales	
594	autoestima, tiene	-más sencilla		
595	confianza en lo que	-con autoestima -	Autoconocimiento	
596	hace y en sus	tiene confianza	y autoestima	
597	conocimientos y	en lo que hace	Autoconfianza y	
598	demostrando todo el		seguridad	
599	tiempo el interés y la	-demostrando el	personal	
600	motivación de	interés y la	Motivación e	
601	aprender para crecer y	motivación de	interés por el	
602	dar valor a sus	aprender	aprendizaje	
603	sentimientos y a tener	-crecer	Crecimiento	
604	un autocontrol sobre	-dar valor a sus	personal y	
605	las actividades que	sentimientos	madurez	
606	hacen.	-tener un		
	D5 Es importante,	autocontrol		
607	porque proporciona			
608	las herramientas	-proporciona las		Desarrollo
609	adecuadas para que el	herramientas		integral de

610	alumno identifique las	-identifique las	Conciencia y	competencias
611	cualidades de él	cualidades de él	manejo de las	socioemocionales
612	mismo y de los demás,	mismo	emociones	en los
613	esto hace que		Capacidades	estudiantes
614	aprendan a		emocionales	
615	relacionarse con sus	-aprendan a		
616	compañeros,	relacionarse con		
617	mejorando la	sus compañeros	Habilidades	
618	capacidad de reflexión	-mejorando la	sociales	
619	del alumno.	capacidad de		
620		reflexión		
<hr/>				
621	Bueno, sin duda las			
622	competencias			
623	emocionales no solo			
624	influyen en el			
625	proceso académico,			
262	sino ¿cómo influye			
627	en todas las			
628	actividades y			
629	acciones cotidianas			
630	de la persona?			
631	¿Las competencias			
632	emocionales			
633	influyen en los			
634	procesos			
635	académicos de los			
636	estudiantes?			
637	D1 Esto es un aspecto			
638	muy intrínseco y muy			
639	relacionado con			
640	nuestras posibilidades			
641	de éxito, lo que			
542	sucede es que en la			
643	medida que nosotros			
644	tengamos dominio de			
645	esas emociones,			
646	sabemos que vamos a			
647	priorizar las			
648	responsabilidades por			
649	encima del estado de			
650	ánimo en que nosotros			
651	nos encontremos,			
652	pero ya			
653	fundamentándolo en			
654	como esas			
655	competencias influyen			
656	en el proceso			
657	académico de mis			
658	estudiantes,			
659	directamente			

660	proporcional, si mis				
661	estudiantes sienten				
662	emociones “positivas	-emociones	Manejo de	Influencia de	
663	o agradable o	“positivas o	emociones	competencias	
664	favorable”, tengo más	agradable o		emocionales en	
665	posibilidades de tener	favorable”		procesos	
666	éxito en el proceso	-más	Trazo de metas	académicos	
667	formativo del poder	posibilidades de			
668	lograr mis metas,	tener éxito			
669	porque la motivación	lograr mis metas			
670	en la alegría en el				
671	entusiasmo van a ser				
672	canalizados muy	-canalizados muy	Habilidades	Influencia de	
673	positivamente para	positivamente	emocionales	competencias	
674	que se involucre y	para que se		emocionales en	
675	desarrolle las	involucre y		procesos	
676	actividades, que le van	desarrolle las		académicos	
677	a permitir desarrollar	actividades			
678	sus habilidades,	-permitir	Habilidades		
679	destrezas y	desarrollar sus	Destrezas	Influencia de	
680	competencias,	habilidades,	Competencias	competencias	
681	entonces puedo	destrezas y		emocionales en	
682	resumirlo de que las	competencias		procesos	
683	competencias			académicos	
684	emocionales influyen	-influyen	Influencia de		
685	directamente sobre el	directamente	emociones		
686	aprendizaje de los	sobre el			
687	estudiantes de	aprendizaje de			
688	manera positiva y	los estudiantes			
689	negativa, si él no tiene	de manera			
690	las motivaciones y un	positiva y			
691	estado emotivo apto	negativa			
692	para desarrollar las				
693	actividades, es muy				
694	posible que mis				
695	acciones pedagógicas	-acciones	Controles	Influencia de	
696	fracasen, pero si por el	pedagógicas	pedagógicos	competencias	
697	contrario yo logré	fracasen		emocionales en	
698	despertar en él ese			procesos	
699	sentimiento, ese			académicos	
700	grado de conciencia				
701	de porque hacer las				
702	cosas, encuentro				
703	motivos para que se				
704	involucre, mis				
705	posibilidades de éxito				
706	están más alcanzable.				
707	D2 Bueno, yo				
708	considero que las				
709	competencias				
	emocionales inciden				

