



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



**LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DESDE LA INCLUSIÓN EN LOS
ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO Y NOVENO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en Ciencias de la
Educación.

Autora: Norma Rojas Aguilar
Tutora: Dra. Isabel Calderón.

San Cristóbal, julio 2025

ACTA DE APROBACIÓN




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

ACTA

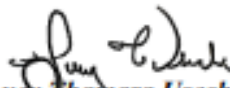
Reunidos el día martes, primero de julio de dos mil veinticinco, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Daisy Magaly Rojas Narváez**, **Luisa Deyanira Sandia Rondel**, **Nelly Méndez de Sánchez**, **Lucy Thamara Useche** y **Isabel Teresa Calderón Carrillo** (Tutora), Documentos de Identidad N° V.-6138693, V.-9662122, V.-9128734, V.-9246946 y V.-5023615 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **"Las competencias socioemocionales desde la Inclusión en los estudiantes de Grado Octavo y Noveno de Educación Secundaria"**, presentada por la ciudadana: **Norma Yadira Rojas Aguilar**, Pasaporte No. **BC521557**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por la significación del proceso metodológico y teórico hacia las competencias socioemocionales para la inclusión en la Educación Secundaria, en fe de lo cual firmamos.


Daisy Magaly Rojas Narváez
V.-6138693


Luisa Deyanira Sandia Rondel
V.-9662122


Nelly Méndez de Sánchez
V.-9128734




Lucy Thamara Useche
V.-9246946


Isabel Teresa Calderón Carrillo
V.-5023615
Tutora

DEDICATORIA

A mi amado esposo Germán

Mi compañero de vida y confidente.

Cada línea escrita en esta tesis lleva implícito tu apoyo incondicional,
tu paciencia infinita y tu fe inquebrantable en mí.

En los momentos de mayor desafío, fuiste mi fortaleza y mi refugio.

“Dos son mejor que uno, porque reciben mejor recompensa por su trabajo.

Si caen, el uno levanta al otro.” - Eclesiastés 4:9-10

¡Gracias por ser quien siempre me levantó,
y recordarme siempre que podía lograrlo!

Esta conquista es nuestra.

Con todo mi amor;

Norma.

AGRADECIMIENTO

Llegar al final de este recorrido representa no solo un logro académico, sino la materialización del apoyo de muchas personas a quienes deseo expresar mi profundo agradecimiento.

En primer lugar, dirijo mi gratitud a mi tutora de Tesis Dra. Isabel Teresa Calderón, su mentoría excepcional, sus críticas constructivas, la comunicación fluida y su constante motivación fueron faros que iluminaron el camino, incluso en los momentos de mayor incertidumbre. Aprecio enormemente la confianza que depositó en mí y en este proceso.

Agradezco también a las evaluadoras Dra. Daisy Rojas, Dra. Luisa Sandia, Dra. Nelly Méndez y Dra. Lucy Useche; quienes con sus sugerencias, recomendaciones y comentarios enriquecieron sustancialmente la perspectiva de esta investigación.

Mi gratitud para con los docentes y estudiantes participantes de este estudio, quienes con su tiempo y testimonios dieron vida y sentido a este trabajo.

A mi querida familia, mis pilares: a mis padres, por enseñarme el valor de la educación y sacrificarse para brindármela. Su amor ha sido mi fuerza. A mis hermanos y sobrinos, por su complicidad y alegría.

A Helda, por ser la chispa que encendió este proyecto y la compañera que hizo el camino más llevadero. Cruzar esta meta a tu lado ha sido un honor y una de las mayores recompensas de este proceso. Gracias por todo.

CONTENIDO

| | |
|--|------------|
| Resumen | x |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I. | 3 |
| EL PROBLEMA..... | 3 |
| Planteamiento del problema | 3 |
| Objetivos | 9 |
| Justificación | 9 |
| CAPÍTULO II. | 12 |
| MARCO TEÓRICO | 12 |
| Antecedentes..... | 12 |
| Fundamentos Teóricos | 18 |
| CAPÍTULO III. | 36 |
| MARCO METODOLÓGICO..... | 36 |
| Fundamento epistemológico:..... | 36 |
| Naturaleza de la investigación | 37 |
| Método | 38 |
| Escenario y Fuentes de Información..... | 39 |
| Técnicas e Instrumentos..... | 40 |
| Fases de la investigación | 41 |
| Análisis de la Información. | 43 |
| Rigor de la investigación..... | 44 |
| CAPITULO IV | 46 |
| ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 46 |
| Categoría Metacognición Competencias socioemocionales desde la inclusión. | 48 |
| Categoría Equidad socioemocional en la práctica docente | 85 |
| Categoría Metacognición Competencias socioemocionales de los estudiantes desde la inclusión..... | 103 |
| Categoría Equidad socioemocional desde la inclusión en la práctica docente | 146 |
| Triangulación | 186 |
| CAPITULO V | 196 |
| TEORIZACIÓN | 196 |
| CAPITULO VI | 208 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 208 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| Conclusiones | 208 |
| Recomendaciones | 211 |
| REFERENCIAS | 215 |
| ANEXOS | 223 |
| SÍNTESIS CURRICULAR | 241 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Referentes teóricos | 25 |
| Tabla 2. Competencias socioemocionales para educación básica y media | 28 |
| Tabla 3. Objetivos de aprendizaje para grado octavo y noveno. | 29 |
| Tabla 4. Documentos de fundamentación legal colombiana asociados a educación inclusiva... | 34 |
| Tabla 5. Docentes (Informantes) | 40 |
| Tabla 6. Estudiantes (Informantes) | 40 |
| Tabla 7. Sistema de categorías emergentes derivado de las entrevistas a docentes | 47 |
| Tabla 8. Sistema de categorías emergentes derivado de las entrevistas a estudiantes | 102 |
| Tabla 9. Sistema de categorías emergentes derivado de las observaciones de clase | 145 |
| Tabla 10. Categorías emergentes de la entrevista a docentes. | 187 |
| Tabla 11. Categoría emergente de las entrevistas a estudiantes. | 187 |
| Tabla 12. Categoría emergente de las observaciones. | 187 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Modelo de competencias emocionales..... | 21 |
| Figura 2. Dimensiones de la inclusión y la accesibilidad..... | 31 |
| Figura 3. Diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión..... | 32 |
| Figura 4. Subcategoría Conciencia..... | 52 |
| Figura 5. Dimensión Autoconcepto..... | 53 |
| Figura 6. Dimensión Autoeficacia..... | 58 |
| Figura 7. Dimensión Gestión de las emociones..... | 60 |
| Figura 8. Subcategoría Niveles de Empatía..... | 64 |
| Figura 9. Dimensión Empatía..... | 65 |
| Figura 10. Dimensión Comportamiento Prosocial versus Comportamiento Agresivo..... | 69 |
| Figura 11. Dimensión Gestión / Mediación de conflictos..... | 73 |
| Figura 12. Dimensión Escucha Activa o Comunicación entre Pares..... | 77 |
| Figura 13. Dimensión Apoyo o Soporte Familiar..... | 81 |
| Figura 14. Categoría Metacognición Competencias socioemocionales desde la inclusión..... | 84 |
| Figura 15. Subcategoría Atención desde las diferencias individuales..... | 87 |
| Figura 16. Dimensión Apoyo Resiliente..... | 88 |
| Figura 17. Dimensión Promoción del Trabajo Grupal..... | 92 |
| Figura 18. Subcategoría Estrategias metacognitivas de mediación y de apoyo..... | 95 |
| Figura 19. Dimensión Promoción del diálogo..... | 96 |
| Figura 20. Dimensión Actividades para regular los pensamientos y las emociones..... | 99 |
| Figura 21. Categoría Equidad socioemocional en la práctica docente..... | 101 |
| Figura 22. Subcategoría Competencia social..... | 105 |
| Figura 23. Dimensión Comunicación Expresiva..... | 106 |
| Figura 24. Comunicación receptiva..... | 111 |
| Figura 25. Respeto por los demás..... | 114 |
| Figura 26. Dimensión Comportamiento prosocial y cooperación..... | 116 |
| Figura 27. Dimensión Habilidades de afrontamiento..... | 119 |
| Figura 28. Subcategoría Regulación emocional..... | 123 |
| Figura 29. Dimensión Postura frente al acoso..... | 124 |
| Figura 30. Dimensión Control de emociones /sentimientos..... | 127 |
| Figura 31. Dimensión Prevención y solución de conflictos..... | 130 |
| Figura 32. Subcategoría Autonomía emocional..... | 134 |
| Figura 33. Dimensión autoestima..... | 135 |
| Figura 34. Dimensión Apoyo emocional..... | 139 |
| Figura 35. Dimensión Perseverancia..... | 141 |
| Figura 36. Categoría Metacognición Competencias socioemocionales de los estudiantes desde la inclusión..... | 144 |
| Figura 37. Subcategoría Comunicación Positiva..... | 148 |
| Figura 38. Dimensión Capacidad de escucha..... | 149 |
| Figura 39. Dimensión Interacción docente estudiantes..... | 152 |

| | |
|---|-----|
| Figura 40. Dimensión Control y Disciplina | 156 |
| Figura 41. Subcategoría Promoción de Competencias Sociales | 160 |
| Figura 42. Dimensión Asertividad y respeto a la diversidad..... | 161 |
| Figura 43. Dimensión Comportamiento Disruptivo | 164 |
| Figura 44. Subcategoría Estrategias de enseñanza según el momento de la clase | 170 |
| Figura 45. Dimensión Actividades iniciales | 171 |
| Figura 46. Instrucciones de enseñanza | 174 |
| Figura 47. Dimensión Actividades Coinstruccionales | 176 |
| Figura 48. Dimensión Actividades postinstruccionales..... | 182 |
| Figura 49. Categoría Equidad socioemocional desde la inclusión en la práctica docente | 185 |
| Figura 50. Triangulación | 195 |
| Figura 51. Competencias Socioemocionales de los Estudiantes desde la Inclusión | 207 |

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Línea de Investigación: Investigación Pedagógica

**LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DESDE LA INCLUSIÓN EN LOS
ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO Y NOVENO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

Autora: Norma Rojas Aguilar
Tutora: Dra. Isabel Calderón
Fecha: julio 2025

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo generar aportes teóricos sobre el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé de Bucaramanga, para lograr el objetivo se recurre al paradigma constructivista interpretativo, con enfoque cualitativo y el método fenomenológico. Se presentan los antecedentes vinculantes con el objeto de estudio y fundamentos teóricos como Teoría Sociocultural de Vygotsky (1931), Modelo de competencias socioemocionales de Bisquerra (2007), Teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman (1995) y Teoría de la personalidad de Rogers (1981). Las técnicas utilizadas fueron la entrevista y la observación, los sujetos de investigación son cinco (5) docentes y diez (10) estudiantes de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé, en el nivel de educación secundaria, en los grados octavo y noveno. Para el análisis de la información se aplicaron los pasos de la teoría fundamentada. Los hallazgos mostraron un desarrollo de competencias tales como: autonomía emocional, regulación emocional y competencias sociales en los estudiantes de los grados octavo y noveno. El desarrollo de competencias socioemocionales se basa en una interacción entre estudiantes y docentes, quienes, junto con la práctica docente con enfoque inclusivo, forman un engranaje en el que los estudiantes logran desarrollar y poner en prácticas estas competencias. En el desarrollo socioemocional de los estudiantes de grados octavo y noveno, el apoyo y soporte familiar resulta indispensable para construir una autoimagen positiva y motivar al logro de los objetivos. Se recomiendan desarrollar talleres teórico prácticos para el fortalecimiento de las Competencias Socioemocionales en las instituciones, así como realizar nuevas investigaciones desde la teoría de Basil Barstein, donde el discurso varía de acuerdo al contexto y desde la perspectiva de Victoria Camp, en el que se relaciona cómo la moralidad moldea las interacciones de inclusión y desarrollo sociemocional.

Descriptores: competencias socioemocionales, educación secundaria, inclusión, estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Las competencias socioemocionales son aquellas que incluyen áreas afectivas como la comunicación con los otros, la consideración, la empatía, la autoconciencia, el manejo de las emociones, toma de decisiones y en general el relacionamiento en términos positivos con los demás. El Desarrollo de estas competencias permite lograr relaciones sociales sanas y positivas, el diálogo positivo, la regulación emocional, salud mental y disminuir la marginación y la violencia causadas por la intolerancia.

En este sentido, es importante el desarrollo de las competencias socioemocionales en las aulas desde los primeros años de la escolaridad para fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y la construcción de la inclusión social dentro de las aulas, para formar estudiantes y futuros ciudadanos más comprensivos, compasivos, tolerantes y respetuosos de la diversidad y la diferencia que se presenta en toda sociedad

La presente investigación tuvo como objetivo Generar aportes teóricos sobre el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé de Bucaramanga.

El informe del estudio se estructuró en seis capítulos: El Capítulo I, describe una panorámica general del problema fundamentado en la poca empatía y reconocimiento por parte de los estudiantes, de la diversidad que se presenta en las aulas; para lo cual se establece en principio, que las instituciones antes mencionadas se encuentran ubicadas en la comuna 1 Norte de Bucaramanga, sujeta a población diversa que incluye población migrante, desplazados, población con discapacidades físicas y cognitivas, raza y orientación sexual. Se presentan los objetivos y también se justifica la razón de ser de esta investigación desde varios ángulos.

El Capítulo II, contiene los estudios previos o antecedentes que se relacionan con el objeto de estudio. De la misma forma se presenta la estructura teórica para

comprender el objeto de estudio, se abordan las teorías de entrada consideradas para esta investigación; así como las perspectivas en cuanto a competencias socioemocionales y educación inclusiva, entendida como una educación para todos.

En el capítulo III, se describe el marco metodológico que guía la investigación para el logro de los objetivos propuestos. Se describen el enfoque epistemológico, la naturaleza de la investigación, el método, el escenario, los informantes clave, las técnicas de recolección de la investigación, el procesamiento y análisis de datos y los criterios de rigor de la investigación.

En el Capítulo IV, se presenta el análisis de los resultados en el que emergen la interpretación de los hallazgos, por medio del proceso de categorización, codificación y triangulación; en el que se evidencian las competencias socioemocionales manifestadas por los estudiantes desde su propia percepción y la de los docentes; así como las prácticas docentes encaminadas a la formación en competencias socioemocionales.

El capítulo V, lleva a la teorización orientada a asumir la realidad de las aulas de los grados octavo y noveno de las IE Santo Ángel y Maiporé. El capítulo VI presenta las conclusiones finales y las recomendaciones. Por último, se presentan las referencias que dan el sustento a los planteamientos establecidos a lo largo del texto.

CAPÍTULO I.

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La educación es un derecho universal, que proporciona a hombres, mujeres, y a la sociedad en general las capacidades y conocimientos necesarios para adaptarse a las circunstancias y contribuir al desarrollo social, económico y cultural. Además, es necesario garantizar no solamente el acceso a la educación, sino hacer el uso de todas las herramientas y estrategias que aseguren que esa educación sea de calidad y oportunidad.

De acuerdo con García (2020), la educación inclusiva se enmarca en la educación para todos, haciendo énfasis en el rompimiento de las barreras de acceso a la educación, fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la consolidación de una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar su género, raza, grupo étnico o discapacidad, en concordancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, Organización de las Naciones Unidas -ONU (2015) “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 16).

Se aspira que a nivel mundial la educación sea para todos y todas, en ese sentido, los diferentes estados desarrollan políticas públicas que trazan lineamientos y orientan la educación inclusiva para dar igualdad de oportunidades escolares a la población más vulnerable y de esta manera garantizar los derechos a la igualdad y a la educación considerados en los artículos 13 y 67 de la Constitución Política de la República de Colombia (1991), este último resalta “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación” (p.11).

Ahora bien, al revisar el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2021), se advierten los Lineamientos de Política para la Inclusión y la equidad en educación que buscan orientar las acciones de los diferentes actores educativos para

reconocer la diversidad en las personas y eliminar la exclusión social por razones de raza, etnia, religión, género, discapacidad, condición migrante, orientación sexual, entre otros e invita a avanzar hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La educación en sí misma es un derecho universal, no obstante, para que este derecho sea accesible para todas las personas sin ningún tipo de discriminación y segregación, se hace necesario brindar condiciones que garanticen no solo el acceso, sino la permanencia, logro de los aprendizajes y sana convivencia, dentro del marco de la educación de calidad.

Una forma de fomentar la educación para todos es por medio de las competencias socioemocionales. Estas competencias permiten el establecimiento de relaciones positivas entre los miembros de las aulas, las cuales se verán reflejadas en ciudadanos más tolerantes, compasivos y respetuosos de la diversidad. Bisquerra y Mateo (2019) definen las competencias Socioemocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (p. 36).

El desarrollo de competencias socioemocionales permite disminuir las brechas de desigualdades, marginación y la violencia causada por la intolerancia y la inadecuada resolución de conflictos. La escuela es el espacio propicio para la promoción y fomento de las competencias socioemocionales, con las cuales los niños, niñas y adolescentes aprenden a enfrentar las diferentes situaciones con las que se pueden encontrar a lo largo de la vida.

Las competencias socioemocionales permiten a los estudiantes aprender a manejar sus emociones, a la vez que se construyen relaciones positivas con los demás; son los docentes los encargados de fomentar y promover las competencias socioemocionales, no solo en el aula, sino en la vida de los estudiantes, en la búsqueda de ciudadanos competentes para el siglo XXI.

De acuerdo con el Banco Mundial y el Ministerio de Educación Nacional (2017), un docente que promueva el desarrollo de competencias socioemocionales “debe ser capaz de crear un ambiente favorable de aprendizaje que sea sano, seguro y acogedor. Para ello, es esencial construir una relación genuina con sus estudiantes, basada en aprecio, respeto, aceptación incondicional, protección y empatía mutua” (p. 7). Lo

anterior indica que los docentes tienen una gran responsabilidad en el fomento y promoción de las competencias socioemocionales en las aulas, es el principal promotor de los vínculos con los demás, en el construir y mantener relaciones positivas, fomentar la empatía, una conciencia social y una comunicación asertiva.

Con respecto al plano ontológico las competencias socioemocionales son inherentes a la naturaleza humana y se desarrollan en un contexto social, ya que se manifiestan en las relaciones con los demás. Son procesos en constante cambio porque las personas están en un aprendizaje y desarrollo continuo. Las habilidades para manejar emociones, relacionarnos con otros y afrontar desafíos, evolucionan según las vivencias, contextos y reflexiones de cada individuo. Tienen una estructura compleja porque involucran múltiples aspectos como emociones, pensamientos, valores y comportamientos, que interactúan entre sí. Además, están estrechamente relacionadas con los valores, ya que incorporan aspectos éticos y principios que guían el comportamiento humano.

Actualmente, en el aula, están expuestos a dos posibilidades, por un lado, ser aislados de su grupo, y la segunda que se le dé un trato compasivo. Sin embargo, es importante destacar que ninguno de estos panoramas es el ideal, es el ideal, por el contrario, en la educación se busca ofrecer un trato equitativo, comprensivo e inclusivo a todos los integrantes del aula, promoviendo un ambiente de respeto e inclusivo.

Estas relaciones de rechazo y aislamiento en el entorno escolar, repercuten de manera negativa no solo en su proceso de aprendizaje, sino en su desarrollo integral y desenvolvimiento en el contexto social, tal como lo resalta Ocete en su estudio (2016) “el rechazo de los iguales, puede afectar negativamente el bienestar emocional y el autoconcepto del niño, provocando conductas problemáticas” (p. 456). Cuando un niño o joven no es aceptado por sus compañeros, esto lo puede afectar emocionalmente y generar una percepción negativa de sí mismo. Situación que lo puede llevar a que muestre comportamientos problemáticos o conductas no deseadas.

Es en este contexto donde las habilidades socioemocionales adquieren un papel fundamental en la educación escolar. Nuñez y Llorent (2022) resaltan “las competencias socioemocionales y morales, correlacionan positivamente con la educación inclusiva total y con todas sus dimensiones” (p. 178), estas competencias refuerzan y contribuyen a

una adecuada atención a la población minoritaria y diversa del sistema educativo. Además, es fundamental que los docentes desarrollen y potencien estas competencias para intervenir efectivamente en la atención a estudiantes con necesidades de inclusión, promoviendo su desarrollo dentro del aula y contribuyendo a crear entornos más integradores y respetuosos.

Para fomentar y propiciar el desarrollo de las competencias socioemocionales, se tiene como referente la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, concebida como la capacidad de abordaje y solución de situaciones problema, en un principio, de forma asistida y luego de manera independiente.

De igual manera se considera el Modelo de Competencias emocionales de Bisquerra (2003), quien plantea que dichas competencias se estructuran en 5 grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar; además resalta que la adquisición y dominio de estas competencias favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida.

Por último, se considera el Paradigma Humanista en Educación de Carl Rogers, que hace énfasis en la promoción de los procesos integrales de las personas.

Según el Departamento Nacional de Planeación y el Ministerio de Educación (2017), se identifican competencias socioemocionales generales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación positiva, determinación, y toma responsable de decisiones. Estas competencias generales, están definidas por un conjunto de competencias específicas; así la competencia general autorregulación tiene como competencia específica la tolerancia a la frustración. Para el caso de la competencia general conciencia social, se definen las competencias específicas empatía y comportamiento prosocial. Y para la competencia general comunicación positiva, las competencias específicas son: asertividad y manejo de conflictos.

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, en la declaración de Incheón (2016) resalta “los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida” (p.25). Mientras que, en Colombia, la Ley General de

Educación, Ley 115 de 1994, subraya la importancia de la diversidad de las personas y destaca la obligatoriedad de incorporar en todas las aulas a los estudiantes de inclusión, dando una misma formación, calidad educativa y trato igualitario.

Es de señalar que la comuna Norte de Bucaramanga está conformada por cinco instituciones educativas públicas, entre las que se encuentran, Institución Educativa Santo Ángel, IE Maiporé, IE Rafael García Herreros, IE la Juventud y la IE Club Unión. Estas instituciones albergan en sus aulas población de inclusión, migrantes, diversidad de género, desplazados por la violencia, discapacidad física y cognitiva, población afro y LGTB; adicionalmente, se encuentran en un sector vulnerable, rodeado de asentamientos humanos y problemas sociales asociados al microtráfico y violencia por supremacía y control del territorio.