710	en la medida en que le				
711	permite al estudiante				
712	comportarse de una	-permite	al	Habilidades	Influencia de
713	forma o de otra forma	estudiante		emocionales	competencias
714	ante una situación	comportarse			emocionales en
715	determinada dentro				procesos
716	del aula y que el				académicos
717	mismo estudiante, el				
718	mismo niño pueda				
719	controlar lo que siente				
720	y que hace con lo que	-controlar lo que		Habilidades	
721	siente de una manera	siente		emocionales	
722	inconsciente y que				
723	además puede				
724	dirigir su				
725	comportamiento en	-dirigir su		Habilidades	
726	situaciones similares	comportamiento		emocionales	
727	que se le puedan				
728	presentar en otro				
729	contexto o más				
730	adelante.				
731	D3 ¿De qué forma las				
732	competencias				
733	emocionales influyen				
734	en los procesos				
735	académicos de los				
736	estudiantes?				
737	D3. Pues yo diría que				
738	de forma directa.				
739	Depende como el niño				
740	se sienta, así va a	-Depende como		Habilidades	Influencia de
741	desarrollar las	el niño se sienta		emocionales	competencias
742	actividades y los				emocionales en
743	procesos dentro del				procesos
744	aula de clase. En				académicos
745	particular, yo tengo				
746	una niña que, si me ha				
747	costado bastante con				
748	ella, porque es una				
749	niña que siempre				
750	viene de su casa con				
751	mal humor. No				
752	siempre, pero	-mal humor		Habilidades	
753	digamos que la			emocionales	
754	mayoría de las veces				
755	viene de su casa como	-viene de su casa			
756	que ya predispuesta y	como que ya		Ambiente que lo	
757	es una niña que por	predispuesta		rodea	
758	mucho que uno quiera				
759	que ella Trabaje o				
760	quiera motivarla a				

761 hacer las cosas,
 762 simplemente no ha
 763 sido posible,
 764 lastimosamente a
 765 estas alturas del año
 766 la niña no ha querido
 767 trabajar y pues
 768 obviamente se ha
 769 pedido ayuda con
 770 psicología y todo,
 771 precisamente por la
 772 necesidad que se
 773 siente de un apoyo
 774 psicológico y de que
 775 ella aprenda a
 776 gestionar esas
 777 necesidades
 778 emocionales de esas
 779 competencias
 780 emocionales que
 781 ayuden a que ella
 782 mejor
 783 académicamente.
 784 I1. ¿El colegio le
 785 brinda esa ayuda
 786 psicológica?
 787 D3. Usted sabe que
 788 aquí no hay psicólogo,
 789 el caso se remitió a
 790 convivencia escolar y
 791 allí se le sugirió buscar
 792 ayuda profesional a
 793 través de la EPS, ahí
 794 tengo que hacer notar
 795 que cuando la niña
 796 viene dispuesta a
 797 trabajar y es una niña
 798 muy inteligente,
 799 aprende muy rápido,
 800 hace las cosas bien,
 801 pero hay como que
 802 aprovechar el
 803 momento, es un tema
 804 complicado, ahí se ha
 805 hablado con la mamá,
 806 pero no hay mucho,
 807 pero siempre
 808 intentamos como que
 809 motivarla con los
 810 compañeros, pero ha
 811 sido bastante difícil, ya