En este sentido la investigadora quien es docente de la Institución Educativa Santo Ángel, avizora que en esta institución; no se está dando la práctica conforme a la ley, por cuanto se ha observado poca empatía por parte de los estudiantes cuando advierte que en su aula existe algún miembro de la población vulnerable, con discapacidades físicas o cognitivas, migrantes, afro y diversidad de género; es posible que algunos no sientan empatía para aceptar a estos compañeros desde una perspectiva inclusiva e integradora.

Otro aspecto que se ha evidenciado es que algunos estudiantes expresan adjetivos de pena y pesar, como “pobrecito” y “el enfermito” cuando se refieren a la condición de la población minoritaria. Esta situación no solamente se presenta en esta institución, sino también en la Institución Educativa Maiporé, que se encuentra en el mismo sector. También, se aprecia cierta dificultad en el fomento de las competencias socioemocionales en el aula, especialmente, las competencias relacionadas con el trato con los demás, que llevan a construir y mantener relaciones positivas en el aula, a tener empatía, ponerse en el lugar del otro y promover una comunicación activa y positiva entre todos los miembros del aula; en otras palabras las competencias generales autorregulación, conciencia social y comunicación positiva, con sus correspondientes competencias específicas

Por otra parte, dadas las características de su etapa de desarrollo (preadolescente y adolescente) los estudiantes de octavo y noveno de secundaria, muestran conductas

disruptivas, se ofenden o se irritan fácilmente ante la expresión de sus compañeros, intolerancia que se manifiestan en insultos gritos y apodos, rechazo a compartir actividades grupales con los compañeros que presentan características físicas, sociales o cognitivas diferentes, Vázquez-Miraz et al. (2022) señalan que en las etapas escolares “la forma de agresión más frecuente fue la agresión verbal (gritos, insultos, apodos, ridiculizaciones, etc.) y relacional (exclusión); la forma física de agresión (golpes, puñetazos y patadas) estuvo presente en menor proporción” (p. 483). De no atender lo expuesto anteriormente, pudiera derivar los siguientes escenarios: baja autoestima, poco respeto a los semejantes, desembocar en conflictos de violencia insostenible que afectan la convivencia escolar ante cualquier expresión de sus compañeros se ofenden o se irritan fácilmente aunado a un desarrollo disonante para vivir en sociedad.

Adicionalmente, se observa en los docentes poco interés en el fomento de competencias socioemocionales, posiblemente porque no tienen la formación, herramientas y estrategias para la promoción y puesta en práctica de las mismas dentro de las aulas. También, es posible que los docentes se concentren más en el contenido disciplinar, dejando de lado el plano emocional y social. Integrar en la planificación curricular de todas las áreas, el desarrollo socioemocional, resulta fundamental en la formación del ciudadano del futuro; tal como lo señala Zyrc y Ortega (2021) “La misión de la escuela del siglo XXI no sólo consiste en promover las habilidades académicas, sino también en llevar a cabo la educación para la vida promoviendo relaciones interpersonales prosociales, solidaridad, la democracia y la paz” (p. 72).

En consecuencia, con lo expuesto anteriormente surgen las siguientes interrogantes.

¿Cuáles son las competencias socioemocionales que manifiestan los estudiantes en relación con situaciones de conflicto en los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo ángel y Maiporé?, ¿Cuáles son las prácticas docentes para el fomento de las competencias socioemocionales para la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé?, ¿Cuáles serán los elementos teóricos que constituyen el desarrollo de

competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé?

Objetivos

Objetivo General

Generar aportes teóricos sobre el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé.

Objetivos Específicos

Identificar las competencias socioemocionales que manifiestan los estudiantes en relación con situaciones de inclusión en los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé.

Indagar sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes desde la mirada de los docentes de los grados octavo y noveno.

Analizar las prácticas docentes para el fomento de las competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé

Derivar elementos teóricos que constituyen el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé.

Justificación

Derivar elementos teóricos sobre el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé posee una connotada importancia, puesto que ofrece un sustento al desarrollo integral de los estudiantes en sus etapas preadolescente y adolescente, que les permite desenvolverse y enfrentarse a cualquier situación que se les presente en la vida, para superar adversidades, ser empáticos, comunicarse de manera asertiva aceptar y respetar la diversidad de las sociedades y comunidades.

En tal sentido, la importancia de las competencias socioemocionales o habilidades para la vida, específicamente la autorregulación, tolerancia a la frustración, conciencia social, empatía, comunicación positiva, asertividad y manejo de conflictos; conocimientos relacionados con la integración e inclusión de todos los jóvenes y adolescentes en la escuela, con respeto a la diversidad y heterogeneidad de las poblaciones de las aulas, es una oportunidad para la reflexión y el análisis de situaciones cotidianas, donde se encuentren implícitos el respeto, el apoyo constante, las ideas comunes, acciones que pongan en evidencia la inclusión de los jóvenes y adolescentes de los grados octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé.

Es por ello que el estudio se justifica a nivel teórico-práctico por cuanto la revisión exhaustiva realizada de la literatura y la indagatoria mediante la observación permitió confirmar la conexión de las competencias socioemocionales en las prácticas docentes en educación básica secundaria en esa interacción diaria es ineludible las manifestaciones de dichas competencias para el fomento de la inclusión desde el aula.

El aporte metodológico de esta indagación, consiste en el método fenomenológico utilizado para el análisis que da cuenta de las prácticas de los docentes y las manifestaciones de viva voz de los informantes clave (docentes y estudiantes) acerca de las competencias socioemocionales en esa interacción cotidiana que surge en el aula de los grados octavo y noveno. La teoría fundamentada también constituyó un agregado importante en la generación teórica en esta investigación por la aplicación de su método comparativo constante que de acuerdo con Strauss y Corbin (2002) posibilita acceder a las vivencias de los diferentes protagonistas del hecho educativo e ir contrastando con las técnicas y referentes teóricos a fin de buscar aproximaciones teóricas los más creíbles y confiables sobre el objeto de estudio. Por tanto, se aspira que esta investigación sea un referente para otros investigadores que deseen profundizar en esta misma línea temática.

De igual manera, de esta investigación se derivan hallazgos interesantes que proveen un aporte significativo a las exigencias de las instituciones educativas y a la sociedad colombiana en general, sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en las aulas de educación secundaria y, en especial, de las instituciones educativas Santo Ángel y Maiporé.

La temática investigada guarda relación con el doctorado Ciencias de la educación por cuanto deriva un aporte a la producción científica en Educación, especialmente en la Línea de Investigación Pedagógica, en la que el producto se traduce en conocimiento teórico sobre el desarrollo de competencias socioemocionales que contribuyen con el aprender a convivir en un ambiente inclusivo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

En los últimos años, la educación inclusiva ha despertado mayor interés en los investigadores; derivado de las políticas mundiales sobre educación de calidad e inclusión. Por otra parte, las competencias socioemocionales, también han atraído a los investigadores, debido a ser consideradas parte de las competencias ciudadanas para el Siglo XXI. A continuación, se presentan algunas investigaciones relacionadas con el objeto de estudio. También, se hacen referencias a las teorías que contribuyen a comprender e interpretar la importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales en contextos educativos.

Lorente (2021) desarrolla en España, el trabajo titulado: El viaje hacia un modelo inclusivo de orientación. Estudio de caso en una escuela democrática. En esta investigación, se muestra un estudio de caso basado en la mejora de la inclusión en los procesos de orientación escolar, a través de la participación y democracia de la comunidad educativa de una escuela. Es una investigación cualitativa, utilizó la entrevista, la observación en campo y dos grupos focales de discusión. Como conclusiones, se defiende el liderazgo transformador del rol de la orientadora en los procesos de acompañamiento a la comunidad de la escuela inclusiva, así como la incorporación de dinámicas inclusivas en el aula.

La relación con esta investigación, deriva de la importancia del docente orientador en su rol de líder para permitir la incorporación de la población minoritaria de inclusión a las aulas, fomentando, las buenas relaciones y el buen trato en la aceptación a la diversidad.

Cardona (2021) desarrolla en Colombia y España la tesis Competencias Socioemocionales, toma de decisiones y conducta antisocial-delictiva en adolescentes: un estudio transcultural, el objetivo fue desarrollar las competencias socioemocionales y

las habilidades de toma de decisiones en adolescentes con conducta antisocial y delictiva. Se trató de un estudio comparativo, exploratorio y cuasiexperimental en el que se evaluó los beneficios de un programa de intervención, con mediciones pre y post intervención del programa. Los participantes se evaluaron en competencias socioemocionales, toma de decisiones y comportamiento antisocial y delictivo, adicionalmente, se evalúan otras variables como empatía, síntomas emocionales y comportamiento prosocial.

Los resultados mostraron que, comparativamente, los adolescentes ofensores muestran bajo desarrollo competencias socioemocionales, empatía y comportamiento prosocial. Los adolescentes que participaron del programa de intervención de competencias socioemocionales, mostraron efectos positivos en la reducción del estrés y ansiedad; así como mejor desempeño en la inteligencia emocional y la toma de decisiones. Este estudio se vincula con el objeto de la presente investigación porque trata sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en la población juvenil y, además, confirma los efectos positivos del desarrollo de estas competencias, en el comportamiento con los demás, la empatía y el autoconcepto.

Varo-Millán (2021) realizó en España el estudio La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España, con esta investigación se buscó determinar la percepción del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad, describir el nivel de las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España, así como determinar las relaciones entre las competencias socioemocionales y la educación inclusiva.

El estudio permite concluir que las docentes mujeres mostraron ser más inclusivas y más competentes socioemocionalmente, es necesario implementar programas de formación continua del profesorado, para una integración total y neutralizar las carencias detectadas. Por otra parte, también se detectó que, a mayor edad, mayor capacidad para la organización de centro para la inclusión, y mayor autocontrol emocional, lo que denota la importancia de una formación específica sobre educación inclusiva y desarrollo de las competencias socioemocionales en docentes jóvenes. Esta tesis es pertinente con la presente investigación, por cuanto destaca el rol del docente en el fomento de competencias socioemocionales en las aulas, permitiendo a sus estudiantes la

posibilidad de adaptarse a situaciones nuevas, desarrollar habilidades sociales y su autoconocimiento, así como mejorar la convivencia, trabajar en equipo y propiciar las relaciones interpersonales.

La tesis de investigación desarrollada en Colombia por Montoya-Pino (2022) Habilidades sociales, un constructo teórico desde la formación primaria tuvo como objetivo central generar constructos teóricos sobre la formación en habilidades sociales de los estudiantes de Educación básica primaria del el Instituto Técnico “María Inmaculada”. La investigación es de enfoque cualitativo, con postura fenomenológica de Husserl, el cual se fundamenta en el discurso como dato y paradigma interpretativo. La investigación cuenta con 3 etapas cruciales para develar las realidades: descripción, estructura de discusión y reflexión de la experiencia.

El escenario de la investigación fue el Colegio Instituto Técnico “María Inmaculada” del municipio de Villa del Rosario Norte de Santander. Los informantes clave se constituyen por 5 docentes del colegio, quienes aportaron información relevante para los objetivos de esta investigación. Se utilizó la técnica de entrevista, con su correspondiente guion. Las habilidades sociales se codificaron desde 4 dimensiones: Cognitiva, comportamental, emocional y Educación básica primaria, con sus correspondientes indicadores; autorregulación, expectativas, pensamiento positivo; para la dimensión cognitiva. Trabajo en equipo, escucha activa y resolución de conflictos; para la dimensión comportamental. Autoconocimiento, capacidad para expresar emociones y empatía; para la dimensión emocional y competencias sociales para educación básica primaria.

El estudio permitió concluir que, dada la complejidad de la situación político social del país y los diversos problemas que emergen reflejan la necesidad de educar en el desarrollo de habilidades sociales que permitan al individuo establecer un marco de valores referenciales cuyos imperativos categóricos impliquen el valor a sí mismo y el valor al otro. Adicionalmente es el docente, el responsable de orientar al estudiante a definir su personalidad, identificarse y a valorar a sí mismo y a los demás. La relación consiste en los aportes teóricos y el énfasis en reconocer las habilidades sociales desde diferentes enfoques o dimensiones, de la necesidad de educar en habilidades sociales y

emocionales en el aula, desde edades tempranas para la integración social, la mejora del clima en el aula y la sana convivencia.

Por su parte, Bernal (2022) presenta su estudio Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural, cuyo objetivo es generar un modelo teórico - pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural. La investigación tiene un enfoque cualitativo, con paradigma interpretativo y sustentado en el método fenomenológico. El escenario de investigación fue la Institución Educativa Manuela Beltrán de Yopal, Casanare. Los informantes clave, tres docentes, tres estudiantes y la docente orientadora de la misma institución Educativa.

Como hallazgo central, se identificó la necesidad de integrar fundamentos didácticos que sirvan como base orientadora para el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, facilitando así un desarrollo personal integral y equilibrado. A partir de este análisis, se establece una teorización que sustenta la relevancia de diseñar estrategias didácticas desde una perspectiva sociocultural, la cual amplía la concepción tradicional de la formación emocional al incorporar contextos comunitarios, interacciones dialógicas y prácticas reflexivas. Finalmente, se postula la urgencia de reformular los paradigmas educativos vigentes, priorizando un enfoque multidimensional que otorgue sentido pedagógico y social a la adquisición de competencias socioemocionales, en sintonía con las demandas de una sociedad en constante transformación.

Su relación con este estudio radica en el marco teórico sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, así como la estructuración de estrategias pedagógicas que permitan la formación y desarrollo en competencias socioemocionales para una formación integral.

Garcés (2023) desarrolló en Colombia el trabajo doctoral titulado Aproximaciones teóricas sobre competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en la localidad Country de Cartagena Colombia, que tuvo como objetivo generar aproximaciones teóricas sobre competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica

primaria en la localidad Country de Cartagena Colombia. La investigación es de enfoque cualitativo, abordado metodológicamente a través de la teoría fundamentada, apoyada en el método comparativo continuo (MCC). El escenario de la investigación corresponde a siete instituciones educativas de la localidad Country del Distrito de Cartagena, los informantes clave corresponden a ocho docentes de las instituciones educativas.

Dentro de los hallazgos principales, los docentes reconocen las competencias socioemocionales mediante autoconocimiento e indagación personal, pero carecen de capacitación formal por parte del Ministerio de Educación y secretarías locales, donde no existen políticas o programas estructurados para desarrollar estas competencias, lo que limita su profesionalización. Además, los docentes enfrentan frustración y angustia debido a limitaciones presupuestarias y falta de apoyo institucional. Utilizan estrategias personales como la reflexión, celebración de logros y apoyo familiar para mantener su equilibrio emocional.

Se concluye que las competencias socioemocionales son esenciales para modelar conductas en estudiantes en formación, especialmente en primaria, donde los docentes son referentes clave en el desarrollo de la personalidad infantil. El estudio subraya que las competencias socioemocionales no son solo habilidades individuales, sino requisitos sistémicos para una educación de calidad. La transformación educativa en Cartagena y Colombia, demanda reconocimiento social de la labor docente, políticas integrales que prioricen el desarrollo emocional de profesores y estudiantes; y acciones concretas para cerrar la brecha entre la teoría educativa y la realidad en las aulas.

La relación con la presente investigación radica en la importancia de las Competencias Socioemocionales para el desarrollo integral de los educandos, así como el desarrollo y formación docente para el modelamiento y fomento de estas competencias en sus estudiantes.

Quiroga (2023), desarrolló el estudio Fortalecimiento del proceso de enseñanza a partir de las habilidades socioemocionales del docente de básica primaria en Colombia. Tuvo como objetivo generar constructos teóricos para el fortalecimiento del proceso de enseñanza a partir de las habilidades socioemocionales del docente de Básica Primaria en Colombia. La investigación es de enfoque cualitativo, dentro del paradigma interpretativo, utilizándose para ello el método fenomenológico. El escenario de estudio

fue la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Divino Salvador del municipio de Yopal Casanare, y los informantes clave 6 docentes de primaria de dicha institución.

Los hallazgos permiten identificar las categorías emergentes: habilidades socioemocionales, desempeño laboral, planeación, relaciones interpersonales, estrategias pedagógicas, y cultura educativa. Los docentes reconocen la importancia de las habilidades socioemocionales, pero muestran variabilidad en su aplicación, influenciada por factores como el estrés y la edad. El estudio permite concluir la necesidad de formación docente en habilidades socioemocionales, la importancia de un clima de aula positivo y la influencia directa de estas habilidades en la efectividad de la enseñanza. También se señala que los programas actuales asumen que los docentes ya tienen estas habilidades, lo cual no siempre es cierto.

Este antecedente es un aporte muy valioso en el reconocimiento de las competencias socioemocionales de los docentes. Además, subraya que entender y valorar estas competencias es fundamental para poder fomentarlas y potenciarlas en los estudiantes.

Bateca (2024), desarrolló en Colombia el trabajo titulado Constructos teóricos sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico en los estudiantes de educación básica primaria de Colombia, que tuvo como objetivo generar constructos teóricos sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico en los estudiantes de Educación Básica Primaria de Colombia. Su estudio de metodología cualitativa, bajo el método fenomenológico y haciendo uso de la entrevista como técnica de recolección de la información. Los informantes clave: cuatro docentes y dos padres de familia de la Institución Educativa Pablo Correa León de Cúcuta.

Determinó la necesidad de reformular los fundamentos pedagógicos para priorizar la formación integral del individuo, orientada a consolidar procesos de crecimiento personal y colectivo. La teorización refuerza la idea que la competencia socioemocional constituye un eje fundamental en la formación del ser humano, al facilitar su capacidad para desenvolverse de manera funcional en contextos sociales y alcanzar una existencia plena y equilibrada. En este marco, se resalta la urgencia de integrar estrategias de formación socioemocional en los diseños curriculares, no solo como contenidos transversales, sino como pilares estructurantes de la práctica educativa.

La relación con el estudio radica en la necesidad de priorizar la formación en competencias socioemocionales como aspecto fundamental en la formación integral de los ciudadanos, así como el desarrollo de estas competencias desde edades tempranas para facilitar el desempeño social de los estudiantes.

Fundamentos Teóricos

Los fundamentos teóricos, constituyen en toda investigación la estructura teórica para comprender el objeto de estudio en función de los objetivos, interpretar los hallazgos y finalmente aproximarse a la construcción teórica. A continuación, se presentan las teorías que constituyeron el marco de referencia en esta investigación: Teoría de sociocultural de Vygotsky (1931), Modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2003), la teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman (1995) y Teoría de la Personalidad de Rogers (1981). También, se incluyen perspectivas sobre competencias socioemocional, educación inclusiva, entre otros.

Teoría sociocultural de Vygotsky

Esta teoría, desarrollada por Lev Vygotsky en 1931, plantea la capacidad de abordaje y solución de situaciones problema, en un principio, de forma asistida y luego de manera independiente. Vygotsky (1979) define la zona del desarrollo próximo como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.130)

Lo anterior, sugiere que el estudiante avanza progresivamente en niveles de mayor complejidad en su aprendizaje, hasta que llega un momento en el que adquiere la capacidad de resolver situaciones de manera independiente sin necesidad del apoyo constante del docente.

Hay dos aspectos a tomar en cuenta para entender el significado de la zona de desarrollo próximo, que es la importancia del contexto social y la capacidad de imitar, porque el aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas donde cada persona aporta, además, el nivel de desarrollo real, que es cuando un estudiante tiene la capacidad de resolver un problema sin ayuda, lo puede hacer en solitario, y el nivel de

desarrollo potencial, que es la capacidad de resolver problemas con el apoyo de otras personas expertas, que tienen más información, experiencia y capacidad.

En otras palabras, la Zona de desarrollo Próximo (ZPD) es la brecha entre lo que un individuo puede lograr de manera independiente, (nivel de desarrollo real), y lo que puede alcanzar con la guía de otro más competente, docente, par, mentor o mediante colaboración con pares (nivel de desarrollo potencial). Este concepto subraya que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado, donde la interacción y el apoyo estructurado "andamiaje" son claves para el desarrollo cognitivo y emocional.

Ledesma (2014) señala “Es la manera donde se aprende con pares, aprendiendo en grupos y la guía del mediador, soslayando el convivir, ya que en la vida diaria consiste en convivir, tomar decisiones, solucionar problemas y conseguir la autorregulación.” (p. 47).

La teoría de la ZPD de Vygotsky establece un marco teórico clave para comprender cómo el desarrollo de competencias socioemocionales puede fomentar la inclusión en jóvenes. En primera medida, el rol del otro más competente, que puede ser el docente o un par académico, permite modelar competencias socioemocionales mediante demostraciones prácticas de empatía, resolución de conflictos o autorregulación. Su intervención facilita la internalización de estas competencias en el estudiante, quién puede llegar a replicar estas acciones en situaciones futuras. De esta manera, tanto docentes como estudiantes fomentan en otros el desarrollo de competencias socioemocionales, principalmente en las edades adolescente y preadolescente, que son justamente las etapas de desarrollo en las que se encuentran los estudiantes de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé de Bucaramanga.

Por otra parte, puede resultar en un andamiaje en contextos sociales, donde el docente identifica necesidades socioemocionales específicas, como timidez y dificultades comunicativas y a partir de ellas ofrece herramientas para abordarlas de manera progresiva, por ejemplo, el diseño de actividades grupales que incentiven la comunicación, la cooperación y el respeto a la diversidad; actividades que también resultan esenciales para la inclusión y la construcción de marcos comunes a partir de diferencias culturales, cognitivas, de género, religiosas, entre otras; en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé.

El andamiaje social se caracteriza por su gradualidad, a medida que el estudiante de los grados octavo y noveno internaliza competencias socioemocionales como la capacidad de escucha, el manejo de conflictos, la empatía y la aceptación de la diversidad, el otro más competente que puede ser su docente u otro compañero, reduce su intervención directa lo que promueve la autonomía, la autoconfianza y el autocontrol. Así, estudiantes con mayor dominio socioemocional guían a otros en estas competencias, al aplicar los principios de la Zona del Desarrollo Próximo.

Modelo de competencias emocionales. Bisquerra (2007)

Las competencias emocionales hacen referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes esenciales para la percepción, comprensión, expresión y regulación adecuada de los fenómenos emocionales. El propósito de estas competencias fomentar el bienestar tanto a nivel personal como social, de allí que están estrechamente relacionadas con las competencias sociales y se desarrollan en conjunto.