-cuando la niña
 viene dispuesta a
 trabajar y es una
 niña muy
 inteligente,
 aprende muy
 rápido, hace las
 cosas bien

Disposición
 Inteligencia

Influencia de
 competencias
 emocionales en
 procesos
 académicos

812	que los compañeros				
813	pues no quieren, no				
814	quieren estar con ella,				
815	es un proceso				
816	bastante difícil dentro				
817	del aula y pues ella se				
818	siente excluida, al	-se	siente	Emociones	
819	sentirse excluida, es lo	excluida		negativas	
820	que pienso porque no				
821	soy psicóloga, pero al				
822	sentirse excluida del				
823	grupo trata como de				
824	agredir a los demás,				
825	creo que es una				
826	muestra de lo				
827	importante que es				
828	gestionar las				
829	emociones para				
830	todos, no solamente la				
831	parte académica,				
832	pues en la parte				
833	académica porque				
834	estamos en el colegio,				
835	pero el saber				
836	gestionar nuestras				
837	emociones asegura	-gestionar		Gestión	
838	que podamos tener	nuestras		Éxito	
839	éxito en muchos	emociones			Influencia de
840	campos. Sí, por lo	asegura que			competencias
841	menos, mira que en la	podamos tener			emocionales en
842	parte de la niña está	éxito			procesos
843	afectada la parte				académicos
844	social, la parte de				
845	juego y demás,				
846	también se ve				
847	afectada por esos				
848	comportamientos,				
849	entonces...				
850	D4 Las competencias				
851	emocionales influyen				
852	en los procesos				
853	académicos del	-procesos		Proceso	
854	estudiante porque al	académicos del		académico	Influencia de
855	mejorar sus	estudiante			competencias
856	habilidades	- al mejorar sus		Habilidades	emocionales en
857	emocionales logra	habilidades		emocionales	procesos
858	que el aprendizaje	emocionales			académicos
859	sea más significativo	logra que el			
860	y placentero, el	aprendizaje sea			
861	desarrollo de su	más significativo			
862	personalidad aprende			Personalidad	

863	a... controlar su	- el desarrollo de	Habilidades	Influencia de
864	carácter y a	su personalidad	emocionales	competencias
865	manejarse en	aprende a...		emocionales en
866	comunidad.	controlar su		procesos
867	D5 Ayuda mucho,	carácter y a		académicos
868	pues da herramientas	manejarse en	Manejo de las	
869	para manejar mejor el	comunidad	emociones	
870	mundo emocional de	-da herramientas		
871	los estudiantes, a	para manejar		
872	relacionarse mejor con	mejor el mundo		
873	los demás, va a	emocional de los		
874	facilitar el logro de sus	estudiantes		
875	metas y objetivos y va	-relacionarse	Habilidades	
876	a hacer progresar el	mejor con los	sociales	Influencia de
877	bienestar del alumno y	demás		competencias
878	su crecimiento	-facilitar el logro	Metas	emocionales en
879	personal.	de sus metas y	Objetivos	procesos
880		objetivos		académicos
		-progresar el	Bienestar	
		bienestar del	Crecimiento	
		alumno y su	personal	
		crecimiento		
		personal		
881	¿Qué iniciativas			
882	nacionales o locales			
883	fomentan la			
884	inteligencia			
885	emocional dentro del			
886	centro educativo?			
887	D1 De verdad que no	-no hay hasta	Plan de	Desarrollo
888	hay hasta ahora un	ahora un plan de	intervención	integral de
889	plan de intervención	intervención	pedagógica	competencias
890	pedagógica de ayuda	pedagógica de		socioemocionales
891	exterior que ayude a	ayuda exterior	Ayuda exterior	en los
892	canalizar este tipo de	que ayude a		estudiantes
893	competencias y de	canalizar		
894	inteligencia ahorita			
895	mismo, lo que se está			
896	impregnando y por ahí			
897	insertando, es un			
898	nuevo programa que			
899	llegó al			
900	establecimiento			
901	educativo, qué es el			
902	programa todos a	-programa todos	Programas	Desarrollo
903	aprender y en él hay	a aprender		integral de
904	un componente	-componente	Competencias	competencias
905	asociado a las	asociado a las	socioemocionales	socioemocionales
906	competencias	competencias		en los
907	socioemocionales y	socioemocio		estudiantes
908	apenas estamos			