El desarrollo de competencias emocionales, facilita la interacción social de los sujetos, a la vez que permite la formación de ciudadanos más responsable con sus propias emociones y con las de los demás. Bisquerra y Pérez (2007) señalan:

Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorece una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (p. 69)

Bisquerra (2003) plantea que las competencias emocionales se estructuran en 5 grandes bloques:

- Conciencia emocional, como la capacidad para identificar y nombrar las propias emociones y las de los demás, para reconocer su influencia en el comportamiento.
- Regulación emocional, como la habilidad para modular respuestas emocionales intensas, ira, frustración, enojo; y adaptarlas al contexto.
- Autonomía emocional, como la capacidad para tomar decisiones auténticas, libres de presiones externas, basadas en la autocrítica y la autoeficacia.

- Competencia social, las habilidades para construir relaciones interpersonales saludables, resolver conflictos y trabajar en equipo.
- Competencias para la vida y el bienestar, como la capacidad para establecer metas realistas, automotivarse y encontrar equilibrio emocional en distintos ámbitos como el personal y el académico.

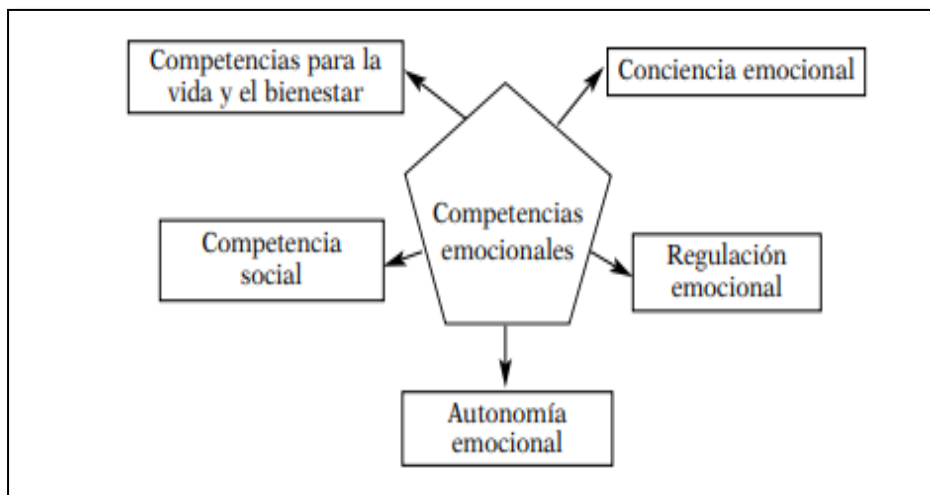
De esta manera se genera el modelo de competencias emocionales, que a continuación, se representa gráficamente mediante un pentágono. Figura 1.

En las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé, la aplicación del modelo de Bisquerra puede ser un eje transformador para la inclusión, especialmente en adolescentes de grados octavo y noveno, cuyas edades oscilan entre los 13 y 16 años, etapa crítica para la construcción de identidad y la gestión de relaciones sociales.

El modelo de Bisquerra no solo aporta un marco teórico sólido para el desarrollo sociemocional, sino que se convierte en una herramienta práctica para construir aulas inclusivas en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé. Al trabajar la conciencia, regulación y autonomía emocional, junto a competencias sociales, se empodera a los jóvenes para enfrentar desigualdades, valorar la diversidad y contribuir a una comunidad educativa donde todos se sientan reconocidos. Esto no solo beneficia a estudiantes en situación de vulnerabilidad, sino que enriquece la experiencia de todos, preparándolos para una sociedad plural y justa.

Figura 1

Modelo de competencias emocionales.



Tomado de *Las competencias emocionales*. Bisquerra y Pérez (2007)

Teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman (1995)

El modelo de inteligencia emocional desarrollado por Goleman (1995) destaca el papel central de las competencias emocionales en el desempeño humano, argumentado que las competencias emocionales trascienden a las capacidades cognitivas tradicionalmente medidas por el coeficiente intelectual.

Para Goleman (1988) la inteligencia emocional se estructura en cinco dominios interrelacionados:

1. Conciencia emocional: como la capacidad de identificar y comprender las propias emociones, así como su influencia en el comportamiento y las relaciones interpersonales.
2. Regulación emocional: como la capacidad de gestionar la respuesta emocional, moderar impulsos y adaptarse a situaciones cambiantes.
3. Motivación autodirigida: como la persistencia frente a la adversidad y la capacidad de postergar recompensas.
4. Empatía: como la comprensión y percepción de las emociones del otro, lo que facilita la interacción.
5. Destrezas sociales: como las habilidades para interrelacionarse, incluyen competencias comunicativas, manejo de conflictos, liderazgo y colaboración.

En las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé, la teoría de Goleman puede llegar a ser un eje fundamental para fomentar la inclusión en adolescentes, etapa marcada por cambios psicosociales y búsqueda de identidad. Por ejemplo, por medio de la autoconciencia emocional, los estudiantes pueden identificar prejuicios internos y estereotipos hacia compañeros de otras etnias, religiones, razas o niveles cognitivos; de esta manera los jóvenes reconocen como sus emociones influyen en actitudes excluyentes y analizan como evitarlas nuevamente.

Desde el aspecto de la convivencia pacífica y la sana convivencia, los estudiantes, junto con los docentes, pueden llegar a establecer pactos de aula en el que se acude a normas para manejar emociones intensas, como evitar insultos, gritos, y gestos durante debates; así se previene la escalada de conflictos y se gestiona las reacciones ante disgustos.

Además, Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional constituye un factor predictivo en la consecución de metas personales y profesionales, ya que optimiza las relaciones interpersonales, potencia el desempeño laboral a través de un liderazgo empático lo que favorece un clima laboral positivo, mejora la salud mental mediante la regulación del estrés y la capacidad resiliente y favorece la persistencia ante desafíos y la consecución de objetivos a largo plazo.

La teoría de Goleman trasciende lo individual para convertirse en un motor de inclusión social en instituciones como Santo Ángel y Maiporé. Al desarrollar autoconciencia, empatía y habilidades sociales, los jóvenes no solo mejoran su bienestar emocional, sino que construyen aulas donde la diversidad se celebra en lugar de temerse. Esto es especialmente crucial en grados 8° y 9°, donde la presión grupal y la búsqueda de identidad pueden exacerbar conductas excluyentes. Con estrategias prácticas, como proyectos colaborativos y formación docente, estas escuelas pueden transformarse en modelos de comunidades educativas donde todos los estudiantes, independientemente de su origen, se sientan valorados y capaces de aportar. La inteligencia emocional, así, no es solo un conjunto de habilidades, sino un puente hacia sociedades más justas y cohesionadas.

Teoría de la personalidad. Rogers (1981)

Esta teoría postulada por Carl Rogers propone que todos los seres humanos son motivados por un proceso dirigido, esencialmente al crecimiento personal, al que llamó tendencia a la realización. Rogers y Freiberg (1994/1996) sostienen “El estudiante está en proceso de adquirir control sobre el rumbo de su propio aprendizaje y su propia vida. El facilitador renuncia a controlar a otros, conservando sólo el control de sí mismo” (p.248), esto supone que el estudiante es el centro del aprendizaje, pero es él mismo quien regula sus sentimientos, pensamientos y acciones a través de su autodisciplina. El docente se convierte en la persona que va dirigiendo al estudiante, tanto en su aprendizaje académico, como en su aprendizaje social, pero en última instancia, es el estudiante quien toma las decisiones con respecto a su aprendizaje.

Algunos aspectos fundamentales de la teoría de la personalidad de Rogers (1961) son: la empatía, como la capacidad para comprender las emociones y perspectivas del

otro; la consideración incondicional, donde los individuos reciben respeto y aceptación, sin condiciones, aun cuando cometa errores; y la congruencia, como la percepción que la persona tiene de sí mismo, frente a la visión del ser que aspira a ser.

La teoría de Rogers, ofrece un marco teórico para la inclusión de los estudiantes de grado octavo y noveno de las IE Santo Ángel y Maiporé; por medio de la tendencia a actualizarse y la autonomía emocional empodera a jóvenes en riesgo de exclusión; migrantes, estudiantes con discapacidad física o cognitiva, población LGTB, entre otros; al validar sus aspiraciones y capacidades; a la vez que, por medio de la congruencia y la autoconciencia emocional, se hace una reflexión grupal donde los estudiantes exploren cómo sus prejuicios afectan la convivencia. Todo esto en la búsqueda de reducir actitudes excluyentes como bullying por diferencias socioculturales.

Al respecto Cloninger (2003) sostiene “Una persona autorrealizada está en contacto con la experiencia interna que de manera inherente produce el crecimiento, el proceso de valoración orgánica” (p. 418), de esta manera una persona autorrealizada es capaz de dar valor natural a sus experiencias, para determinar las actitudes correctas de las incorrectas y de esta manera tomar decisiones sobre las acciones que debe realizar, de esta manera se atiende más a la experiencia vivida, que a las reglas externas de la sociedad, en el momento determinado de la toma de una decisión.

La teoría de Carl Rogers trasciende el ámbito terapéutico para convertirse en una orientación educativa en instituciones como Santo Ángel y Maiporé. Al promover la aceptación incondicional, la empatía y la autenticidad, se cultivan competencias socioemocionales que transforman las aulas en espacios donde se acepta y tolera la diversidad cultural, social y cognitiva. Esto es especialmente relevante en grados octavo y noveno, donde la presión por encajar y los prejuicios sociales pueden marginar a los más vulnerables. Con prácticas como mentorías inclusivas, diálogos auténticos y proyectos colaborativos, estas escuelas pueden erigirse como modelos de comunidades donde todos los jóvenes, sin importar sus diferencias, florecen como personas plenamente funcionales. Así, la visión humanista de Rogers no solo enriquece individuos, sino que construye sociedades más justas y cohesionadas.

A continuación, se presenta una tabla que contiene los fundamentos teóricos que son desarrollados en esta investigación.

Tabla 1*Referentes teóricos*

| . Contraste con la investigación | Referentes Teóricos |
|---|---|
| Competencias socioemocionales | Conciencia social Toma de perspectiva Empatía: ponerme en el lugar del otro Comportamiento prosocial Comunicación positiva: Escucha activa Comunicación positiva: Asertividad Comunicación positiva: Manejo de conflictos |
| Educación inclusiva | Educación Inclusiva y Gestión Modelos y fundamentos de Educación Inclusiva Escuela inclusiva, realidades y retos. Barreras educativas |

Competencias Socioemocionales

El aprendizaje en el aula, no se da en un entorno cerrado e individual; el aula es un espacio conformado por una diversidad de niños y niñas, de diferentes razas, orígenes y familias. Por ello el proceso de aprendizaje, también está constituido por los vínculos sociales, tanto entre estudiantes como entre estudiantes-docentes. El relacionamiento con otros hace parte del día a día y trabajar estas relaciones forma el ciudadano del futuro, aquel que es capaz de relacionarse, de escuchar, comprender y valorar los esfuerzos de sus semejantes.

En este sentido, Bisquerra (2003) define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (p. 22) a su vez, considera que las competencias emocionales se complementan con las emocionales, toda vez que los seres humanos son sociales y las emociones se reflejan en los demás. De esta manera se resalta la importancia del desarrollo y apropiación de estas competencias para una adecuada interacción social, para evitar conflictos, promover el diálogo y comunicación, e incluir a todos los miembros de la comunidad.

El fortalecimiento de las competencias socioemocionales, está inmerso en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, según la UNESCO (2016)

Además de insistir en las capacidades específicas para el mundo laboral, ha de hacerse hincapié en el desarrollo de capacidades superiores transmisibles, tanto cognitivas como no cognitivas, como son: resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, trabajo en equipo, habilidades comunicativas y resolución de conflictos. (p.12)

Esto sugiere que se debe garantizar la adquisición de conocimientos no solo teóricos, también es necesario fomentar las demás competencias necesarias para la adopción de estilos de vida sostenibles, la promoción y respeto de los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y la valoración de la diversidad cultural.

Desde esta perspectiva, fomentar y fortalecer las competencias socioemocionales, permite crear un clima escolar propicio para el aprendizaje; además que se crea un ambiente sano para las “discusiones”, debatir, escuchar puntos de vista y llegar a consensos para la armonía en las aulas, además de comprender que habitamos un mundo compartido en el cual se debe trabajar proactiva y conjuntamente en la búsqueda del bien común.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2019) destaca la importancia de las escuelas en el desarrollo de habilidades no solo cognitivas, sino sociales y emocionales, que les permitan a los estudiantes poder enfrentar diferentes circunstancias con las que se encontrará en su vida, así resulta es necesario promover las habilidades para la vida en las aulas, en la formación de ciudadanos más conscientes y respetuosos tanto de sus semejantes, como de su entorno en general. Desde la propia UNICEF, se establecen 3 dimensiones imprescindibles en la vida: capacidad de tomar decisiones, capacidad de autogestión y capacidad de comunicación interpersonal.

García (2018), relaciona la toma de decisiones con la capacidad de plantear y seleccionar alternativas de solución a la vez que se evalúan las consecuencias que pueden traer dichas acciones. Esta competencia, también incluye el poder tener diferentes opciones de solución en caso que la elección inicial no resulte como se esperaba. En el contexto de esta investigación, grados octavo y noveno de las IE Santo Ángel y Maiporé, resulta importante el desarrollo de esta competencia, no solo para evitar conflictos en las aulas de clase, sino para que el estudiante vaya proyectando esa capacidad de tener diferentes planes en su vida futura.

En cuanto al pensamiento crítico, la Organización de los Estados Americanos-OEA (2015) señala que implica analizar la influencia que ejercen los demás, el entorno y los medios de comunicación en el ser y actuar, probar ideas y juicios basadas en criterios y argumentos relevantes, analizar las actitudes, los valores, las normas y creencias sociales y los factores que las afectan, e individualizar la información y las fuentes de información pertinentes. En los contextos escolares, es necesario que los docentes propicien en las aulas estas competencias, para dialogar con los jóvenes, conocer sus opiniones y, si es necesario, reorientar al respecto, todo bajo un escenario de comunicación constante y respeto por las opiniones.

La UNESCO (2021) define la autogestión como la capacidad para hacer una autovaloración, fijarse metas y tener confianza en sí mismos para la obtención de dichas metas mediante un proceso de monitoreo y evaluación a lo largo del proceso. También involucra la capacidad de controlar los impulsos, manejar el estrés y enfocarse para el logro de los objetivos. Siguiendo al autor, esta capacidad de la autogestión permite la formación de ciudadanos críticos de sí mismos, que puedan hacer un cambio de rumbo en sus vidas, si al autoevaluarse consideran importante hacerlo, eso permite ciudadanos más confiados y preparados al logro de sus objetivos bajo el manejo de sus propias emociones.

Por último, García (2018) indica que las habilidades para una comunicación interpersonal adecuada implican la escucha activa entendiendo el punto de vista del que habla, la empatía, conectando emocionalmente con el interlocutor y la comunicación asertiva, dando a dar a conocer mis puntos de vista desde el respeto. De este modo, la comunicación no implica que siempre deba estar de acuerdo con los demás o que se tenga que callar y aceptar completamente los puntos de vista ajenos, aunque no se esté de acuerdo. En el contexto educativo resulta importante establecer acuerdos para la escucha activa, donde no solamente es escuchar, sino prestar atención a lo que comunican ya sea de manera verbal, o gestual, es decir, con el lenguaje corporal. A la vez que se expresan los propios sentimientos, de manera clara, argumentada, sin agresiones y sin someterse a la voluntad ajena. Este ejercicio de aprender a comunicarse, permite que todos los puntos de vista sean atendidos, a la vez se contribuye a la formación de ciudadanos reflexivos y propositivos.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional MEN (2017) las competencias socioemocionales “son aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad” (p.5). Esto permite al estudiante, conocerse mejor, gestionar sus emociones y construir relaciones de confianza y fraternidad con los demás miembros del aula. Adicionalmente, se empieza a formar como un ciudadano que construye una convivencia pacífica, que valora la diversidad.

Tabla 2

Competencias socioemocionales para educación básica y media.

| | Competencias Generales | Competencias específicas |
|------------------------------|--------------------------------|--|
| Conmigo mismo | Autoconciencia | Autoconcepto Autoeficacia Conciencia emocional |
| | Autorregulación | Manejo de emociones Postergación de la gratificación Tolerancia a la frustración |
| Con los demás | Conciencia social | Toma de perspectiva Empatía Comportamiento prosocial. |
| | Comunicación positiva | Escucha activa Asertividad Manejo de conflictos |
| Con nuestros desafíos | Determinación | Motivación al logro Perseverancia Manejo del estrés |
| | Toma responsable de decisiones | Pensamiento crítico Generación de opciones Análisis de consecuencias. |

Nota: Datos tomados de *Paso a paso. Programa de Educación Socioemocional*. (p.5) del Banco Mundial (2016). Perú.

El Banco Mundial (2016), en su programa Paso a Paso establece las competencias Socioemocionales que se deben desarrollar en las instituciones educativas. Las divide en 6 competencias Generales y 18 Competencias Específicas. El programa paso a paso, ha sido tomado como referencia para la implementación de

competencias socioemocionales en educación básica y media en Colombia. La tabla 2 muestra las Competencias socioemocionales definidas

En esta investigación se consideró la competencia general autorregulación, con su competencia específica tolerancia a la frustración, en la que el estudiante logra enfrentar las dificultades sin que se minimice ante sentimientos de rabia y decepción. De igual manera, la competencia general conciencia social, con su competencia específica empatía, en la que el estudiante tiene la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona en una situación o contextos determinados.

Por último, se tomó en cuenta la competencia general comunicación positiva, con sus dos competencias específicas asertividad y manejo de conflictos, en la que los estudiantes logran expresar sus pensamientos de manera adecuada, argumentada y sin herir los sentimientos de los demás, y actuar de forma adecuada ante el conflicto. Para este estudio se tienen en cuenta estas competencias, porque a consideración de la autora, son las que permiten la integración e inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes en la escuela, con respeto hacia la diversidad y heterogeneidad de la población en el aula de clases.

El programa Paso a Paso, adoptado para Colombia, también plantea unos objetivos de aprendizaje para el logro de las competencias específicas en cada uno de los grados. A continuación, se presenta una tabla con cada uno de las competencias generales, específicas y objetivos de aprendizaje para los grados octavo y noveno, los cuales son los abordados en este estudio.

Tabla 3

Objetivos de aprendizaje para grado octavo y noveno.

| Competencias generales | Competencias específicas | Objetivos de aprendizaje | |
|-------------------------------|---------------------------------|--|--|
| | | Grado octavo | Grado noveno |
| Autorregulación | Tolerancia a la frustración | Controlar mi reacción a la frustración para no hacer daño a nadie. | Parar la cadena emocional negativa que se desata con la frustración. |
| Conciencia social | Empatía | Ponerme en el lugar de mis amigos cuando les pasa algo | Sentir lo que otras personas sienten cuando están |

| | | | |
|-----------------------|--------------------------|--|--|
| | | | pasando por algo difícil. |
| | Comportamiento prosocial | Asumir mi responsabilidad de preservar el medio ambiente. | Ofrecer ayuda genuina, humilde y respetuosa del otro. |
| Comunicación positiva | Asertividad | Decirles a mis amigos cómo me siento y lo que necesito y no necesito de ellos. | Resistir la presión de otros para hacer algo que no quiero o que me hace daño. |
| | Manejo de conflictos | Mediar entre dos amigos para que no se maltraten. | Definir el problema, cómo me siento, lo que hice mal y cómo corregirlo. |

Nota: Datos tomados de *Paso a paso. Programa de Educación Socioemocional*. (p.15) del Banco Mundial (2016). Perú.

Educación inclusiva.

La educación inclusiva es una metodología de enseñanza-aprendizaje, que busca asegurar el acceso, permanencia y calidad educativa a todas las personas, sin ningún tipo de discriminación por raza, religión, cultura, origen, estrato social y discapacidades. Todo esto enfocado en la igualdad de oportunidades.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2022) la educación Inclusiva “elimina las barreras para el aprendizaje y promueve la participación en la escuela, asegurando una educación equitativa que reconoce y aborda los diferentes ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, así como las características contextuales de todos” (p. 12). Además, la inclusión es un proceso continuo, inacabado, que busca dar las herramientas necesarias para que todos los estudiantes aprendan, busca responder a la diversidad de estudiantes con que se cuente, es aprender a respetar la diferencia y las diferentes formas y ritmos de aprendizaje y las capacidades con que cuenta cada miembro del aula. Esto supone hacer transformaciones en las formas de pensar, desde la planeación educativa, los docentes, estudiantes y comunidad educativa en general. Es alejar los sentimientos de pesar y rechazo por actitudes positivas de mejoramiento educativo para brindar educación de calidad para todos.

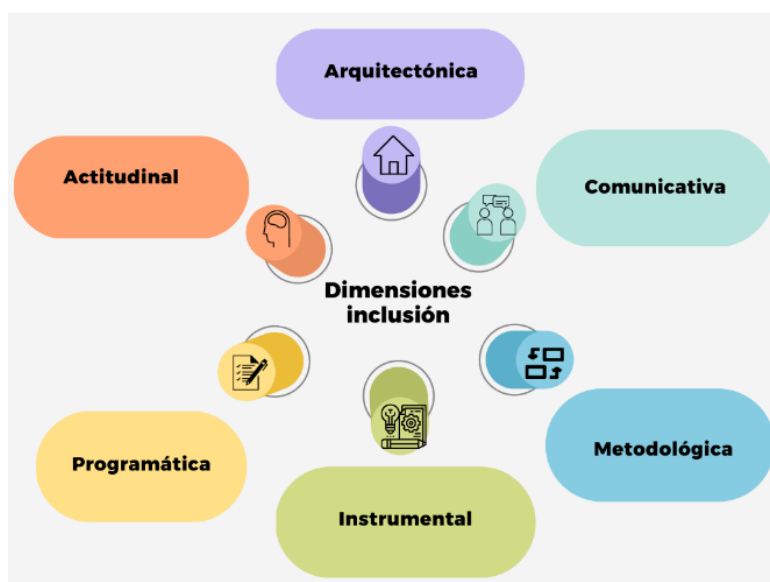
Cuando se habla de educación inclusiva, no hay un inicio claro, según Ocampo (2021) “se encuentra atravesada por un corpus de influencias que viajan y se movilizan

por una amplia diversidad de geografías académicas, proyectos políticos, compromisos éticos, etc.” (p.444); todas estas influencias, aunque la han ido construyendo, no se puede decir que pertenecen a un orden epistemológico en particular. Definir al sujeto en el marco de la inclusión, no es sencillo; más, cuando en muchos planteamientos, se sugiere que la educación inclusiva lleva sobre sí el legado de la educación especial; nada más apartado de la realidad, no hay aproximación entre estas dos corrientes, ya que la educación especial hace énfasis en reconocer y marcar lo diferencial, lo que en otras palabras excluye y segrega.

La inclusión, tiene una relación directa con la accesibilidad; en muchas sociedades estos dos términos son abordados como sinónimos. De acuerdo con Sasaki (2009) para hablar de accesibilidad e inclusión, es necesario abordar 6 dimensiones.

Figura 2

Dimensiones de la inclusión y la accesibilidad.



Datos tomados de “*Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.*” Sasaki (2009)

Con respecto a las dimensiones inclusión y la accesibilidad que se relacionan con el objeto de estudio, se hace énfasis en la dimensión comunicativa, en la que no se presenten barreras en la comunicación positiva y asertiva; y principalmente en la que todos tengan oportunidad de expresar sus opiniones y sentimientos, con una postura

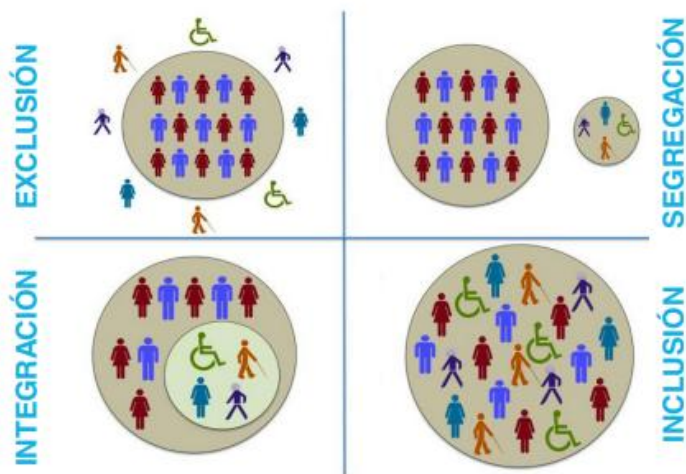
respetuosa por las diferencias y diversidad en el aula. De igual manera se resalta la dimensión actitudinal, en la que no se presenten prejuicios, rechazos, segregación y discriminación entre los miembros del aula.

De acuerdo con Míguez, M y Ullbrich, V. (2020), históricamente, la educación inclusiva ha presentado cuatro fases: Una primera fase, de exclusión, en la que la población minoritaria no era considerada digna para acceder a la educación. A partir de la década de los cincuenta se presenta una segunda fase de segregación, en la que se da inicio a la alfabetización, sin embargo, esta instrucción se daba orientada a la salud y a la búsqueda de la cura de enfermedades a las personas con discapacidad física y cognitiva. La tercera fase de integración en la que se buscó el ingreso de población minoritaria a las aulas, pero solo lograban permanecer los que se adaptaran a la escuela, sin flexibilización y sin tener en cuenta el contexto del estudiante.

Finalmente, a partir de la década de los ochenta, se da la fase de inclusión en la que toda la población, grupos étnicos minoritarios, migrantes, estudiantes con discapacidades físicas y cognitivas, etc, tienen acceso a la educación; a la vez que el propio sistema escolar se adapta al alumnado al tener en cuenta sus necesidades y contextos.

Figura 3

Diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión.



Tomado de "Organizaciones y diversidad. Una mirada en el ideario de estudiantes de grado y posgrado." Simonetta y Vinsennau (2019)

La figura anterior muestra el resumen del desarrollo histórico de la inclusión escolar, esta diferenciación permite ubicar a las instituciones educativas en dónde se está como escuela inclusiva y, además, identificar el ideal de inclusión que debería ser modelo de Educación para el siglo XXI. La inclusión educativa real en el que todos los estudiantes comparten no solamente un mismo espacio físico, sino en el que además se comparten ideas, pensamientos y se llegan a acuerdos y consensos.

En ese orden de ideas, la educación inclusiva busca dar respuesta a todas las necesidades y requerimientos académicos y formativos de una pluralidad y diversidad de estudiantes, que con la globalización es cada vez más variada y heterogénea; al respecto Navarrete (2019) expresa:

Los niños y sujetos de la educación del siglo XXI son seres diversos y únicos en su singularidad, teniendo que comprender que la Educación Inclusiva se traduce en lograr educar a cada uno de ellos de forma singular es la clave, considerando a su vez la multiplicidad de singularidades que presenta un aula de clases, fortaleciendo además la idea de que todas las personas son capaces de aprender. (p.26)

Por esta razón, resulta importante comprender la necesidad de la construcción permanente de la educación, enmarcadas en principios de equidad y justicia educativa. Es deber de los estados y los gobiernos a nivel mundial, entre ellos el gobierno colombiano, garantizar la participación de todas las personas en el sistema educativo.

Desde la perspectiva de la normativa, el Estado colombiano, tiene un amplio aspecto legislativo de regulación y orientación en la Educación para todos o Educación Inclusiva, sin embargo, es necesaria la gestión desde las instituciones para que se dé cumplimiento real a lo dispuesto por la ley, tal como lo resalta el Ministerio de Educación Nacional (2020) “es primordial que los establecimientos educativos efectúen diversas acciones desde sus políticas, culturas y prácticas para dar cumplimiento a una educación de calidad” (p. 23), en este sentido, es necesario fortalecer las diferentes áreas de gestión de las instituciones educativas: gestión directiva, gestión administrativa, gestión académica, gestión con la comunidad.

De acuerdo con lo anterior, las competencias socioemocionales y la educación inclusiva están profundamente interconectadas, ya que ambas buscan crear entornos educativos que respeten y valoren la diversidad, fomenten la equidad y promuevan el desarrollo integral de todos los estudiantes. La educación socioemocional desarrolla

competencias como la empatía, la conciencia social y el respeto, esenciales para construir una cultura inclusiva. Al entender y valorar las perspectivas y emociones de otros, los estudiantes se vuelven más sensibles a las diferencias, culturales, de capacidad, religiosas, cognitivas, socioeconómicas, entre otras; lo que reduce los prejuicios y fomenta la aceptación. Además, las prácticas socioemocionales, como la gestión de emociones y la resolución pacífica de conflictos, ayudan a crear un clima escolar seguro donde todos los estudiantes se sienten valorados. Esto es clave para la inclusión, ya que estudiantes con necesidades diversas requieren entornos libres de exclusión o discriminación.

La tabla 4 presenta la fundamentación legal colombiana asociada a la Educación Inclusiva.

Tabla 4

Documentos de fundamentación legal colombiana asociados a la educación inclusiva.

| Documento | Relación con el objeto de estudio |
|---|---|
| Objetivos de desarrollo sostenible ONU | Objetivo 4. Educación de Calidad |
| Ley 115 de 1994, ley General de Educación | Ley General de Educación, parámetros bajo los cuales se debe brindar el servicio educativo en el territorio nacional colombiano |
| Ley 361 de 1997 | Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación. |
| Ley 762 de 2002 | Por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, |
| Ley 1145 de 2007 | Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. |
| Ley 1346 de 2009 | Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas |
| Ley 1618 de 2013 | Por la cual se establecen disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, de acciones afirmativas, de ajustes razonables y de la eliminación de toda |

| | |
|----------------------|--|
| | forma de discriminación por razón de discapacidad. |
| Decreto 366 de 2009 | Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. |
| Decreto 1421 de 2017 | Reglamentación de la educación inclusiva, la atención educativa a población con discapacidad. |

La integración de las competencias socioemocionales en la educación de adolescentes de los grados octavo y noveno, se fundamenta teóricamente en la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky, la cual subraya la importancia de las interacciones sociales y el andamiaje pedagógico para potenciar el aprendizaje. En este contexto, la educación inclusiva requiere no solo adaptaciones curriculares, sino también un enfoque socioafectivo que fomente la empatía, la autorregulación y la colaboración, competencias centrales en los modelos de educación emocional de Bisquerra y de inteligencia emocional de Goleman.

Según Vygotsky, el desarrollo cognitivo y emocional se construye mediante la mediación con pares y docentes, lo que alinea con prácticas inclusivas que promueven la diversidad como recurso pedagógico. Por ejemplo, actividades cooperativas basadas en la ZDP permiten que estudiantes con distintas capacidades trabajen juntos, aplicando competencias socioemocionales como la comunicación asertiva y la gestión de emociones; esenciales para resolver conflictos y construir ambientes seguros. Así, la inclusión no solo aborda diferencias académicas, sino que, desde un enfoque integral, incluye dimensiones emocionales y sociales, lo que garantiza que adolescentes y preadolescentes en etapas críticas de identidad y autoconcepto, desarrollen herramientas para aceptar la diversidad, reducir prejuicios y fortalecer su bienestar.

CAPÍTULO III.

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, se establece la ruta metodológica que permite abordar el objeto de estudio, y el logro de los objetivos propuestos. En este apartado se describen: el enfoque epistemológico, la naturaleza de la investigación, el método, escenario y fuentes, técnicas e instrumentos de recolección de la información, técnicas de procesamiento y análisis de datos y rigor de la investigación.

Fundamento epistemológico:

Al tratarse de un estudio educativo de naturaleza humana y social, este trabajo se sustenta en una base epistemológica. Según Sandoval (1996), dicho enfoque establece una manera particular de comprender las realidades humanas propias del ámbito social. Este tipo de estudio busca el conocimiento de la verdad y las leyes de la naturaleza, reconociendo y valorando la percepción y experiencia humanas para alcanzar una comprensión que no puede ser verificada mediante los elementos de la metodología científica tradicional.

En relación con estas premisas, el conocimiento es el resultado entre el sujeto y el fenómeno estudiado, para este caso, los estudiantes y la apropiación de las competencias socioemocionales. En primera instancia, el objeto principal del estudio son las competencias socioemocionales, como fenómeno social, pues se trata de comprender las estrategias mediadoras utilizadas para el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de los grados octavo y noveno, es estudiada desde la perspectiva misma de los estudiantes y por su puesto de los docentes que orientan las diferentes áreas en estos grados; de esta manera la realidad es estudiada, tal como es experimentada y vivida por los propios protagonistas de dicha realidad.

La investigación se enmarca dentro del *paradigma constructivista*, también llamado interpretativo, según Arnal, del Rincón y Latorre (1992) “La perspectiva

interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen)” (p.41). Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social; para este caso, tomando como entorno o contexto social las aulas de clase de los grados octavo y noveno, y las relaciones de contacto social que se desarrollan en ellos. Se busca, en últimas, comprender e interpretar la realidad desde la visión de las personas que viven en dicho entorno, así como sus creencias, percepciones y puntos de vista.

En cuanto al enfoque epistemológico de la investigación, se seleccionó el enfoque cualitativo que según Taylor y Bodgan (1984/1987) “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (p.19). De esta manera se lograron desarrollar conceptos, significados y comprensiones, a partir de los datos obtenidos; en este caso, se trata de establecer y generar aportes teóricos en el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión, tratándose de una realidad concreta en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé.

Naturaleza de la investigación

De acuerdo al abordaje epistemológico de la investigación, se plantea un *enfoque cualitativo*, la cual, de acuerdo con Martínez (2004), “trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 65). Adicionalmente, el mismo autor resalta que este tipo de investigación no trata de estudiar cualidades separadas, sino que se estudia el ser como un conjunto de diferentes cualidades ligadas entre sí, y sus nexos con otras cualidades en su integralidad.

Taylor y Bogdan (1984/1987) refieren un conjunto de características que la hacen singular: (a) La investigación cualitativa es inductiva ya que se hacen observaciones y se recogen datos para posteriormente desarrollar conceptos o teorías; (b) El escenario y las personas se observan desde una perspectiva holística en las que son consideradas un todo en su contexto; (c) El investigador no es intrusivo, trata de causar el menor efecto posible en las personas objeto de estudio, para no sesgar o generar conductas actuadas; (d) Se comprende al objeto de estudio en el marco de referencia de sí mismo, para comprender y experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

Las contribuciones de la investigación cualitativa, están relacionadas con la profundización y conocimiento de las interacciones en la sociedad, y a la comprensión de la complejidad de los procesos y realidades sociales. En este caso particular la investigación profundiza en las estrategias mediadoras de los docentes para el fomento de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de octavo y noveno de las instituciones educativas Santo Ángel y Maiporé, asimismo, se analizan las impresiones de los estudiantes en relación con las prácticas mediadoras del docente asociadas al desarrollo de competencias Socioemocionales ante situaciones de conflicto.

El nivel de esta investigación es explicativo, por cuanto el alcance es teorizar sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales desde a inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en Instituciones Educativas Santo ángel y Maiporé de Bucaramanga.

Método

El método utilizado para el desarrollo de esta investigación, es el Fenomenológico, de acuerdo con Rodríguez *et al.*, (1996) “es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada” (p.40). En este caso se registraron las competencias socioemocionales en relación con situaciones de inclusión, así como describir las estrategias utilizadas por los docentes para el fomento de las competencias socioemocionales desde la inclusión. La intención fue comprender la realidad vivida en las aulas seleccionadas y las percepciones de sus integrantes, sin ningún agente externo o imagen preconcebida, explicando la esencia de las experiencias de los actores.

Rodríguez, *et al.*, (1996), también resaltan que la fenomenología “busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (p. 42). De esta manera, se trata de documentar de manera natural, en su propio lenguaje, los pensamientos, sentimientos, creencias y percepciones de los informantes, mediante un acercamiento real y natural.

Para este caso, la unidad de análisis del estudio fueron las aulas de los grados octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé de Bucaramanga, Santander.

Escenario y Fuentes de Información

El escenario de la investigación fueron dos Instituciones Educativas, ubicadas en Bucaramanga. La primera es la Institución Educativa Santo Ángel, la segunda es la Institución Educativa Maiporé. Ambas instituciones educativas de carácter oficial, que brindan atención educativa desde el grado preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

Se encuentran ubicadas en los barrios Villa Rosa y Kennedy de la comuna Norte de Bucaramanga. Como la presente investigación se centra en los grados octavo y noveno, se trabajará con los docentes y estudiantes de estos grados.

Los informantes clave corresponden a docentes y estudiantes de los grados octavo y noveno, que manifestaron su intención de participar en la investigación. Los informantes se alinean con las características establecidas por Rodríguez *et al.*, (1996) quienes señalan que el informante clave, debe estar inmerso en el contexto que se estudia, tener claridad del tema y ser elegido de tal manera que brinde al investigador la información necesaria y suficiente para el desarrollo del estudio.

En atención a lo anterior, para los docentes la investigadora tuvo en cuenta los siguientes criterios: (a) disposición para participar en la investigación; (b) Docentes de aula de las Instituciones Educativas Santo Ángel o Maiporé; (c) Docentes de los grados octavo o noveno al momento de la recolección de la información; (d) al menos 3 años de antigüedad en la Institución.

Con respecto a los estudiantes se consideró: (a) Consentimiento y disposición para participar en la investigación; (b) Estudiantes matriculados en las Instituciones Educativas Santo Ángel o Maiporé; (c) Estar cursando el grado octavo o noveno al momento de la recolección de la información; (d) Tener al menos dos años cursados en la Institución Educativa.

Bajo estas consideraciones participaron 5 docentes y 10 estudiantes como informantes que proporcionaron información relacionada con las competencias socioemocionales en las aulas de los grados octavo y noveno dentro de las instituciones.

Tabla 5*Docentes (Informantes)*

| Docentes | Grado | Área | Años de experiencia docente | Institución Educativa |
|-----------------|--------------|-------------|---|------------------------------|
| D1 | 8 | Español | Al menos 3 años de experiencia en la institución. | Santo Ángel |
| D2 | 9 | Matemáticas | | |
| D3 | 8 | Sociales | | |
| D4 | 8 | Biología | Al menos 3 años de experiencia en la institución | Maiporé |
| D5 | 9 | Español | | |

Tabla 6*Estudiantes (Informantes)*

| Estudiantes | Grado | Edad | Institución Educativa |
|--------------------|--------------|-------------|------------------------------|
| E1 | 9 | 15 | Santo Ángel |
| E2 | 9 | 14 | |
| E3 | 9 | 15 | |
| E4 | 8 | 13 | |
| E5 | 8 | 13 | |
| E6 | 8 | 13 | Maiporé |
| E7 | 9 | 14 | |
| E8 | 9 | 16 | |
| E9 | 8 | 12 | |
| E10 | 8 | 12 | |

Técnicas e Instrumentos

De acuerdo con el método establecido, se planteó como técnicas e Instrumentos para la recolección de la información la entrevista semiestructurada y la observación. La entrevista, según Izcara (2014) es un proceso comunicativo, en forma de diálogo; con el propósito de obtener la información del entrevistado. El entrevistador controla el intercambio comunicativo, aunque el entrevistado se convierte en el protagonista del discurso.

La entrevista requiere la elaboración de un guion, para recolectar la información necesaria, de acuerdo con Sandoval (1996) el guion tiene dos funciones, la primera

asegurarse que el investigador cubra todo el terreno a investigar, en el mismo orden para cada entrevistado y no quede ningún área sin explorar y la segunda función, proteger la estructura y objetivos de la entrevista sin perder el hilo de la conversación. El guion de entrevista se inició con la sistematización de los objetivos, luego, se procedió con la validación mediante 3 expertos en el área. La validación de instrumentos por parte de expertos se incluye en anexos.

Por otra parte, de acuerdo con Rodríguez *et al.*, (1996) “La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como se produce” (p.149). Esto evita que el informante, por distorsión del recuerdo, pudiese proporcionar datos erróneos o no describa situaciones que escapen de su atención. De esta manera, el investigador recoge por sí mismo la información relacionada con el objeto de estudio, a la vez que recoge las percepciones del sujeto que observa. En esta investigación, se realizaron 10 observaciones a las aulas de los grados octavo y noveno, de las instituciones educativas seleccionadas, para describir las estrategias que utilizan los docentes para el fomento de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de octavo y noveno de las instituciones educativas Santo Ángel y Maiporé.

Fases de la investigación

Para efectos de esta investigación, se siguió el diseño propuesto por Fuster (2019), es importante resaltar que de acuerdo la autora, no se desarrollan de manera lineal; se puede trabajar en dos etapas a la vez. Las fases que guían el proceso investigativo son: (a) etapa previa o clarificación de presupuestos, (b) recoger la experiencia vivida, (c) Reflexionar acerca de la experiencia vivida, etapa estructural y (d) Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida.

Fase previa o Clarificación de presupuestos,

Es la fase inicial, en ella se establece el marco referencial, contexto sociocultural y temporal del estudio. Se reconocen las concepciones previas, valores creencias y marco teórico. El investigador identifica y suspende los prejuicios, teorías o supuestos que puedan influir en la interpretación de los datos. Se adopta una actitud aséptica para aproximarse al fenómeno de estudio sin contaminación de ideas preconcebidas o supuestos.

Fase Recoger la experiencia vivida (etapa descriptiva)

En esta fase se obtienen descripciones detalladas y auténticas de las experiencias de los participantes. Para ello se hace uso de entrevistas conversacionales, que buscan profundizar en el significado de las experiencias de los participantes; observaciones cercanas para registrar comportamientos y contextos sin categorías predeterminadas, y narraciones de los participantes sobre sus experiencias.

Para este caso dos (2) Instituciones educativas: IE Santo Ángel, IE Maiporé, ubicadas en la comuna Norte del Municipio de Bucaramanga. Para el acceso a los escenarios se realizaron varias acciones: (a) Solicitud formal por escrito a las instituciones educativas, para acceder al escenario de estudio; (b) visitas previas y conversaciones para familiarizarse con los informantes; (c) acuerdos con informantes y tutores legales de los informantes sobre propósitos de la investigación, acordar tiempos de encuentros y cronograma para entrevistas y observaciones.

Fase Reflexionar acerca de la experiencia vivida (etapa estructural)

Permite interpretar los resultados esenciales de las experiencias, se realiza una reducción fenomenológica.

Se realiza un proceso de análisis analítico, en el que se busca identificar los nodos del significado o temas de las narrativas recogidas en entrevista y observaciones. Se realiza bajo tres enfoques: holístico, en el que se tiene una visión global del texto; selectivo, en el que se identifican frases reveladoras respecto al objeto de estudio y detallado, en el que se hace un análisis línea por línea de la información. Para el análisis de datos se utilizó la herramienta informática Software Atlas Ti versión 9.4. En esta etapa, el proceso de análisis se apoyó en los pasos propuestos por Strauss y Corbin (1998/2002) que más adelante se describen.

Fase Escribir-reflexionar (texto fenomenológico)

El objetivo de esta fase es Integrar las estructuras individuales en una descripción grupal coherente. Para esto se sintetizan temas comunes y divergentes, se redacta el texto que evoque la experiencia en un lenguaje descriptivo y se contrastan los resultados con la literatura existente para enriquecer la interpretación.

En esta fase se realizó triangulación para contrastar la teoría, el discurso del investigador y los datos obtenidos de la entrevista y la observación.

Análisis de la Información.

Una vez recogida la información se continuó con el análisis de la misma, este proceso consistió en definir categorías sobre las que tratan los datos. Las categorías son descriptivas y surgen de los mismos datos; este proceso de codificación facilita el procesamiento de los datos. De acuerdo con Sandoval (1996) “es la categorización de los datos recogidos conforme a patrones y tendencias que se descubren tras la lectura repetida de los mismos” (p. 29). Es decir, codificar y categorizar para ello, se siguieron los pasos referidos por Strauss y Corbin (1998/2002) quienes proponen la realización del examen microscópico que va desde la transcripción de la información, pasando por la división de los contenidos, la categorización propiamente dicha, el establecimiento de subcategorías, entre otros, para ello es necesario partir por el establecimiento de la categorización, la cual, permite adecuar la información recolectada según las categorías que subyacen de los objetivos del estudio.

Strauss y Corbin (1998/2002) proponen tres tipos de codificación. La primera codificación *abierta*, es el primer nivel de codificación, también llamada codificación descriptiva. Consiste en analizar línea por línea las entrevistas realizadas hasta encontrar categorías que permitan agrupar la información. Escudero y Cortez (2018) afirman que esta codificación resulta del primer contacto con los datos, permite comprender de forma lógica la información obtenida y reducir el número de unidades de análisis.