909	logrando una		
910	conceptualización		
911	dentro de todo el		
912	grupo de docentes,		
913	pero no hemos	-identificado	
914	identificado como	como	
915	gestionarla, cómo	gestionarla,	
916	diseñar estrategia y	cómo diseñar	
917	cómo desarrollar esas	estrategia y	
918	competencias en	cómo desarrollar	
919	nuestros estudiantes,	esas	
920	entonces esperemos	competencias en	
921	que con este	nuestros	
922	programa podamos	estudiantes	
923	tener las bases		
924	suficientes de poder ir		
925	potenciando y		
926	desarrollando este		
927	aspecto en nuestros		
928	estudiantes, pero por		
929	ahora hay unos pasos		
930	iniciales apenas que		
931	nos ayuda a		
932	acercarnos a la		
933	conceptualización		
934	nada más.		
935	D2 ¿Has visto que		
936	alguna competencia		
937	emocional haya		
938	ayudado a algún		
939	estudiante a alcanzar		
940	un logro?		
941	D2. Ha habido el caso		
942	que de pronto un niño		
943	no quiere pasar al		
944	tablero o en educación		
945	física dice que no	-entre todos le	
946	puede, entonces entre	cantamos si se	Motivación
947	todos le cantamos si	puede, lo	
948	se puede, lo	abrazamos y el	
949	abrazamos y el niño	niño se motiva a	
950	se motiva a participar,	participar	
951	lo que pasa es que		
952	este tema hay que		
953	mirarlo también en el		
954	contexto, mire que		
955	aquí la condiciones de		
956	los niños, los míos son		
957	unos de los más		
958	pequeños, que van a		
959	pensar esos niños en		

960	estar aprendiendo,			
961	ellos llegan y lo que			
962	quieren es comer,			
963	porque la mayoría de			
964	los que tengo son de			
965	finca, se levantan muy			
966	temprano y los papas			
967	los mandan sin			
968	comida, entonces la	-motivación		Desarrollo
969	primera motivación		Manejo de las	integral de
970	que puede darle a		emociones	competencias
971	esos niños es la			socioemocionales
972	comida, quien va a			en los
973	pensar con el			estudiantes
974	estómago vacío, por lo			
975	menos ellos cuando	-alguno de sus		Competencias
976	ven que alguno de sus	compañeros se	Empatía	emocionales de
977	compañeros se siente	siente mal por no		los estudiantes
978	mal por no haber	haber comido o		
979	comido o tiene dolor	tiene dolor de		
980	de cabeza o algo así,	cabeza o algo		
981	ellos lo primero que	así, ellos lo		
982	hacen es avisarme y	primero que		
983	me dicen "seño	hacen es		
984	fulanito no puede	avisarme		
985	hacer nada, mire			
986	Marena tiene el brazo			
987	malo" y no se puede			
988	decir que esa			
989	muchacha pase			
990	trabajo porque			
991	siempre tiene a alguno			
992	de sus compañeros	-pendiente a		Competencias
993	pendiente a traerle la	traerle la silla o a	Empatía	emocionales de
994	silla o a sacarle los	sacarle los		los estudiantes
995	cuadernos.	cuadernos		
996	¿Crees que esto			
997	influye en su avance			
998	académico?	-el que se lleven		Competencias
999	D2. Claro, el que se	bien, el que se	Motivación	emocionales de
1000	lleven bien, el que se	ayuden, el que	Empatía	los estudiantes
1001	ayuden, el que estén	estén pendientes		
1002	pendientes uno del	uno del otro		
1003	otro motiva y es lindo,	motiva		
1004	imagínese que esa			
1005	niña no tuviera a sus			
1006	amiguitos, ahí que se			
1007	hace sola al contrario			
1008	ellos la han arropado.			
1009	D3 ¿Qué iniciativas			
1010	nacionales o locales			