El segundo tipo de *codificación* es la denominada *axial*, también llamada codificación relacional, esa permite construir las categorías y relacionarlas entre sí, para darle mayor profundidad y estructura. Strauss y Corbin (1998/2002) señalan “lo importante no es la noción de condiciones, acciones/ interacciones y consecuencias sino descubrir las maneras como las categorías se relacionan unas con otras” (p.56).

Por último, la *codificación selectiva*, es el tercer nivel de categorización, es un proceso en el que se refina e integra la teoría. Strauss y Corbin (1998/2002) señalan que es selectiva porque “las categorías se organizan alrededor de un concepto explicativo central” (p.177). Con el concepto central, las demás categorías se relacionan o articulan con este por medio de oraciones explicativas. Para facilitar esta integración se utilizó el software especializado Atlas Ti versión 9.4, siguiendo el método de la teoría fundamentada.

El análisis teórico es la construcción o aproximación teórica respecto al objeto de estudio. Es el resultado de una realidad emergente que ha sido analizada y conceptualmente consolidada por la investigadora, abordada de manera detallada y profunda. Este análisis surge de la experiencia directa y la inmersión en un fenómeno social, y ha sido contrastado con la fundamentación teórica de autores especializados en el tema.

Rigor de la investigación

Los criterios de rigor de la información determinan la validez de un estudio, y permiten un grado de confianza en los resultados, hallazgos, conclusiones y teorías derivados de un trabajo de investigación. para este estudio, se aplicaron los criterios formulados por Rojas y Osorio (2017)

Credibilidad: La credibilidad se refiere al grado en que los hallazgos reflejan de manera fiel las perspectivas, experiencias y significados de los participantes estudiados. La credibilidad se alcanza mediante observaciones prolongadas y diálogos profundos con los participantes. Los resultados deben ser reconocidos por los informantes como una aproximación verdadera a sus experiencias. Para este caso, una vez realizada la transcripción de las entrevistas, se enviaron a los participantes, docentes y estudiantes, para que ellos verificaran la correspondencia con su discurso y la no alteración de los datos suministrados.

Auditabilidad: La auditabilidad es un criterio de calidad en investigación cualitativa que asegura que el proceso de investigación sea transparente, riguroso y replicable. Otros investigadores deben poder seguir la trayectoria metodológica realizada por el investigador original. La auditabilidad resulta importante porque aumenta la confiabilidad del estudio al permitir la verificación externa. De igual manera evita sesgos arbitrarios al exigir una reflexión documentada sobre las decisiones metodológicas y facilita la replicabilidad. En esta investigación, la información recolectada, el tratamiento de los datos, la reducción fenomenológica y todo el proceso fue revisado permanentemente por la tutora, quien hacía las veces de auditor del proceso investigativo.

Adecuación Teórico-Epistemológica: garantiza que una investigación cualitativa sea epistemológicamente sólida, vinculando de manera transparente y consistente la teoría, el método y la realidad estudiada. Debe considerarse desde el diseño de la investigación, asegurando que la pregunta de estudio, el marco teórico y el enfoque metodológico sean consistentes con la perspectiva epistemológica elegida. De igual manera se tiene en cuenta que las técnicas e instrumentos permitan recolectar la información necesaria y suficiente de acuerdo con el método seleccionado.

Durante esta investigación se cuidó que los instrumentos recogieran la información suficiente para responder a los objetivos trazados. Los instrumentos también contaron con triple validación por parte de expertos.

Triangulación: Finalmente, para asegurar el rigor de la investigación, se hizo uso de la triangulación, que es definida por Izcara (2014) “La triangulación implica la utilización de diferentes fuentes de información en la producción de unos mismos resultados para crear un marco de objetividad y reducir la componente personalista de la investigación social” (p.124). El propósito principal de la triangulación, es reconstruir la interpretación de los resultados desde varios ángulos y fuentes de datos, hacer contraste con los aportes de diferentes especialistas, teóricos e investigaciones anteriores; esto permite dar mayor confiabilidad a los resultados y conclusiones obtenidas. Durante esta investigación se realizó una triangulación de datos, entre la información recolectada en las entrevistas y las observaciones realizadas.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de la información obtenida de las entrevistas a docentes, estudiantes y las observaciones a fin de Identificar las competencias socioemocionales que manifiestan los estudiantes en relación con situaciones de inclusión en los grados octavo y noveno. Así como, analizar las prácticas docentes para el fomento de las competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé. Todo esto para derivar elementos teóricos que fundamenten el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé.

A efecto de realizar un análisis minucioso, se incorporaron los documentos al programa informático Atlas Ti versión 9.4. Y, se siguieron los postulados de la Teoría Fundamentada (TF) la cual se refiere a la construcción de conceptos con base en la información recolectada, de manera que en un proceso de comparación constante se llevó a cabo la codificación y categorización de los datos que explican la teorización que se muestra en este apartado. (Schettini y Cortazzo, 2015). En palabras de Charmaz (2013) “La Teoría fundamentada es un método comparativo con el cual el investigador compara datos con datos, datos con categorías y cada categoría con categorías” (p. 293)

Seguidamente se detalla este procedimiento: se realizó lo que Strauss y Corbin (2002) denominan microanálisis, en donde se lee y analiza línea por línea cada documento para encontrar el sentido, a la vez que, la investigadora fue interrogándose sobre el significado de cada frase, esto propició la segmentación y denominación de pequeños fragmentos de información en lo que se denomina Codificación Abierta.

Es preciso aclarar que este proceso no es lineal, sino cíclico, pues se debe volver una y otra vez a los datos para comparar, buscar otros aspectos que permitan otorgar un sentido a lo que se va encontrando, se van buscando patrones. Por tanto, se requiere de

conocimiento y creatividad, de apoyo teórico para ir analizando e interpretando la realidad; en otras palabras, se van estableciendo relaciones mientras se avanza hacia la Codificación Axial. Como ya se ha dicho, en este proceso no se deja de buscar propiedades y características, sino que se profundiza a medida que se establecen estas relaciones para construir conceptos más abstractos.

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002) tanto en la codificación abierta como en la axial, se van estableciendo conceptos, subcategorías y categorías y se van agrupando a partir de rasgos que las distinguen; todo ello para llegar a un esquema teórico abarcador que es lo que se denomina Codificación Selectiva, este momento, “es el proceso de integrar y refinar la teoría” (p.157). Así se tiene que los hallazgos representan un conjunto de conceptos interrelacionados que la investigadora construyó y muestra en un esquema para explicar la teoría emergente sobre las competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de grado octavo y noveno de educación secundaria.

En la tabla 7, se ilustra los resultados, producto del análisis de las entrevistas a docentes. Posteriormente, se verá los hallazgos de la visión de los estudiantes de octavo y noveno sobre el fenómeno en estudio (Tabla 8) y, por último, los hallazgos de las observaciones. (Tabla 9).

Tabla 7

Sistema de categorías emergentes derivado de las entrevistas a docentes

| Códigos | Dimensiones | Subcategorías | Categorías |
|--|--------------------------|--------------------|--|
| Autoimagen | Autoconcepto | Conciencia | Metacognición Proceso para favorecer el fomento de las Competencias Socioemocionales desde la Inclusión |
| Búsqueda de sí mismo | | | |
| Confianza en sí mismo | | | |
| Influencia de las redes | | | |
| Expectativas | Autoeficacia | | |
| Apatía por formarse/ perspectiva | | | |
| Impulsividad/Irascibles/ reactividad de los estudiantes | Gestión de las emociones | | |
| Frustración ante el fracaso | | | |
| Autocontrol | | | |
| Comportamientos no empáticos | Empatía | Niveles de Empatía | |
| Aceptación de la diversidad | | | |
| Trato inclusivo | Comportamiento prosocial | | |
| Participes o cómplices | | | |

| | | | |
|--|----------------------------------|----------------------------|------------------------|
| de comportamientos de acoso | Versus | | |
| Discriminación y homofobia | Comportamiento | | |
| Tipo de agresiones | agresivo | | |
| Apoyo entre pares y otros | Gestión /Mediación | | |
| Introvertidos/sumisos ante acoso escolar | de conflictos | | |
| Sanciones ante conflictos complejos | | | |
| Atención y escucha | Escucha Activa o | | |
| Lenguaje soez / respetuoso | Comunicación entre pares | | |
| Acompañamiento familiar soporte emocional | Apoyo o soporte familiar | | |
| Corresponsabilidad: Padres y docentes (educar al estudiante) | | | |
| Fomento de autonomía y la elección | Apoyo resiliente | Atención desde las | Equidad Socioemocional |
| Ejercicios para el autocontrol | | diferencias | en la |
| Actitud conciliadora y de apoyo del docente | | individuales | práctica docente |
| Diálogo constante para motivar al estudiante | | | |
| Conformación en grupos de Trabajo | Promoción del trabajo | | |
| Intencionalidad para la conformación de grupos | Grupal | | |
| Diálogo para promover respeto y reflexión | Promoción del diálogo | Estrategias metacognitivas | |
| Diálogo para resolver conflictos | | | |
| Propósito de las Actividades lúdicas | Actividades para regular | de mediación | |
| Lectura y escritura: ejercicios para autorregular | los pensamientos y las emociones | y de apoyo. | |

Nota: Proceso de investigación.

Tal como se evidencia en la tabla 7, emergen códigos que sustentan las dimensiones, subcategorías y categorías que otorgan significado desde la visión de los docentes. A continuación, se describen, conceptúan y analizan cada una de las categorías con sus dimensiones y subcategorías.

Categoría Metacognición proceso para favorecer el fomento de las Competencias socioemocionales desde la inclusión.

La Metacognición es la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento, así como de controlar y regular cómo se aprende. Implica saber qué se

sabe, qué no se sabe, y cómo mejorar ese conocimiento. Flavel (1979) señala que la metacognición incluye dos aspectos fundamentales: conocimiento metacognitivo; Se refiere al conocimiento sobre los propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Incluye saber qué estrategias funcionan en diferentes contextos y reconocer las propias limitaciones y fortalezas cognitivas; y regulación metacognitiva; la cual implica la supervisión activa y la gestión de los procesos cognitivos a través de acciones como la planificación, monitoreo y evaluación del progreso hacia un objetivo de aprendizaje.

La metacognición permite una reflexión consiente sobre el pensamiento, donde no solo se mejora la comprensión, sino que, permite mejorar el aprendizaje autónomo, identificar estrategias adecuadas para resolver problemas y la capacidad de aprender del error.

Como la metacognición corresponde a la conciencia de la propia actividad cognitiva y la regulación de la misma, es necesario destacar que el desarrollo del conocimiento metacognitivo progresa y avanza gradualmente con la edad y con el grado de escolarización. Tal como lo señala Gandinni (2018)

La metacognición no es un proceso presente en todas las personas desde el momento en que nacemos y para siempre, sino que progresa a lo largo del tiempo con la resolución de determinadas tareas, a partir de las cuales vamos desarrollando nuestras habilidades metacognitivas que nos permiten regular la actividad cognitiva. (p61)

El Ministerio de Educación Nacional MEN y el Banco Mundial (2016) definen las competencias socioemocionales como “aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad.” (p. 5). El desarrollo de estas competencias, permite a las personas conocerse a sí mismas, gestionar sus emociones, relacionarse mejor, tomar decisiones responsables, aumentar la tolerancia y empatía y tener una salud mental positiva.

Bisquerra y Pérez (2007) señalan que, con el paso del tiempo, distintos autores han utilizado diversas denominaciones para referirse a estas competencias: competencias sociales, básicas para la vida, personales, transversales, emocionales, socioemocionales, etc. Y a su vez, las definen como “el conjunto de conocimientos,

capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.8)

El interés de esta investigación radica en identificar las competencias socioemocionales que manifiestan los estudiantes con relación a situaciones de inclusión, así como las prácticas docentes para el fomento de dichas competencias socioemocionales. En este orden de ideas, educar en competencias socioemocionales, una necesidad fundamental para enfrentar los desafíos sociales, ya que muchas conductas actuales no corresponden con el ideal de una sociedad integradora e inclusiva.

Actualmente, aunque se promueven valores como respeto y solidaridad, la sociedad actual no refleja una educación socioemocional efectiva. Educar en competencias socioemocionales, requiere no solamente del afianzamiento de aprendizajes teóricos, sino que involucra un proceso cognitivo, reflexivo, regulado y llevado a la práctica; en dónde es el propio estudiante el encargado de desarrollar estas competencias a partir del autoconocimiento y reflexión, así como de entender y descubrir la necesidad e importancia de incorporar estas competencias en sus prácticas sociales, orientadas a favorecer una sociedad cada vez más inclusiva. Esto confirma lo expresado por Martínez (2023) “La metacognición es entonces un elemento crucial para la verdadera interpretación del aprendizaje, dado la capacidad que tiene para que, con diversas estrategias educativas, se puedan lograr en el estudiante la motivación, la participación, la adaptación, la aceptación social” (p.69).

Ahora bien, la Categoría Metacognición proceso para favorecer el fomento de las Competencias Socioemocionales desde la inclusión deriva dos subcategorías: Conciencia y Niveles de Empatía. A continuación, se analizan cada subcategoría con sus respectivas dimensiones y códigos.

Subcategoría Conciencia

Desde el punto de vista emocional, Bisquerra (2000) define la conciencia como la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás, así como identificar cómo estas afectan el comportamiento y las decisiones. Implica

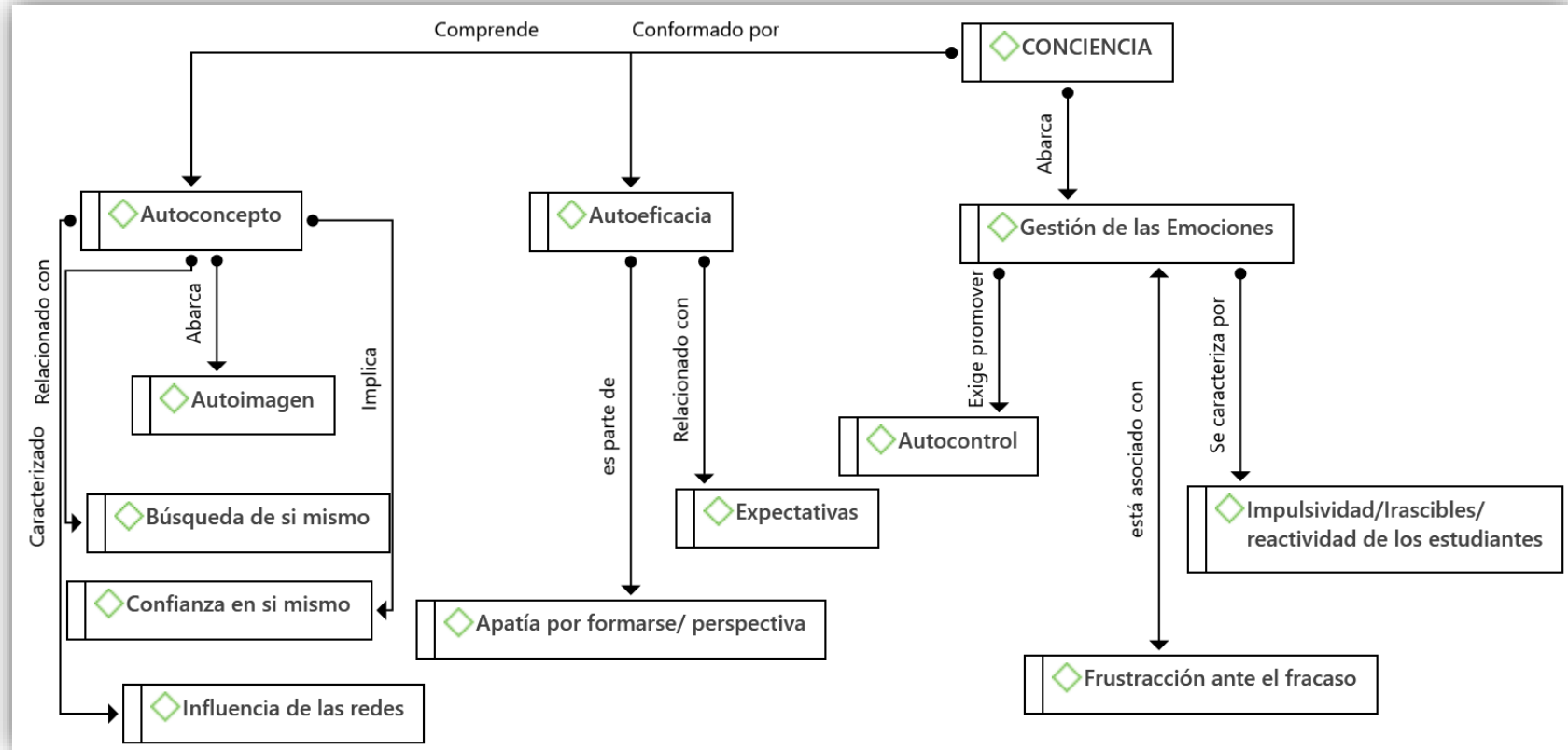
desarrollar un vocabulario emocional y ser capaz de detectar matices entre diferentes estados emocionales.

La conciencia emocional permite hablar de sí mismos y lograr describir sus sentimientos y emociones y distinguirlos adecuadamente. Permite comprender emociones propias y de los demás y de implicarse empáticamente. Bisquerra *et al.*,(2018) resaltan “Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.” (p. 139). De esta manera la conciencia permite a una persona conocerse a sí mismo, gestionar de manera adecuada sus propias emociones y establecer relaciones sociales saludables.

En la figura 4 se puede observar la subcategoría Conciencia, la cual contiene 3 dimensiones: (a) *Autoconcepto* que contiene los siguientes códigos: Autoimagen, búsqueda de sí mismo, confianza en sí mismo e influencia de las redes. La siguiente dimensión: (b) *Autoeficacia*, representada en los códigos: Expectativas, Apatía por formarse/perspectiva. Y la última dimensión, (c) *Gestión de las emociones*, con los códigos: Impulsividad/irascibles/reactividad de los estudiantes, frustración ante el fracaso y autocontrol. A continuación, se describe la primera dimensión con sus respectivos códigos.

Figura 4

Subcategoría Conciencia



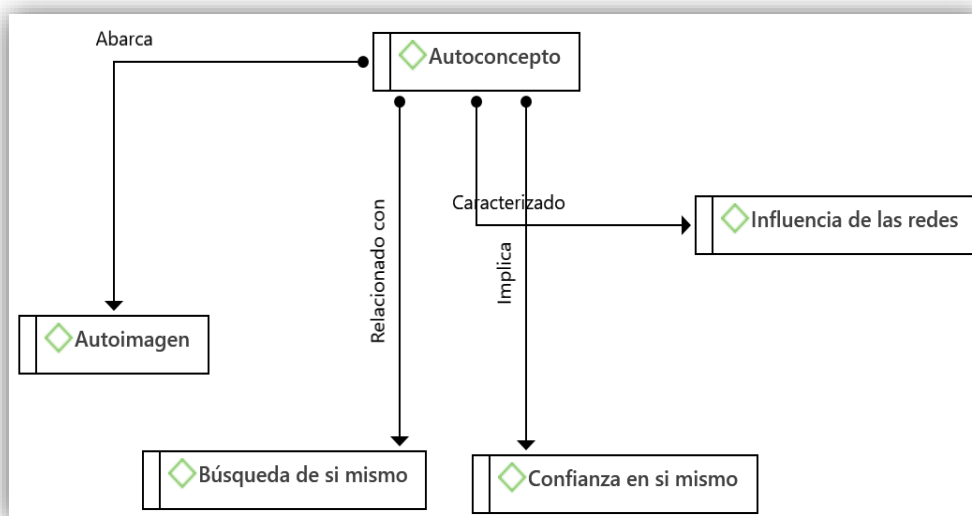
Dimensión Autoconcepto

Esta dimensión se refiere la percepción que una persona tiene de sí misma, basada en la valoración de sus características, habilidades y comportamientos. Implica una autoevaluación que abarca dimensiones como lo cognitivo, emocional, social y físico, influyendo, la forma en que el individuo se ve a sí mismo y actúa en diferentes contextos.

De acuerdo con Shavelson *et al.*, (1976), el autoconcepto es un constructo multidimensional y jerárquico, que se organiza en torno a diferentes áreas de la vida, como el desempeño académico, las relaciones sociales y la imagen personal. Esta dimensión se describe la percepción que tienen los docentes de cómo los estudiantes se ven a sí mismo, así surgen los códigos *autoimagen*, *búsqueda de sí mismo*, *confianza en sí mismo* e *influencia de las redes*, tal como se muestra en la figura 5.

Figura 5

Dimensión Autoconcepto



Código: Autoimagen

La autoimagen está definida por la forma en que una persona se percibe y se evalúa a sí misma en diferentes dimensiones, especialmente en lo emocional, físico y social. Los estudiantes de grados octavo y noveno, se encuentran en etapas adolescente y preadolescente, en la que la autoimagen cobra una mayor relevancia en el fortalecimiento de la autoestima. Además, tienen una mayor preocupación por cómo se

ven a sí mismo y cómo los ven los demás, en este sentido Bonilla y Sáenz (2021) resaltan:

La autoimagen que cada persona construye tanto de su físico como de los aspectos que se han interiorizado respecto a sí misma, a partir de las propias vivencias y de las apreciaciones de otros, se convierte en un factor relevante y fundamental para las interacciones y el aprendizaje (p.4)

En el caso de esta de esta investigación los docentes perciben que los estudiantes se preocupan por la imagen que proyectan a sus compañeros. Así lo expresa el **D5** “...obviamente en plena adolescencia están empezándose a preocupar por su aspecto personal, por la percepción que los demás tienen de ellos, entonces suelen ser estudiantes muy, muy sensibles también, para lo bueno o lo malo.

Desde otro punto de vista, la autoimagen también va ligada a reconocer las falencias, puntos débiles o errores, sin sentirse amenazado por ellos. Al respecto el mismo informante, **D5** señala: “ Aprender a pues también a reírse de uno mismo de las posibles dificultades o digamos cosas que pueden ser motivo de complejo, si ellos aprenden eso se hacen o se dan cuenta de que está bien ... de que no todos tenemos unas ideas así muy marcadas de perfección, o sea no alcanzamos unos estándares de perfección y que no hay ningún problema con ello”.

Esto coincide con Bisquerra (2000), quien plantea que desarrollar la capacidad de reírse de uno mismo está asociado a una autoimagen positiva y al fortalecimiento de la inteligencia emocional, además señala que no tomarse demasiado en serio ayuda a regular emociones negativas, adoptar una perspectiva más optimista y mejorar las relaciones interpersonales.

Código: Búsqueda de sí mismo

Los grupos de estudiantes de grados octavo y noveno, al encontrarse en etapas adolescente y preadolescente, están en una búsqueda permanente de su identidad, de sus gustos, una búsqueda personal y reflexiva, se manifiesta con sus actitudes frente a ellos mismo y a los demás. En estas edades ellos buscan “encajar” y hacer parte del grupo, así que este proceso, puede verse afectado por su entorno próximo. Esto coincide con lo señalado por Erikson (1968), quien afirma que la identidad personal y el sentido de pertenencia a un grupo social son esenciales para el desarrollo emocional saludable. La identidad se consolida al atravesar conflictos psicosociales como la aceptación o

rechazo por parte de la sociedad, y la resolución exitosa de estos conflictos ayuda a encontrar un equilibrio entre ser uno mismo y encajar en la comunidad.

La opinión del siguiente informante encaja con lo señalado por el autor, definitivamente los estudiantes de noveno están en esa edad dónde los grupos sociales tienen una gran influencia en los comportamientos, las modas y tendencias que los jóvenes buscan seguir.

D1. Yo los describiría como unos jóvenes que están tratando de ubicarse, no sólo dentro de un ambiente, un espacio, sino con un rol dentro de una sociedad. Están tratando de saber hacia dónde guiarse, hacia dónde dirigirse y qué hacer con su... con su proyecto personal ... futuro. **D5.** ...no es que ellos tomen muchas decisiones realmente, sino que muchas de las que toman son influidas por terceros, a quienes les entregaron pues su completa confianza y si esos terceros, no son buenas personas pues entonces, vienen otros problemas asociados

Kohlberg (1984/1992), en su teoría del desarrollo moral proporciona un marco para entender cómo el crecimiento moral contribuye a la formación de la identidad personal. La capacidad de reflexionar sobre principios éticos y tomar decisiones basadas en valores internos es crucial para el autoconocimiento y la autoaceptación. Los estudiantes de los grados octavo y noveno, se encuentran en edades en las que inician su avance hacia niveles más altos de desarrollo moral, comienzan a cuestionarse y definir sus propios principios y valores, en la búsqueda de una identidad auténtica que los defina.

Código: Confianza en sí mismo.

La confianza en sí mismo, es la creencia en las propias habilidades y en la capacidad de alcanzar objetivos. Los docentes entrevistados D1, D2 y D3 perciben que los estudiantes de las edades adolescente y preadolescente, tienen muchas inseguridades y les cuesta sentir confianza en ellos mismos.

D1. ...falta mucho que ellos interioricen o tengan a bien mejorar la capacidad de verse como personas útiles. Muchos les hace falta, pues como esa visión de que sí pueden lograr las cosas... piensan que no, no van a lograr más adelante ser alguien relevante. **D2.** ... Primero tienen que valorarse a ellos mismos como personas, como seres y además de eso, por sus propias habilidades, si no seguimos en la misma... **D3.**... no se sienten, capaces en términos académicos, la mayoría. Veo muy pocos que tienen como esa seguridad a la hora de contestar, a la hora de escribir... **D3.**... no hay seguridad en las respuestas, ni de manera escrita, ni de manera oral. Y eso refleja cómo se sienten ellos frente al conocimiento, frente a las ideas, a la hora de expresarse...

Por otra parte, los docentes destacan la falta de apoyo familiar, acompañamiento e impulso, como un elemento esencial en la poca confianza en sí mismos. Así lo manifiestan los docentes D3 y D4.

D3...siento que no están recibiendo como ese estímulo de “Ey, tú puedes, tú eres inteligente, tú puedes con esto”, ...pero en el que falta mucho apoyo para que ellos se estimulen... **D3**. ... creo que su contexto ha hecho que sean estudiantes inseguros... Creo que eso tiene que ver con, efectivamente el espacio familiar y social en el que se mueven, donde la educación no se ve de esta manera... **D4**.... entonces se les ve una fragilidad desde todas estas situaciones de ausencias y permisividad, porque también hay padres muy permisivos, ... y que se les dificulta mucho toda la comunicación con la familia, entonces, vemos una generación que se le dificulta el cumplimiento de las normas ... con unas carencias o unas dificultades para proyectarse en la vida, a veces vemos que no tienen sueños a futuro o sueños formados...

El acompañamiento familiar constituye un factor clave en el desarrollo de la autoconfianza porque brinda un entorno de apoyo emocional y validación continua. Esto permite que los individuos, especialmente niños y adolescentes, se sientan seguros al explorar sus habilidades, enfrentarse a desafíos y aprender de sus errores. Bisquerra (2000) señala que el respaldo familiar fomenta un sentido de pertenencia y otorga recursos afectivos que promueven una autoestima saludable y la capacidad para gestionar la frustración, dos elementos esenciales para desarrollar una confianza sólida en uno mismo.

De igual manera, Erikson (1968) señala que la familia actúa como un modelo de referencial en la gestión emocional y la resolución de conflictos, promoviendo el desarrollo de competencias socioemocionales que facilitan al individuo interactuar de manera segura y efectiva con su entorno. En este sentido, el apoyo familiar favorece la gestión y equilibrio emocional, impactando positivamente en el desarrollo de la autoconfianza y establecimiento de relaciones sociales saludables.

Código: Influencia de las redes

En la actualidad, los niños, jóvenes y adolescentes se ven influenciados permanentemente por las redes sociales; especialmente en la forma como se perciben a sí mismos. Las plataformas, fomentan una comparación constante y una búsqueda de una falsa felicidad reflejada en redes sociales. Adicionalmente, los jóvenes buscan una aceptación o validación por medio de “likes” y comentarios, los cuales pueden afectar de manera tanto positiva como negativa la autoestima y salud mental. Los docentes D2, D4 y D5 destacan:

D2. ...les encanta es estar en sus Facebook, en su Instagram, en su TikTok, entonces ellos se ven reflejados con la opinión de los demás, más no con su propia opinión. **D2....** son muy enfáticos a una sociedad muy cibernética, a una sociedad donde solamente me interesa cuántos likes, si me gusta, no me gusta, pensando en que, si son como youtubers...**D4.** sumado también a otras situaciones que vienen de la presión social de otros compañeros, las modas que imponen también los medios de comunicación, las redes sociales...**D5.** ... ellos realmente tienen dificultades en pensarse fuera de estándares asociados pues actualmente a las redes sociales y a la globalización, entonces siento que todo el tiempo tienen puntos de comparación...

Al respecto Bisquerra (2013) señala “Pero no hay que olvidar la presión de los sistemas educativos informales (medios de comunicación, especialmente cine, televisión, internet) y de la informática (videojuegos, programas educativos informatizados)” (p.314) Esto sugiere, que los estudiantes enfrentan una presión significativa derivada de las redes sociales, al esforzarse por cumplir con los estándares de perfección que estas plataformas promueven. La exposición constante a vidas idealizadas e imágenes cuidadosamente editadas genera un sentido de insatisfacción y frustración cuando los jóvenes no logran encajar en estos modelos irreales de éxito y apariencias.

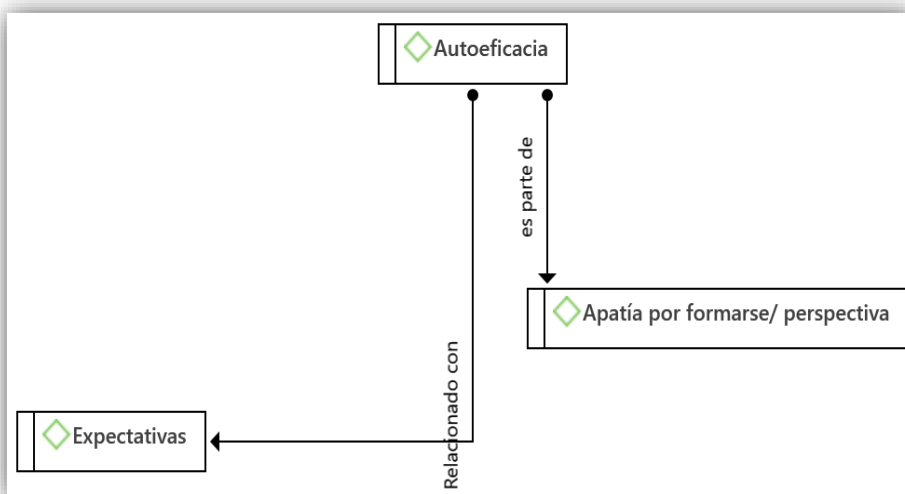
Dimensión Autoeficacia

La autoeficacia, de acuerdo con Albert Bandura (1999), se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para lograr determinados objetivos. Esta percepción personal no solo determina las metas propuestas, sino también cómo se manejan los desafíos y la perseverancia frente a obstáculos.

Continuando con Bandura (1999), destaca que el desarrollo de la autoeficacia es crucial en diversos contextos, como el desarrollo académico, el bienestar emocional y el manejo del estrés, pues las personas con alta autoeficacia tienden a esforzarse más y recuperarse mejor de los fracasos.

En esta dimensión se describe cómo los docentes perciben las creencias de los estudiantes frente a su propia eficacia, sus expectativas a futuro y las perspectivas frente su desarrollo personal y profesional, así surgen los códigos expectativas y apatía por formarse/perspectiva, tal como se muestra en la figura 6.

Figura 6
Dimensión Autoeficacia



Código: Expectativas

Los docentes perciben que los estudiantes tienen muy pocas o nulas expectativas respecto a su futuro. Bandura (1999) vinculó la autoeficacia con la expectativa hacia el futuro, subrayando que nuestras creencias sobre la propia capacidad influyen en cómo nos proyectamos hacia adelante. En esta investigación los docentes D1, D3, D5 señalan que los estudiantes muestran poca confianza en sus capacidades y no muestran expectativas claras sobre su futuro, tal como se ilustra a continuación:

D1. ... pero la mayoría ..., están un poco como indecisos en qué camino seguir con respecto a su educación, a su proyecto de vida y a su trabajo, por decirlo de alguna manera, que van a tener en su futuro cercano y posterior en su desarrollo dentro de la sociedad. **D3.** ... plantearles posibilidades de futuro que de pronto no están contemplando, porque dentro de su mismo contexto no se contemplan. **D3.** ... siento yo que la auto percepción que tienen es bastante negativa en términos de no poderse proyectar hacia futuro dentro de sus posibilidades, dentro de sus capacidades intelectuales, académicas, sociales, etc. **D5.** ... asumen que como que su vida en particular es esa a la que ya están como destinados, entonces a veces como que dicen no vale la pena profe hacer, no vale la pena pensar en eso, porque pues para qué si mi vida no va a ser esa vida intelectual

Por otra parte, los diferentes factores sociales y familiares representan un estímulo que impacta en la motivación y confianza de los estudiantes para lograr sus objetivos; el apoyo familiar es fundamental para desarrollar expectativas positivas en los estudiantes, especialmente en las etapas de formación adolescente, donde la inseguridad, el miedo

al futuro y al fracaso son latentes. Bandura (1999) resalta “Independientemente de la estructura familiar, los progenitores que cuentan con un alto sentido de eficacia son activos en el fomento de las competencias de sus hijos.” (p. 32). Al respecto, los docentes perciben poco apoyo y fomento de expectativas en sus hijos por parte de los padres de familia, tal como lo describen los docentes

D3. ... desde el contexto familiar, de cómo se relacionan con sus pares, cómo es el ambiente en sus casas y el estímulo que se les pueda dar respecto a su futuro.

D4. ..., tienen la preocupación de, no soy capaz, y la preocupación de, en mi casa, ¿qué me van a decir cuando algo no sale bien, cuando algo no es como ellos quieren.

Código: Apatía por formarse/expectativa

Bandura (1999) explica que, cuando los individuos perciben que carecen de control sobre los resultados de su aprendizaje, puede llevarlos a desarrollar apatía hacia la formación. Esta falta de motivación puede emerger como un mecanismo de protección frente al miedo al fracaso, disminuyendo su participación en oportunidades de aprendizaje o desarrollo personal.

En esta investigación, los docentes D2, D3 perciben que los estudiantes no muestran una motivación para continuar con los estudios a nivel superior, no reflejan una proyección a futuro, tal como lo expresan los informantes:

D2. ... Siendo que no ven la importancia de capacitarse, de tener comunicación, de tener manejo emocional, control, porque entonces tienen esas dificultades **D3.** ... en general eh los siento como desanimados hacia la educación, los siento inseguros y, digamos, como con una percepción negativa o no lo suficientemente positiva del espacio educativo.

Dimensión Gestión de las emociones

La gestión de las emociones, implica la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones de manera adecuada. Según Goleman (1995) la gestión emocional, es una habilidad esencial que permite a las personas manejar sus propias emociones de manera efectiva y, al mismo tiempo, comprender y responder a las emociones de los demás.

En este sentido, gestionar las emociones permite a las personas, responder de manera adecuada a los conflictos y desafíos a los que se pudiera enfrentar a lo largo de su vida; y responder de manera positiva y optimista a los obstáculos en los diferentes

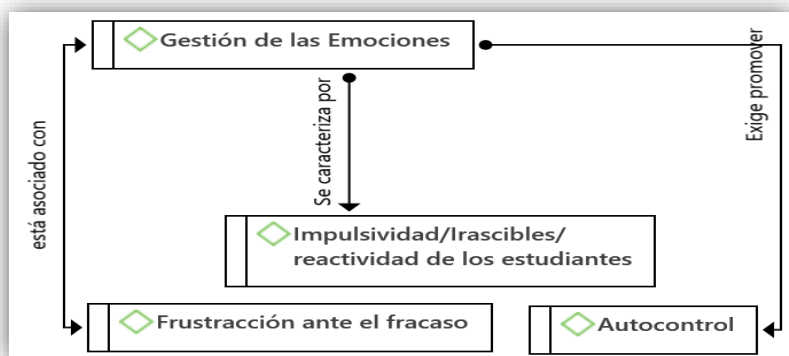
ámbitos de su vida; personal, académica, profesional, personal ente otras. Goleman (1995) resalta

Las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etcétera, y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. (p.77)

Esta dimensión describe la percepción de los docentes frente a la gestión emocional de los estudiantes de los grados octavo y noveno, así surgen los códigos: Impulsividad/irascibles/reactividad de los estudiantes, frustración ante el fracaso y autocontrol, tal como se muestra en la figura 7.

Figura 7

Dimensión Gestión de las emociones



Código: Impulsividad/irascibles/reactividad de los estudiantes

Las personas irascibles, impulsivas y reactivas tienden a responder con intensidad emocional ante situaciones conflictivas, lo que suele dificultar el manejo adecuado del conflicto y la resolución de problemas. Según Saquillace *et al.*, (2011) “La Impulsividad en sentido estricto, consiste en el actuar rápido e irreflexivo, atento a las ganancias presentes, sin prestar atención a las consecuencias a mediano y largo plazo.” (p.10) Esto puede llevar a respuestas emocionales intensas e inadecuadas en contextos de desacuerdos y conflicto. Los estudiantes de los grados octavo y noveno, debido a su inmadurez, que se encuentran en estado de formación y en este caso, condicionados muchas veces por el contexto social; reaccionan de manera impulsiva, sin tomarse un

momento para pensar, analizar la situación y buscar posibles alternativas para resolver el conflicto. Esto coincide con las opiniones de los docentes D1, D2 y D5

D1. Pero si, en esta edad la mayoría de chicos lo que hacen es enfrentarse al otro cuando no está de acuerdo, dar como su punto de vista desde un contexto fuerte haciéndose valer de esa manera. **D2.** ...ellos son emocionales y entonces se van a la parte ya agresión y entonces si no es agresión física, es agresión verbal y entonces empieza la intolerancia, así es como ellos arreglan esas situaciones. **D5.** ... en general me parece que son estudiantes bastante irascibles, suelen ser muy de emociones muy explosivas...

Código: Frustración hacia el fracaso

Desde la perspectiva de Bisquerra (2000) la frustración ante el fracaso puede interpretarse como una manifestación de la incapacidad para manejar de manera adecuada las emociones negativas que surgen al no alcanzar objetivos o expectativas. El autor enfatiza que estas emociones, como el desaliento, la desmotivación o la desesperanza, pueden ser transformadas en motivación y resiliencia a través de competencias emocionales, especialmente mediante la regulación emocional; “La tolerancia a la frustración y la capacidad de demorar gratificaciones son indicadores de inteligencia emocional.” (p. 188) Según el mismo autor, tolerar la frustración es clave para prevenir reacciones impulsivas y para construir un bienestar emocional más sólido a largo plazo.

En el caso de esta investigación, los docentes perciben en los estudiantes frustración, pesimismo y negatividad ante el fracaso que, en muchas ocasiones, los lleva a tomar decisiones apresuradas a abandonar sus objetivos y metas.

D1. Muchos se frustran. Y lo expresan de inmediato, no es que yo no sirvo para esto. O la mayoría que tienen la frustración cuando no les da algo lo dejan de intentar. **D3.** Pero muchos estudiantes creo que tienen problemas en términos de manejar esa frustración y expresan violentamente esa frustración. **D5.** los niveles de frustración se han aumentado, o sea, los estudiantes cada vez se frustran más fácilmente y dejan las cosas más fácilmente...

Así mismo, Goleman (1995) señala que la frustración es un proceso natural que aparece cuando las expectativas no se cumplen o son inconclusas, sin embargo, señala, que la forma en que se aborde o enfrente el fracaso determina la recuperación del mismo y el seguir adelante. El autor enfatiza que la autorregulación y la motivación son factores

determinantes en el control de la frustración, el evitar reacciones impulsivas y destructivas; a la vez que se ve el fracaso como una oportunidad para aprender.

No obstante, los docentes señalan que los estudiantes, actualmente presentan niveles de frustración que los llevan a abandonar y a renunciar, así lo advierte el informante D5 *cada vez más los estudiantes se frustran más fácilmente y dejan las cosas más fácilmente...* sin duda esto constituye una alerta para el docente para que de manera oportuna incorpore estrategias que posibiliten desarrollo de habilidades como la autorregulación, motivación y resiliencia para que los estudiantes puedan aprender de los desaciertos y superarlos lo más pronto posible.

Código: Autocontrol

Según Goleman (1995), el autocontrol es una de las competencias clave de la inteligencia emocional y se refiere a la capacidad de manejar emociones disruptivas y comportamientos impulsivos, manteniendo la calma y enfocándose en objetivos a largo plazo. De igual manera, señala que el autocontrol es “La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; la sensación de control interno.” (p. 167)

De acuerdo con lo anterior el autocontrol depende de la edad de las personas, y esta habilidad se va fortaleciendo a medida que madura el individuo, de tal manera que una persona adulta tiene más autocontrol que un adolescente o un infante. Al ser este, un estudio con adolescentes y preadolescentes, los docentes señalan:

D4. igual vemos que hay muchos estudiantes que son, que cumplen con sus deberes, que acatan las normas, que son muy aplicados. **D5.** También el autocontrol que tengan tiempos muy prudentes... pero que siempre hay que establecer un límite hasta dónde puedo llegar con ello. Entonces yo diría que eso sobre todo ese autocontrol sobre sobre lo que consumen y cómo lo consumen.

Se observa, que hay estudiantes que, de acuerdo con su edad, tienen desarrollado el autocontrol, mientras que otros, necesitan trabajar y reforzar esta competencia, que, a su vez, permite a las personas concentrarse en la consecución de sus objetivos y metas.

Subcategoría Niveles de Empatía

La empatía es la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, es una habilidad fundamental para formar y consolidar relaciones sociales efectivas.

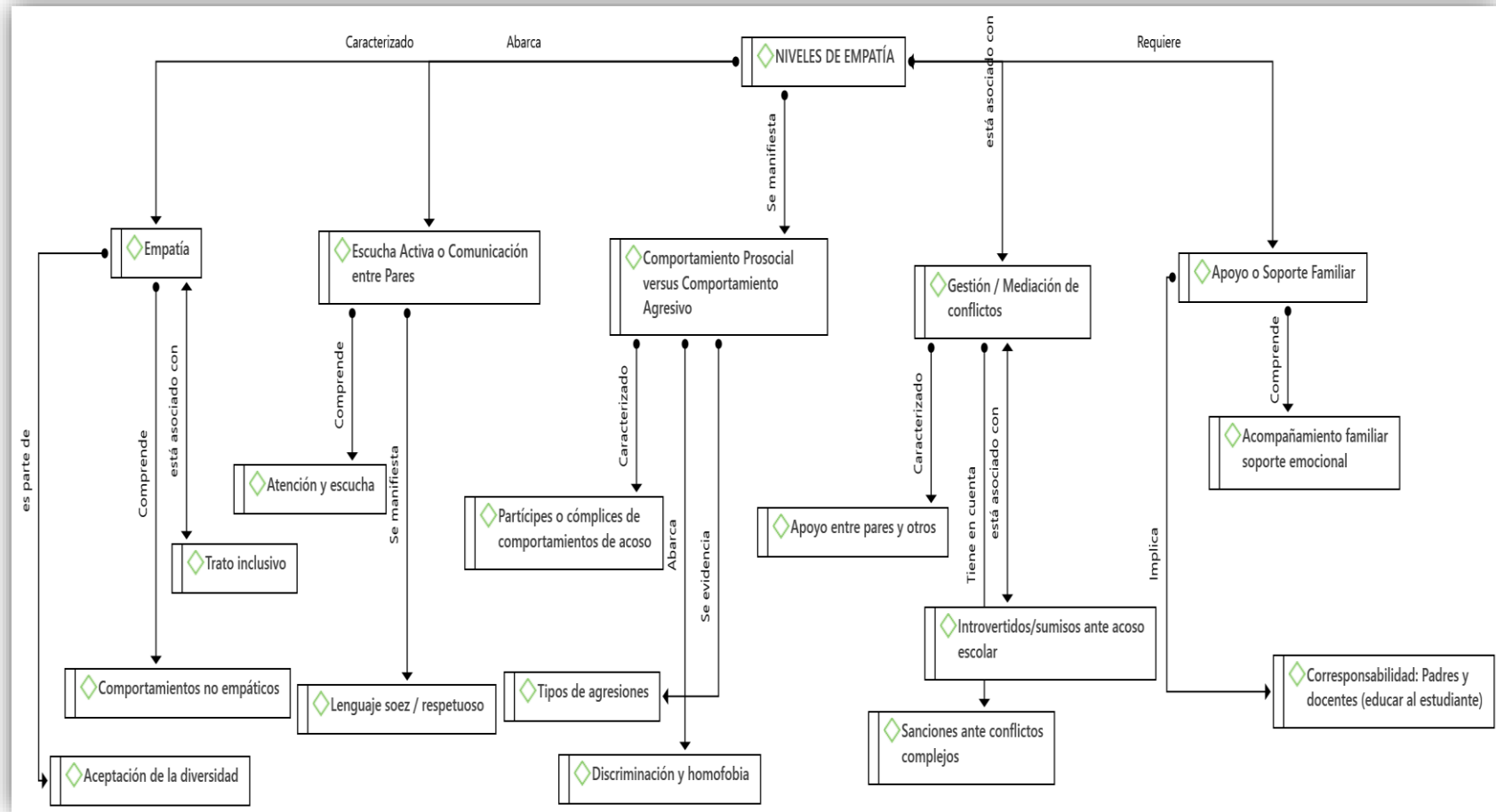
De acuerdo con Goleman (1995) y Ekman (2003), la empatía se divide en tres niveles principales; (a) Empatía cognitiva, como la capacidad de entender y comprender los pensamientos, puntos de vista y emociones de otras personas; (b) Empatía emocional, como la capacidad de compartir las emociones de otra persona como si fueran propias; (c) Empatía compasiva o proactiva, implica no solo comprender y compartir las emociones del otro, sino también tomar acción para mejorar la situación de la otra persona. Es una combinación de los dos niveles anteriores llevados a la acción.