1011	fomentan la			
1012	inteligencia emocional			
1013	dentro del Centro			
1014	Educativo?			
1015	D3. Bueno, que yo	-no tengo		
1016	conozca no, no tengo	conocimiento	Desconocimiento	
1017	conocimiento que aquí			
1018	haya llegado, que nos			
1019	hayan dicho algo			
1020	sobre eso no, de			
1021	pronto nos			
1022	conocemos y nosotros			
1023	hemos de pronto	-trabajamos el		Desarrollo
1024	trabajamos el	semáforo de las	Herramientas	integral de
1025	semáforo de las	emociones	pedagógicas	competencias
1026	emociones y esa	-se hace como de		socioemocionales
1027	parte, pero se hace	manera interna	Manejo interno	en los
1028	como de manera	-iniciativas		estudiantes
1029	interna, pero que de	nacionales no		
1030	pronto iniciativas			
1031	nacionales no, pues			
1032	no tengo			
1033	conocimiento, pero			
1034	por ahí pues llegó	-programa "todos		
1035	este año el programa	a aprender"	Programas	
1036	"todos a aprender"			
1037	pero el trabajo que se			
1038	ha realizado ha sido			
1039	poco, pues ha sido un			
1040	académico, el profe si			
1041	nos comentó que a			
1042	existía unos módulos y			
1043	eso, pero todavía			
1044	como que no hemos			
1045	llegado hasta allá y			
1046	pues no tengo idea			
1047	cómo de qué trata.			
1048	D4 Bueno,	-actualmente		
1049	actualmente	iniciativas	Falta de	
1050	iniciativas nacionales	nacionales y	programas	
1051	y locales	locales		
1052	prácticamente no	prácticamente no		
1053	tenemos, no hemos			
1054	llegado a tener la			
1055	orientación por parte			
1056	del ministerio			
1057	educación, pero en lo			
1058	que nosotros hemos			
1059	podido hacer con esta			
1060	competencia, es que	-hacemos que el		Desarrollo
1061	hacemos que el	alumno estudie		integral de

1062	alumno estudie su	su manual de	Herramientas	competencias
1063	manual de	convivencia y	pedagógicas	socioemocionales
1064	convivencia y que	que ponga en		en los
1065	ponga en práctica	práctica		estudiantes
1066	todo lo que en él está			
1067	plasmado.	-conozco		
1068	D5 Conozco Escuela	Escuela Nueva,	Modelo educativo	
1069	Nueva, que es uno de	que es uno de los		
1070	los modelos	modelos		
1071	educativos más	educativos más		
1072	extendidos en	extendidos en		
1073	Colombia y ha sido	Colombia		
1074	reconocido	-reconocido inter		Desarrollo
1075	internacionalmente	por su capacidad		integral de
1076	por su capacidad para	para mejorar la	Calidad educativa	competencias
1077	mejorar la calidad de	calidad de la	Participación	socioemocionales
1078	la educación y	educación y	activa	en los
1079	promover la	promover la	Proceso de	estudiantes
1080	participación activa de	participación	aprendizaje	
1081	los estudiantes en su	activa de los		
1082	propio proceso de	estudiantes en su		
1083	aprendizaje. Esto	propio proceso		
1084	contribuye a una	de aprendizaje		
1085	educación integral	-contribuye a una		
1086	porque no se enfoca	educación		
1087	únicamente en lo	integral	Educación	
1088	académico sino en		integral	
1089	otras dimensiones.			
1090	Desde la			
1091	institucionalidad			
1092	¿Cómo se promueve			
1093	el desarrollo de las			
1094	competencias			
1095	emocionales en los			
1096	niños?			
1097	D1 Bueno, los			
1098	distintos encuentros			
1099	que hemos tenido,			
1100	entre docentes hemos			
1101	visto la necesidad de	-necesidad de	Necesidad	Competencias
1102	poder desarrollar las	poder desarrollar	Desarrollar	emocionales de
1103	competencias	las competencias	Promover	los estudiantes
1104	emocionales y	emocionales y		
1105	promover la	promover la		
1106	inteligencia emocional	inteligencia		
1107	de nuestros	emocional de		
1108	estudiantes como	nuestros		
1109	aspecto clave para el	estudiantes		
1110	desarrollo de	-clave para el		
1111	convivencia y para la	desarrollo de		