Goleman (1995) afirma que la capacidad de sentir empatía puede variar entre personas influenciada por factores biológicos, contexto sociocultural y las experiencias personales. En otras palabras, la empatía varía entre las personas de acuerdo con las enseñanzas, vivencias de la familia y del contexto social en el que se desenvuelven, teniendo en cuenta que los niños aprenden por imitación; de allí la diferencia entre la capacidad de sentir empatía entre unas personas y otras.

En la figura 8 se puede observar la subcategoría Niveles de empatía, la cual tiene 5 dimensiones (a) empatía, (b) escucha activa, (c) comportamiento prosocial, (d) gestión y mediación de conflictos y (e) apoyo o soporte familiar. A continuación, se describen las dimensiones con sus respectivos códigos.

Figura 8

Subcategoría Niveles de Empatía



Dimensión Empatía

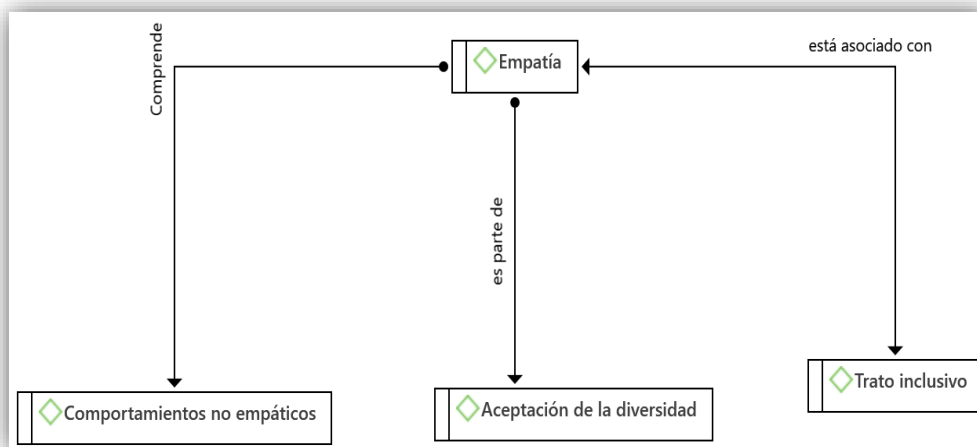
La empatía de acuerdo con Bisquerra (2003) es " la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan" (p. 201). El concepto incluye tanto el aspecto emocional, como el cognitivo, lo que significa reconocer las emociones de los demás, así como responder adecuadamente a dichas emociones.

Otra característica de la empatía según Bisquerra y Pérez (2007), es que esta, no se refiere solamente la capacidad de sentir lo que otros sienten, sino que es una competencia emocional que se desarrolla desde los primeros años de vida y se refina a lo largo de la vida. Implica una conciencia emocional, una regulación emocional y el desarrollo de competencias sociales.

En consecuencia, la empatía, además de ser una competencia emocional, también es una herramienta clave en la construcción de sociedades más unidas y emocionalmente saludables. Su desarrollo en las etapas educativas es fundamental para el desarrollo integral de las personas. En la figura 9 se aprecia como los docentes perciben el desarrollo de la competencia empatía en los estudiantes de los grados octavo y noveno. De allí surgen los códigos: Comportamientos no empáticos, aceptación de la diversidad y trato inclusivo.

Figura 9

Dimensión Empatía



Código: Comportamientos no empáticos

Los comportamientos no empáticos dificultan la interacción social positiva y la comprensión emocional, en este sentido, Bisquerra *et al.*,(2015), señalan que los comportamientos no empáticos surgen de la ausencia o deficiencia en el desarrollo de competencias emocionales, y específicamente de la empatía.

Por su parte, Ekman (2003) afirma que la falta de empatía puede desencadenar consecuencias negativas como el deterioro de las relaciones interpersonales, aislamiento social, conflictos y comportamientos agresivos, y sufrimiento emocional.

De acuerdo con lo anterior, los comportamientos no empáticos deterioran las relaciones sociales dejando como resultado el rechazo de otras personas, la exclusión social y la dificultar para tener relaciones dentro de las instituciones educativas; al ser un estudio con adolescentes de los grados octavo y noveno, este aislamiento y rechazo repercute en su desarrollo personal. Al respecto los docentes opinan:

D4. ...se ven los espacios en que nos burlamos de las situaciones, si este niño está atravesando por una situación que no tiene padres, la burla de no tiene mamá, no tiene papá, si está yendo al médico, si lo está viendo el psicólogo, el psiquiatra, este está loco... **D4.** ... en esas edades también se evidencia la burla, él es que usted no sabe, usted no es capaz, ese es el que siempre le regalan el año...

Se observa que en algunas situaciones se presentan comportamientos no empáticos dirigidos hacia los estudiantes en situación de vulnerabilidad. La falta de empatía se refleja en burlas hacia su condición, principalmente de necesidades educativas. Esta situación se presenta, quizás por la falta de comprensión de la situación por las que atraviesan estos estudiantes.

Código: Aceptación de la diversidad

La aceptación de la diversidad es una competencia fundamental en el desarrollo social y emocional, así como en la construcción de comunidades inclusivas y democráticas. Aceptar la diversidad se refiere directamente a la capacidad de reconocer, respetar y valorar las diferencias individuales en términos de género, cultura, religión, orientación sexual, capacidades físicas y mentales, entre otras. Bisquerra *et al.*,(2015) señalan que la aceptación de la diversidad está estrechamente relacionada con la

educación emocional, ya que es una competencia emocional fundamental para mejorar la convivencia en las sociedades.

Para Bisquerra (2003), la aceptación de la diversidad es una meta en la educación emocional. Él plantea que trabajar y promover las competencias emocionales en las escuelas puede contribuir significativamente a superar los prejuicios y a fomentar actitudes inclusivas en los estudiantes.

Este estudio refleja, que en su mayoría los estudiantes tienen desarrollada la habilidad de aceptar la diversidad de sus compañeros, tal como lo refieren los docentes:

D1. ...si hay un chico que es de otro sexo y no es muy amigo de la persona con la que va a trabajar, esta persona pues está incómoda... pues de alguna manera hay un respeto, no se genera como ese rechazo; pero sí se nota alguna incomodidad... pero no hay nunca un rechazo... **D1.** ... de pronto es por el tabú social o algún tipo de cosa, pero no, no, no he visto, no he visto en lo que he estado trabajando con estas poblaciones un rechazo así fuerte por la condición de la persona. **D4.**... son menos a lo que podíamos ver en años anteriores, en que ya hay más empatía, hay más solidaridad, que hay menos discriminación...más aceptación y adaptación de los estudiantes que vienen de otros países. Sobre todo, con los venezolanos... ya se le, se les acepta más a los estudiantes y vemos que en el trabajo con población diferente hay mucha más aceptación

En lo que respecta al trabajo con personas de otro sexo o no muy allegadas, se evidencia que puede haber una incomodidad inicial, pero no se muestran actitudes de rechazo abierto hacia los compañeros por su condición o sexo, lo que sugiere una actitud de aceptación hacia la diversidad, así como un ambiente de tolerancia y aceptación.

Con referencia a los estudiantes de diferente origen, se muestra una mayor disposición a aceptar y adaptarse, en este caso los migrantes venezolanos; como consecuencia de una evolución positiva en la forma en que se percibe y trata a quienes son diferentes, esto sugiere una disminución en la discriminación y un aumento de la aceptación.

Código: Trato inclusivo

El trato inclusivo hace referencia a la interacción entre personas basadas en el respeto, la equidad y reconociendo las diferencias individuales, sin prejuicios ni discriminación. En este sentido, Bisquerra (2003) sostiene que la inclusión comienza con el desarrollo de competencias emocionales, como la empatía y las habilidades sociales, que permiten generar ambientes de convivencia armoniosa y pacífica.

El trato inclusivo contribuye al bienestar emocional y al desarrollo de relaciones respetuosas; permite la unión social y en las edades adolescentes permite la formación de ciudadanos compasivos y respetuosos de la diversidad. Al respecto los docentes resaltan:

D1. ... una aceptación por parte de los demás compañeros y un gran apoyo de ellos hacia los que tienen alguna situación particular ... **D3.** ... estudiantes que tienen condiciones específicas, por ejemplo, de los que, digamos, tenemos en PIAR, los estudiantes suelen, como la mayoría de los otros estudiantes, suelen proteger a esos estudiantes, son muy colaborativos con ellos cuando están, digamos, enojados, tristes, les dejan su espacio, son muy comprensivos. **D4...** en la institución creo que hemos ido avanzando con una cultura mucho más incluyente. Actualmente se ve una aceptación respecto a los estudiantes que tienen dificultades, un apoyo, una solidaridad, un acompañamiento respecto al que lo necesita, al que es diferente, a los estudiantes con discapacidad, a los estudiantes que tienen alguna dificultad en ese sentido.

Los docentes reconocen la existencia de un trato inclusivo, nivel de empatía y consideración mayor hacia los estudiantes que tienen alguna condición cognitiva y física, con tendencia a protegerlos y apoyarlos continuamente. Quizás, consideran que el compañero en dicha situación requiere mayor apoyo y tratan de facilitarle su proceso. Tal como lo afirma el docente 5: *Sí, a los estudiantes con discapacidad lo suelen incluir mucho más...*

Dimensión Comportamiento Prosocial versus Comportamiento Agresivo

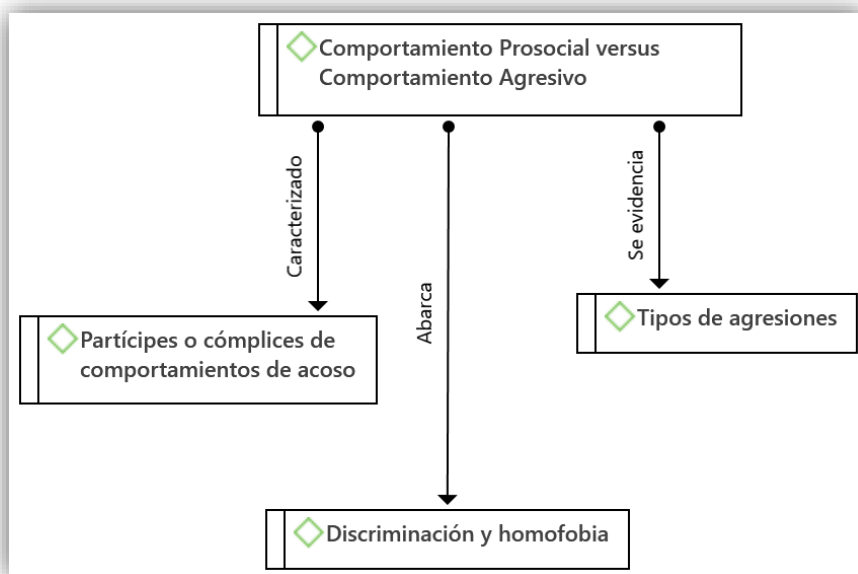
Bisquerra y Laymuns (2016) describen la prosocialidad o los comportamientos prosociales, como las acciones y actitudes realizadas para el beneficio de otros individuos o de una sociedad en conjunto, sin esperar recompensas o estímulos a cambio. La realización de acciones prosociales, buscan una satisfacción personal y el bienestar emocional.

Adicionalmente, Goleman (1995) resalta que el comportamiento prosocial refuerza el bienestar emocional y el desarrollo de habilidades sociales de quien lo practica; aumentando a su vez, la autoestima. En contraposición, Cuenca y Mendoza (2017) describen el comportamiento agresivo como una muestra de inadaptabilidad a los contextos sociales y dificultad para regular las emociones. Una persona con estos comportamientos, tiende a tener una percepción negativa de todo lo que ocurre a su alrededor, lo que los lleva a tener reacciones impulsivas y conflictivas; además de mostrarse poco altruistas y colaboradores.

A continuación, se puede observar en la figura 10 como los docentes perciben los comportamientos prosociales frente a los comportamientos agresivos que manifiestan los estudiantes de los grados octavo y noveno. De estas dimensiones surgen los códigos: partícipes o cómplices de comportamientos de acoso; discriminación y homofobia; tipo de agresiones.

Figura 10

Dimensión Comportamiento Prosocial versus Comportamiento Agresivo



Código: Partícipes o cómplices de comportamientos de acoso

El acoso escolar o bullying es un fenómeno en el que no solamente participan el acosador y víctima, en él también intervienen otros actores que de manera directa o indirecta ayudan a perpetuar esta práctica. Estos actores no inician el acoso, pero lo refuerzan a través de burlas o animando al victimario a continuar con el acoso. Salmivalli *et al.*, (1996) destacan el papel de los cómplices o asistentes, siendo estos quienes, aunque no inician la situación de acoso, ayudan y apoyan al acosador a llevar a cabo las agresiones; convirtiéndose en participantes activos del acoso, siendo los que sujetan a la víctima y lanzan insultos.

Los refuerzos en los casos de bullying o acoso escolar Según Salmivalli *et al.*, (1996), son actores que no participan directamente la agresión; pero alientan y apoyan al agresor por medio de aplausos y risas; esto lleva al agresor a sentirse más fuerte y

refuerza el accionar violento y acosador. En esta investigación, estos actores se llaman cómplices porque actúan reforzando el bullying, no hacen nada por impedir el acoso, más bien estimulan el poder del acosador y se suman a la humillación de la víctima, tal como lo resaltan los docentes:

D2. ... hacen parte de ese bullying, se ríen, hacen mofas, no se dan cuenta del daño que le están haciendo a otra persona... **D4...** lamentablemente es el sumar al acoso o burlarnos del acoso...me le sumo a la burla, me río de lo que le hacen, sumado al gran problema que tenemos ahora con las redes sociales y todo el matoneo que se ve en redes sociales.

Los docentes aluden que los estudiantes generalmente se suman al acoso, apoyando al agresor y empoderándolo de su poder abusador y dejando a la víctima desprotegida. Sin embargo, destaca que, en algunos casos, algún estudiante levanta su voz para apoyar a la víctima ya sea alentando a la víctima a que responda con violencia frente al acoso, o levantando su voz para parar el acoso; así lo destacan los docentes:

D1. ... lo que hacen es alentar a que pase eso, como decirle al otro no se deje, usted puede, no deje que el otro le haga eso, hágale usted esto, respóndale. **D4...** es muy poco el estudiante que alza la voz y dice esto está mal, no hagamos esto, no...

Código: Discriminación y homofobia

La ONU (1963) en la convención Internacional de todas las formas de discriminación racial, define la discriminación como una conducta que atenta contra la dignidad humana y los derechos humanos; incluye toda acción de exclusión, segregación, restricciones o preferencias basadas por temas de raza, color, origen, etnia o pertenencia a grupos minoritarios. Esto supone una vulneración a la igualdad, a las condiciones económicas, políticas y en general al bienestar de las personas. La definición dada por la ONU se extiende a otras formas de discriminación por razones de creencia, género, preferencias sexuales y discapacidades.

Por su parte, Cornejo (2018) señala la homofobia como la discriminación específicamente por temas orientación sexual. En su investigación, identifica diversas formas en las que se manifiesta la homofobia en los entornos escolares; agresiones físicas y verbales, exclusión y marginación social y lenguaje discriminatorio, uso de términos despectivos y estereotipos ligados a la orientación sexual e identidad de género.

En el contexto en el que se encuentran estas instituciones educativas, existen casos en los que, por su cultura, construcción social y familiar manifiestan acciones de rechazo hacia las poblaciones vulnerables, tal como lo señalan los docentes:

D3. ...en el caso de las diferenciaciones de género o de los migrantes, creo que sí hay problemáticas complejas. Es decir, producto de ese mismo contexto social, tienen un rechazo hacia el migrante que constantemente manifiestan a la hora de hablar, de actuar, etc. **D5...** uno hace esa sensibilización, pero probablemente el homofóbico... seguirá siendo homofóbico sí, o sea porque conlleva un arraigo muy del hogar o de su contexto social. **D5...** no les suele gustar trabajar con estudiantes de diferente condición sexual, nacionalidad, religión, a no ser que, pues, como, por ejemplo, en el colegio que tenemos una gran población venezolana, entonces, pues, se asimila como algo normal esa vinculación.

Por otra parte, cuando se refiere a compañeros con condiciones de discapacidad física o cognitiva, tienden a ser más comprensivos, empáticos y a protegerlos e integrarlos, tal como lo manifiesta el docente **D5:** *suelen ser mucho más empáticos frente a las personas con discapacidad, que a las personas que son inmigrantes... indígenas;* en otras palabras, *suelen ser mucho más hirientes con ellos.*

Código: Tipo de agresiones

De acuerdo con Alandette y Hoyos (2009) las agresiones son conductas que buscan intencionalmente dañar de manera física o psicológica a otra persona, por medio de golpes, palabras, gritos, amenazas o exclusión. Inicialmente se consideraba agresión, únicamente las actuaciones violentas de tipo físico; sin embargo, en los últimos años se han incluido otros tipos de agresión como expresiones faciales, posturas corporales, ignorar y extender rumores negativos sobre las personas. Al respecto los docentes D2, D3 y D5 señalan:

D2. ...la resolución de problemas de ellos es emocional, entonces medio enojo, entonces prum (sic) estallo, entonces tengo un comportamiento muy conductual, golpeo y recibo golpe. **D2.** agresión y entonces si no es agresión física, es agresión verbal y entonces empieza la intolerancia, así es como ellos arreglan esas situaciones. **D3.** ...lo que tenemos es enfrentamiento, un enfrentamiento directo, con violencia simbólica, violencia verbal, incluso violencia física, pero no un proceso de dar solución a ese conflicto. **D5...** peleándose y rompiendo vínculos, peleándose física o verbalmente, pero rompiendo vínculos

Por otra parte, los docentes D3 y D5 manifiestan que los estudiantes no suelen resolver los conflictos haciendo uso del diálogo activo, sino que, lo olvidan o ignoran la existencia de este conflicto:

D3... los estudiantes de esas edades es que, digamos, esas cosas que parecen ofensivas de alguna manera pasan... un día se están gritando y del otro día ya están hablando, digamos, como normalmente. **D3...** no un proceso de dar solución a ese conflicto, es como que el conflicto queda ahí en el aire y ya. Pasa. **D5...** en muchos de los conflictos no se resuelven realmente, o sea las tensiones o se olvidan, digamos que son muy amigos pelean hoy por x cosa y mañana ya están hablando otra vez, pero porque olvidaron el motivo del conflicto.

Al respecto Rodríguez (2007), menciona que en las instituciones educativas cuando un conflicto se presenta, siempre se busca acallarlo, dado el trabajo que representa la resolución del mismo, por parte de los directivos y docentes, y las sanciones que pueden acarrear por parte de los estudiantes; sin embargo, la única vía para enfrentar y mejorar el conflicto es enfrentarlo y tomar medidas al respecto.

A pesar de lo mencionado por Rodríguez, ante un conflicto los docentes y directivos docentes buscan los recursos y medios para dar solución a dicha dificultad, en aras de mantener el orden y evitar que el conflicto escale a magnitudes superiores. En contraste, por parte de los estudiantes, los involucrados prefieren callar el conflicto para evitar llamados de atención o sanciones que pueda traer el verse involucrado en dicho enfrentamiento.

Dimensión Gestión / Mediación de conflictos

La gestión de conflictos se refiere según Luna *et al.*, (2021) a las diferentes estrategias, habilidades y herramientas que le permiten dar manejo y abordar los conflictos que se presentan en el entorno educativo; de esta manera se busca minimizar las consecuencias negativas y se promueva la sana convivencia.

De acuerdo con los autores, la gestión de conflictos implica el desarrollo de empatía, comunicación asertiva, negociación y escucha. La gestión efectiva de conflictos, no solamente logra solucionar el conflicto presente, sino que permite evitar conflictos futuros a través del aprendizaje.

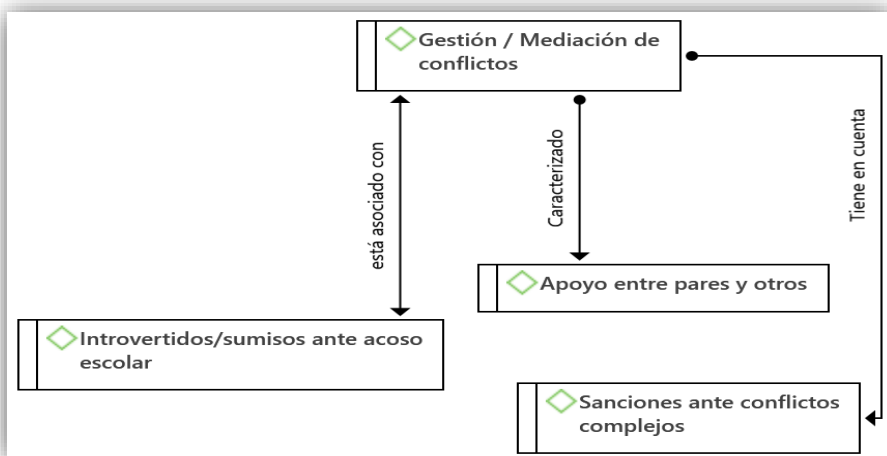
Los autores citados también consideran la mediación de conflictos como un proceso que busca la resolución pacífica de conflictos, a través de un tercero que facilite el dialogo y promueva el entendimiento.