1112	generación	de	convivencia y	Habilidades	Competencias
1113	aprendizaje		para la	sociales	emocionales de
1114	significativo	en ellos,	generación de	Proceso	los estudiantes
1115	pero no	hemos	aprendizaje	educativo	
1116	estructurado	como	significativo		
1117	equipo,	como	-no hemos		
1118	institución,	un	estructurado		
1119	proyectos que	tenga	como equipo,	Falta de	
1120	definido	sus	como institución,	programas	
1121	actividades,	con sus	un proyectos que		
1122	cronograma,	con sus	tenga definido		
1123	metas y que	integre a	sus actividades		
1124	todos los	grupo que			
1125	fundamentan	o			
1126	estructuran	a todo el			
1127	centro	educativo,			
1128	entonces	digamos que			
1129	está la	necesidad,			
1130	está el	grado de	-falta lo más		
1131	conciencia,	pero falta	importante que		
1132	lo más	importante que	es la	Falta de	Desarrollo
1133	es la	operatividad del	operatividad del	programas	integral de
1134	diseño y	ejecución de	diseño y		competencias
1135	un proyecto	como tal,	ejecución de un		socioemocionales
1136	entonces	se puede	proyecto		en los
1137	concluir	que las	-las acciones		estudiantes
1138	acciones	que	que realizamos		
1139	realizamos	en el	en el centro para	Procesos	
1140	centro para	desarrollar	desarrollar estás	pedagógicos	
1141	estás	competencias	competencias		
1142	son las	que cada	son las que cada		
1143	docente	decide de	docente decide		
1144	manera	particular	de manera		
1145	desarrollar	y ejecutar	particular		
1146	desde la	percepción	desarrollar y		
1147	propia y	desde las	ejecutar		
1148	concepciones	que			
1149	tiene	sobre esta			
1150	temática	en particular.			
1151	D2 ¿Qué	iniciativas			
1152	nacionales	o locales			
1153	conoces	que			
1154	fomenten	la			
1155	inteligencia	emocional			
1156	dentro	del centro			
1157	educativo?		-las desconozco		
1158	D2. Bueno,	ahí si las	no recuerdo		
1159	desconozco	no	haber tenido	Falta de	Desarrollo
1160	recuerdo	haber tenido	ninguna	capacitación	integral de
1161	ninguna	capacitación	capacitación		competencias
1162	sobre el	tema, el profe	sobre el tema		socioemocionales

1163	nos dijo que había			en los
1164	algo direccionado en			estudiantes
1165	el programa, pero			
1166	todavía no se ha			
1167	implementado.	-la escuela,		
1168	Bueno, en la escuela,	desde el comité		
1169	desde el comité de	de convivencia	Programas de	Desarrollo
1170	convivencia escolar se	escolar se ha	bienestar	integral de
1171	ha podido ir haciendo	podido ir		competencias
1172	como una especie de	haciendo como		socioemocionales
1173	mapeo de aquellas	una especie de		en los
1174	emociones que en la	mapeo de		estudiantes
1175	cotidianidad se ven	aquellas		
1176	reflejadas	emociones que		
1177	En los	en la		
1178	comportamiento de	cotidianidad se		
1179	nuestros niños, en	ven reflejadas		
1180	cada una de las			
1181	situaciones que			
1182	requieren de nuestra			
1183	intervención o que se			
1184	han presentado en el			
1185	aula o en situaciones			
1186	sociales, entre pares,			
1187	dentro de la escuela			
1188	de esta manera			
1189	esperamos que se			
1190	pueda realizar un			
1191	trabajo con más			
1192	profundidad para			
1193	poder potenciar			
1194	nuestros estudiantes			
1195	la inteligencia			
1196	emocional teniendo			
1197	en cuenta también			
1198	ese contexto en el			
1199	que están creciendo			
1200	nuestros niños y que			
1201	a veces no es el más			
1202	favorable, no es el			
1203	idóneo, es el que va			
1204	forjando en ellos esas			
1205	competencias			
1206	emocionales y esas			
1207	competencias			
1208	comportamentales,			
1209	entonces esperamos			
1210	continuar dándoles			
1211	esas herramientas			
1212	para que ellos puedan			
1213	reconocer sus			

1214	emociones			
1215	entenderlas y darles			
1216	el manejo idóneo			
1217	ante cada situación.			
1218	¿En los niños del			
1219	colegio o de.....?			
1220	Sí profe.			
1221	D3. Del colegio,			
1222	aunque bueno que el			
1223	colegio, nosotros	comité de		
1224	tenemos un comité de	convivencia		
1225	convivencia, pero creo	-enfocado	Programas de	Desarrollo
1226	que está enfocado	básicamente al	bienestar	integral de
1227	básicamente al	manejo de		competencias
1228	manejo de correctivos,	correctivos	Procesos	socioemocionales
1229	de aplicar correctivos,		pedagógicos	en los
1230	sería la manera para			estudiantes
1231	decirle si se trata de			
1232	“voy a hacer			
1233	soluciones			
1234	pedagógicas” pero si			
1235	se trata de vincular a			
1236	los niños, creo que en			
1237	todos los grados			
1238	siempre no, no le			
1239	solamente los grados	-entre los niños		
1240	del colegio, entre los	siempre hay		
1241	niños siempre hay	discusiones, de	Habilidades	Competencias
1242	discusiones, de pronto	pronto hay	sociales	emocionales de
1243	hay agresiones de	agresiones de		los estudiantes
1244	manera física, nada de	manera física,		
1245	pronto de que	nada de pronto		
1246	alarmarse, pero si	de que		
1247	existe y siento que de	alarmarse, pero		
1248	pronto es algo que	si existe y siento		
1249	existe en la sociedad,	que de pronto es		
1250	por eso decía	algo que existe		
1251	anteriormente que el	en la sociedad		
1252	colegio es un reflejo			
1253	de la sociedad, creo			
1254	que dónde podemos			
1255	nosotros ver cómo se			
1256	comportan los seres			
1257	humanos dentro de la			
1258	sociedad en general.	-nosotros		
1259	Nosotros trabajamos	trabajamos el		
1260	el semáforo de las	semáforo de las	Procesos	Desarrollo
1261	emociones,	emociones,	pedagógicos	integral de
1262	trabajamos el	trabajamos el		competencias
1263	autoconocimiento de	autoconoci-		socioemocionales
1264	las emociones “cómo			

1265	me siento, que hago	-cimiento de las emociones		en los estudiantes
1266	para poder sentirme			
1267	mejor”, pero pues			
1268	nada elaborado.			
1269	I1. Muchas gracias por			
1270	su colaboración.			
1271	D3. No gracias a ti.			
1272	I1. Que esté muy bien.			
1273	D4 El desarrollo de			
1274	estas competencias			
1275	emocionales lo			
1276	promovemos a través			
1277	de charlas, por			
1278	ejemplo: cuando			
1279	hacemos críticas			
1280	constructivas en las			
1281	actividades del área			
1282	de ética inculcando los			
1283	valores a través de			
1284	juegos para tener			
1285	mejores relaciones			
1286	con los alumnos, a	-expresiones de		
1287	través de expresiones	sentimientos		
1288	de sentimientos, de		Manejo de	
1289	resaltar las fechas		sentimientos	Competencias
1290	importantes, a través			emocionales de
1291	del lenguaje lírico,			los estudiantes
1292	cuando le enseñamos			
1293	al niño canciones			
1294	poemas y poesías y			
1295	todo lo que hace uno	-mejorar la		
1296	para mejorar la	convivencia		
1297	convivencia dentro del		Habilidades	Competencias
1298	salón.		sociales	emocionales de
1299	D5 En la			los estudiantes
1300	institucionalidad la			
1301	competencia			
1302	emocional en los niños			
1303	se promueve a través	-aceptación del		
1304	de la aceptación del	estudiante tal y		
1305	estudiante tal y como	como es, como	Habilidades	Competencias
1306	es, como se expresa,	se expresa	emocionales	emocionales de
1307	generando un clima de			los estudiantes
1308	afecto y una			
1309	comunicación			
1310	emocional a través de			
1311	la palabra, de los			
1312	gestos, haciendo			
1313	énfasis en la			
1314	importancia de			
1315	escuchar, generando			

1316 un ambiente tranquilo,
1317 como también
1318 favoreciendo la
1319 autonomía de los
1320 estudiantes y sus
1321 cualidades.

Anexo C
Síntesis curricular de la autora y la tutora

Autora Brigitte Bolaño Magister en educación mención: gerencia, licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental, diplomado en estrategias de enseñanza basadas en el aprendizaje, diplomado en didáctica del aprendizaje, diplomada en educación afectivo-sexual, diplomada en mediación y pedagogía de las tic, diplomado en pedagogía y lúdica, docente en la asignatura de química, básica primaria y actualmente coordinadora de la institución educativa remedios solanos del municipio de barrancas, miembro ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0761-8340>.

Tutora Xiomara Rojas, Doctorado en Educación, Magíster en Educación Mención Orientación, Profesora de Educación Especial Mención Dificultades del Aprendizaje, Maestra de Educación Especial Mención Dificultades del Aprendizaje (UPEL-IPC). Postdoctorado en Investigación UPEL-Maracay, Diplomado en Metodología de la Investigación UPEL-IPC. Diplomada formación de tutores escolares para colegios inclusivos. Profesora de Pregrado y Postgrado (UPEL-IPC) adscrita al Departamento de Pedagogía, en la Cátedra Orientación Educativa. Profesora de Postgrado: Programa de la Maestría en Educación mención Orientación Educativa UPEL-IMPM Mérida. Profesora de Postgrado: Asesor-tutor-jurado en el Programa Educación mención Procesos de Aprendizaje y Gerencia Educativa. Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Profesora de Postgrado en el Programa Doctorado en Educación: UPEL-IPC Convenio: UPEL-IPC-Polinorte Cartagena Colombia. Profesora del Diplomado en Metodología de Investigación. Profesora del Módulo de Iniciación Universitaria. Instituto Universitario IUTA Profesora del Curso Competencias Interactivas en TIC Subdirección de Extensión UPEL-IPC. Miembro activo de la Comisión Editorial de la Revista Gaceta de Pedagogía UPEL-IPC. Publicación de Artículos en revistas como autora de investigaciones y publicaciones. Miembro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4213-6614>. Miembro activo de la Línea de Investigación Desarrollo del Talento Organizacional (LIDTOR). Miembro activo en Proyectos de Investigación financiado y no financiado UPEL-IPC. Organizadora, Asistente, Forista y Ponente en Eventos de Investigación de carácter Nacional e Internacional. Asesora, Tutora y Jurado en Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctoral. Asesora en Orientación Educativa. Manejo de Tecnología en Programas de Microsoft Office Word, Power Point, Excel. Uso de Herramientas de Internet: Web Whatsapp.com, Google Classroom, Google Duo, Jitsy, Google Teams, Google Meet, Zoom, Twitter, Telegram, Instagram, Correo electrónico (Hotmail.com-Gmail.com) entre otras plataformas. Manejo del Software Estadístico Multilenguaje Full versión actualizada, diseñado para las Ciencias Sociales (SPSS). Manejo de equipos Tecnológicos: Impresoras EPSON, HP, Videos Tutoriales YouTube, PC, Laptop, Móvil, Tablet entre otros.