En la figura 11 se detalla como los estudiantes de los grados octavo y noveno gestionan sus propios conflictos o actúan como mediadores en los conflictos que surjan

en su círculo escolar. De esta dimensión surgen los códigos: Apoyo entre pares, Introvertidos/sumisos ante el acoso escolar y sanciones ante conflictos complejos.

Figura 11

Dimensión Gestión / Mediación de conflictos



Código: Apoyo entre pares y otros

Al revisar la literatura sobre el apoyo entre pares, Topping (2005), la considera una estrategia de colaboración mutua entre personas con conocimientos, responsabilidades y experiencia similares; con el fin de darse apoyo a nivel emocional, práctico, técnico o social. Por consiguiente, para que la colaboración entre pares se dé, es necesario aplicar dos valores el respeto mutuo y el trato igualitario, esto sin duda propicia un espacio ideal para el aprendizaje y el desarrollo.

Este estudio muestra que, en situaciones de vulneración o conflicto los estudiantes se apoyan mutuamente, o apoyan a la víctima denunciando o pidiendo intervención de un adulto, generalmente docente; tal como lo mencionan los docentes D1 y D4.

D1. ... en su gran mayoría lo que he visto sí buscan una ayuda con algún adulto o con alguien con el que puedan contar. **D4...** intervenir un tercero o un compañero de clase que va y expone la situación o un docente que se va a dar cuenta de la situación que se está presentando.

El apoyo entre pares, también hace referencia al apoyo mutuo que los estudiantes se brindan, en el ámbito académico, social y emocional; al respecto, Vygotsky (1978), destaca que el aprendizaje ocurre principalmente a través de interacciones colaborativas,

especialmente entre individuos con diferentes niveles de conocimiento. El autor desarrolló el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo ZDP, la cual representa la distancia entre lo que una persona puede hacer por sí sola y lo que puede lograr con la guía de alguien más competente. El apoyo entre pares permite a los individuos operar dentro de su ZDP, facilitando el aprendizaje.

En el contexto escolar, efectivamente, el apoyo entre pares permite desarrollar el potencial de los estudiantes, facilitan su aprendizaje y posibilita el trabajo en equipo, tal como lo menciona el docente D2. *He visto que cuando se hacen grupos de dos, el chico que es bueno y entiende le explica que no... se van colaborando entre los dos... entonces eso es como una metodología para trabajar y verificar conocimientos.*

Tal como lo indica el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo ZDP, el trabajo grupal y entre pares le permite al docente valorar los avances de manera autónoma de los estudiantes a diferencia de aquellos, que precisan de apoyo, esta teoría explica cómo los niños pueden aprender con la ayuda de otros, a la vez que se fortalecen las relaciones interpersonales

Código: Introversos / sumisos ante el acoso escolar

Los estudiantes introvertidos, tienden a tener personalidades más sumisas, eso quiere decir, que se caracterizan por ser solitarios, tener dificultad para expresarse verbal y emocionalmente y tratan de evitar conflictos; estas características los convierten en blanco fácil para acosadores. Al respecto Olweus (1993) señala que la sumisión frente al acoso escolar es una respuesta pasiva, caracterizada por falta de resistencia verbal o física ante agresiones, o de aceptación frente a situaciones de abuso u hostigamiento por parte de compañeros del entorno escolar.

Según el autor, la respuesta pasiva ante las situaciones de acoso o bullying está asociada a baja autoestima, bajas habilidades sociales o temor a represalias o sanciones; por lo cual, las víctimas sumisas muestran comportamientos ansiosos, inseguros y retraídos; estos comportamientos aumentan su vulnerabilidad frente a acosadores. Esto coincide con lo observado por los docentes D1, D4 y D5.

D1. ... cuando ellos lo reciben, ellos hacen, en un porcentaje alto como el 90%, ellos se reprimen y empiezan a ser introvertidos. **D4...** que hay estudiantes cuando son acosados, tienen situaciones de bullying, hay unos que son muy retraídos y tienden a callar, a no expresarlo, a no hablarlo y se van llenando de

sentimientos de rabia, frustración, que después desencadena otros problemas **D5**. suelen ser bastante callados al respecto, o sea, no lo cuentan no tienen seguridad en sí mismos entonces, muchas veces pueden asumir que es su culpa...o sea la responsabilidad la asumen ellos y le quitan la responsabilidad al otro.

En consecuencia, la respuesta pasiva de la víctima puede ser percibida por el acosador como una forma de aprobación y validación de sus acciones, lo que se puede ver reflejado un aumento e intensificación de las agresiones; a la vez que puede incitar a otros estudiantes a adoptar estos mismos comportamientos.

Código: Sanciones ante conflictos complejos

Las sanciones ante conflictos complejos, deben ser más que simples acciones de castigo. En el marco de las Instituciones educativas, al ser entidades formadoras, es necesario ver los conflictos como espacios de aprendizaje, es decir, las sanciones deben buscar educar, reparar y prevenir futuros conflictos. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional MEN a través del decreto reglamentario 1965 de 2013, promueve sanciones con enfoque formativo más que punitivo. El MEN (2013) establece sanciones formativas, proporcionadas y restaurativas, con el objetivo principal de garantizar un ambiente escolar seguro, respetuoso y de desarrollo integral de los estudiantes.

En primer lugar, las sanciones buscan ser educativas, de tal forma que el estudiante comprenda las consecuencias de sus acciones, repare el daño causado, a la vez que se evitan medidas que estigmaticen, señalen y excluyan. En segundo lugar, es necesario que todos los actores de la comunidad educativa participen en el establecimiento de la sanción, de tal forma que la sanción sea justa y proporcional De acuerdo con la gravedad de la falta y la madurez del estudiante. Por último, las sanciones deben estar acompañadas de medidas preventivas, para evitar la repetición del conflicto y fomenten la sana convivencia.

De la misma forma Olweus (1993) subraya que las sanciones deben ser claras, predecibles y proporcionales a la gravedad de la conducta. Esto incluye desde advertencias verbales hasta restricciones temporales, como la exclusión de actividades escolares. La consistencia en la aplicación de estas sanciones es crucial para que los estudiantes comprendan que el acoso no será tolerado.

Al respecto los docentes señalan:

D1. ... pues si ya es algo más delicado, o de cierta manera más complejo se procede a llevar a cabo los procesos que tiene la institución para sancionar, si es

necesario, los hechos que hayan ocurrido. **D2.** vamos a enfrentar, si hay un castigo por lo que hiciste, lo vas a tomar porque sí, yo actué mal.

Se observa como las instituciones tienen protocolos o lineamientos para manejar situaciones complejas, y respecto a estas situaciones se establece el tipo y magnitud de la sanción. Adicionalmente, destaca la idea de asumir responsabilidad frente a las acciones, así como la disposición de afrontar las consecuencias cuando se reconoce que se ha actuado inadecuadamente.

Dimensión Escucha Activa o Comunicación entre pares

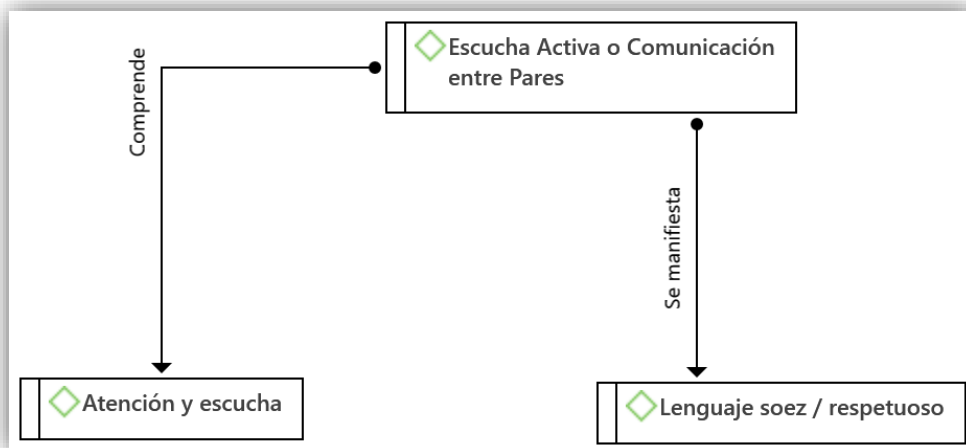
El Banco Mundial y el Ministerio de Educación Nacional, (2016) definen la escucha activa como una competencia socioemocional en la que se pone total atención a otra persona, escuchando con interés real, sin interrumpir y mostrando respeto por el mensaje que se nos comunica. Incluye, además, la interpretación de mensajes verbales y no verbales, su lenguaje corporal, repitiendo ideas, para confirmar que se está entendiendo bien el mensaje.

La escucha activa, hace parte de la comunicación entre pares. Al respecto, Bisquerra (2011) subraya que la comunicación entre iguales es una relación horizontal donde ambas partes tienen igualdad en el intercambio de ideas, emociones y opiniones, a la vez que se fomenta la empatía y el respeto mutuo. Bisquerra *et al.*, (2015) destacan a la comunicación entre pares como una herramienta clave para promover relaciones saludables, gestionar conflictos y fomentar las habilidades socioemocionales.

La figura 12 muestra como los docentes describen la comunicación entre los estudiantes de los grados octavos y noveno en términos de niveles de atención y tipo de lenguaje que utilizan entre sí y cuando se dirigen a los docentes, de allí surgen los códigos: Atención y escucha y Lenguaje soez/respetuoso.

Figura 12

Dimensión Escucha Activa o Comunicación entre Pares



Código: Atención y escucha

La atención y la escucha, son dos competencias interrelacionadas, fundamentales en la comunicación y en el aprendizaje. En primer lugar, la atención permite enfocarse y concentrarse en un elemento específico, dejando de lado cualquier distracción; además, es un proceso cognitivo, indispensable en el aprendizaje, ya que facilita el procesamiento de la información. En segundo lugar, escuchar, es un proceso que implica, interpretar, comprender y responder a los mensajes verbales y no verbales que nos da otra persona. Este proceso se da dentro de un clima de confianza, respeto y tolerancia.

Por su parte, Goleman (2013) describe la atención como una capacidad central para la inteligencia emocional y para el desempeño en la vida. Describe que hay 3 tipos de atención (a) atención interna, como la capacidad de estar consciente de los propios pensamientos, emociones y necesidades internas; (b) atención hacia otros, como la capacidad de captar el contenido verbal y no verbal como gestos y otros durante una interacción con otra persona y (c) atención al contexto, como la capacidad de percibir el entorno y los factores que influyen en una situación, incluyendo dinámicas grupales y culturales.

En este sentido, los estudiantes en edades adolescentes y preadolescentes, muestra dificultad para mantener la atención en los entornos escolares, esto puede estar

relacionado con factores como la propia edad, el entorno, las distracciones e incluso el uso de elementos tecnológicos mal utilizados, como el uso del celular en momentos inapropiados. Estos elementos distractores representan un obstáculo para el aprendizaje y la participación activa en el aula, tal como lo mencionan los docentes D1 y D5:

D1. Creo que es la falta de atención y además pues esto, la importancia que le dan a lo que dice la otra persona. **D5...** La capacidad de atención de ellos también es muy limitada, la atención no solamente es frente al tablero, frente a lo que es el profesor, sino frente a lo que dicen sus compañeros **D5...** ellos no alcanzan a estar ni un minuto en atención cuando se han distraído haciendo otras cosas o hablando de otras cosas...

Las apreciaciones de los docentes, reflejan un desafío en las aulas relacionado con captar y mantener el interés de los estudiantes, la necesidad de generar ambientes de aprendizaje enfocados, libres de interrupciones y respetuosos por el otro; así como fomentar la comunicación en el aula y estrategias que permitan fomentar las competencias de atención y escucha.

En cuanto la escucha Goleman (1995) menciona que es la capacidad de comprender profundamente las emociones y perspectivas del interlocutor, mostrando sensibilidad hacia sus necesidades. La escucha además de ser empática, debe ser activa, lo que implica no solamente oír sino interpretar, comprender y validar el mensaje que el interlocutor está dando.

Los docentes señalan que los estudiantes tienen dificultades en escuchar el mensaje completo, esto implica que captan solo partes de la información y sacan conclusiones apresuradas. De igual forma, se aprecia que los estudiantes no analizan el mensaje de manera crítica ni reflexionan sobre su significado. Se muestran dificultades en la comunicación efectiva, no solo en la escucha, sino en la capacidad de expresarse de manera clara y coherente. Así lo señalan los docentes D2, D3 y D4.

D2. Estos chicos tienen muchas dificultades, no escuchan, no entienden, no comprenden, entonces no tienen ese pensamiento reflexivo... **D3.** Yo creo que empezando no hay buenos procesos de escucha...entonces escuchan unos primeros términos y ya con eso estallan o sacan conclusiones, pero no escuchan al otro en términos del mensaje completo...**D4...** una cosa es que yo escuche lo que diga, pero no analizo qué es lo que dice, no analizo que lo digo, no me pongo en los zapatos del otro, no entiendo la emoción del otro...

Código: Lenguaje Soez /respetuoso

De acuerdo con Goleman (1995) el lenguaje inadecuado o soez, se refiere al uso de palabras o expresiones que son consideradas ofensivas y vulgares en contextos sociales profesionales o educativos. Las expresiones pueden incluir insultos, términos despectivos y buscan herir la sensibilidad de las personas. El autor enfatiza que el uso de un lenguaje soez puede deteriorar las relaciones interpersonales, generar conflicto y afectar el clima en el entorno educativo o profesional.

Los docentes entrevistados manifiestan que los estudiantes, dadas las características de su contexto sociocultural, han normalizado el uso de un lenguaje grosero, agresivo y a veces, violento; quizás se debe a lo que viven en sus hogares, y en el entorno en el que se desarrollan, tal como lo señalan los docentes

D2. Entonces utilizan palabras muy soeces, ofensivas, que no deben de estar utilizando estos chicos... **D3.** También son un poco violentos, es decir, son agresivos, no la violencia física, pero sí la violencia verbal, la violencia simbólica, es decir, la manera en que se expresan es bastante agresiva. **D5...** suelen ser bastante groseros y con palabras muy fuertes en su trato...replican demasiado esa violencia y esa violencia está en palabras soeces, está en formas muy fuertes de hablar... siento que hay una forma muy poco adecuada de decir las cosas y de interactuar. Entonces, y vulgares son muy vulgares.

En términos generales, los estudiantes de grados octavo y noveno, utilizan un vocabulario inadecuado, con palabras soeces, vulgares y ofensivas, que refleja una falta de conciencia sobre el impacto de las palabras en los demás. El uso constante de este vocabulario normaliza la falta de respeto y ambiente hostil en estos grupos escolares. Los estudiantes se expresan de manera violenta, mostrando pocas habilidades comunicativas.

Es posible, que el lenguaje violento, se dé como consecuencia de comportamientos violentos que observan en su entorno (familia, medios de comunicación, redes sociales, entre otras) y los estudiantes replican en su accionar, de esta manera, la violencia verbal está influenciada por factores sociales y culturales.

En contra posición, Bisquerra (2003) afirma que un lenguaje adecuado o respetuoso implica expresarse de manera adecuada, educada y empática, este tipo de lenguaje busca promover una comunicación efectiva, inclusiva y libre de ofensas, adaptándose al contexto y las normas sociales. El uso del lenguaje respetuoso crea un ambiente positivo, saludable y fortalece las relaciones interpersonales.

En el contexto educativo, aunque los estudiantes manejan un lenguaje soez entre ellos, cuando se dirigen o comunican con sus docentes o directivos, lo hacen dentro del marco del lenguaje respetuoso, tal como lo manifiestan los docentes D1 y D3.

D1. Cuando tienden a hablar o a dirigirse a otras personas, pues lo digo en el contexto en el que estoy, tienden a hacerlo de una manera un poco más respetuosa... **D3.** mientras se dirigen a uno como docente, pues son formales, digamos.

Dimensión Apoyo o Soporte Familiar

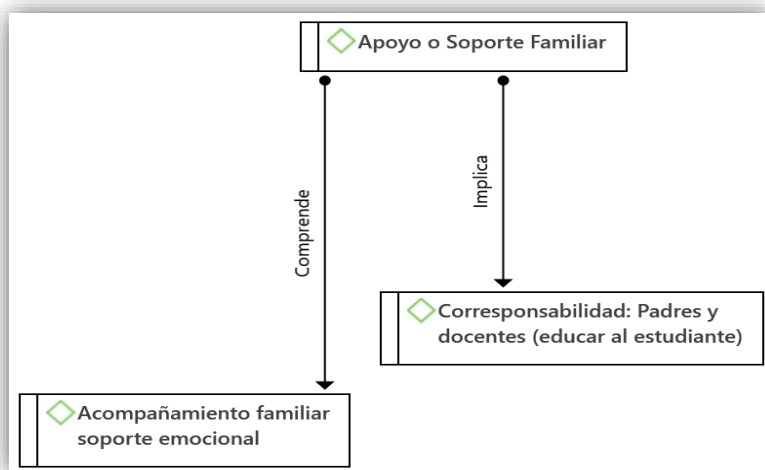
El apoyo o soporte familiar, hace referencia al respaldo emocional, práctico e incluso, económico que los miembros de una familia se brindan mutuamente. La familia es la primera red de apoyo de cualquier persona, al respecto Musitú y Cava (2003) afirman que apoyo familiar es fundamental en la construcción de la autoestima, carácter e inteligencia emocional para la resolución de conflictos, mejorar el rendimiento académico, reducir problemas de salud mental y el logro de metas personales y grupales.

El apoyo emocional incluye, en concordancia con Musitú y Cava (2003) expresiones de amor y afecto constantes, comunicación abierta en la que todos sienten la libertad y comodidad para expresar sus sentimientos y emociones, respeto mutuo, establecimiento de límites claros, resolución de conflictos de manera pacífica y dialogada, celebración de los triunfos y aliento en los momentos difíciles.

El soporte familiar facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas así lo confirma Bisquerra (2003), de allí que en la etapa de la adolescencia etapa sensible y de grandes cambios físico y psicológicos el autor advierte que, durante la adolescencia el soporte familiar es crucial actúa como un amortiguador frente a influencias negativas externas y permite tomar decisiones más acertadas. En este estudio los docentes describen como se da el apoyo y acompañamiento familiar a los estudiantes de los grados octavo y noveno; así como la responsabilidad de los actores involucrados en la educación de los estudiantes. La figura 13 muestra cómo de la dimensión Apoyo o Soporte familia, se desprenden los códigos: acompañamiento familiar/soporte emocional y corresponsabilidad: padres y docentes.

Figura 13

Dimensión Apoyo o Soporte Familiar



Código: Acompañamiento familiar soporte emocional

El acompañamiento familiar se refiere al apoyo recibido mutuamente por los miembros de una familia; especialmente en momentos de dificultad, crisis y transición. Los estudiantes de grados octavo y noveno, al encontrarse en edades de paso de la niñez a la adolescencia, requieren acompañamiento familiar y emocional continuo, que sirva de apoyo en todos los aspectos de su vida y que les permita afrontar de manera positiva los desafíos de que se presenten.

Al respecto Musitu (2000) resalta el soporte emocional como un pilar fundamental de las relaciones familiares, es la capacidad de brindar apoyo afectivo, empatía y comprensión mutua para el desarrollo emocional de los individuos en el núcleo familiar.

Para este caso, los docentes aluden un bajo apoyo y soporte emocional por parte de las familias. En primer lugar, los padres llegan a utilizar lenguaje negativo o descalificativo hacia sus hijos lo que afecta su autoestima y desarrollo emocional. En segunda medida, los niños y adolescentes repiten un discurso xenófobo escuchados desde casa que hace que se reafirmen los estereotipos y la discriminación. Finalmente, en este contexto la necesidad económica de los padres los obliga a trabajar durante largas jornadas que lleva a ausentismo en el hogar, quedando los jóvenes sin orientación y acompañamiento. Así lo manifiestan los docentes D3 y D4

D3. sería necesario un trabajo con los padres para ello, la manera en que se expresan con sus hijos las cosas que les dicen respecto a ese mismo futuro y su comportamiento. **D3.** en principio aquí hay mucha población migrante y producto de ese mismo contexto, los estudiantes llegan a repetir lo que escuchan en las casas... que son manifestaciones de xenofobia. Y es algo que se ha naturalizado... **D4.** la ausencia que va creando sus vacíos, ahora vemos que los padres tienen que trabajar ... los padres son muy ausentes... no están presentes, y los chicos van creando unos vacíos emocionales que van afectando todo esto. **D4...** somos los principales destructores de la autoestima de los niños... porque cuando no son capaces, lo primero que les decimos es bruto, cuando tienen ansiedad y empiezan a comer, lo primero que decimos es... siga comiendo que se va a volver una vaca, y todo ese tipo de descalificativos en el núcleo familiar...

Las problemáticas anteriormente descritas, reflejan una realidad compleja en la que se agrupan problemas de comunicación familiar, ausencia parental y refuerzos negativos a la autoestima. Estas problemáticas requieren ser abordadas desde un enfoque integral en el que la familia se involucre a la escuela y a la comunidad.

Código: Corresponsabilidad: Padres y docentes

Ramírez y Santana (2020) definen la corresponsabilidad como la participación conjunta y equilibrada de padres y maestros en el proceso educativo, donde ambos reconocen y valoran sus roles complementarios en la formación de los estudiantes. Esta colaboración requiere que tanto padres como docentes aprecien la labor del otro y sean conscientes del impacto conjunto en el desarrollo de niños y adolescentes. Para que la corresponsabilidad se dé es necesario reconocer las funciones de cada uno en el proceso educativo, establecer canales de comunicación que favorezcan el entendimiento de las partes y definir las responsabilidades en la búsqueda del bienestar y aprendizaje de estudiante.

Al respecto la docente **D4** manifiesta: “algo que es importante, que es el principio de la corresponsabilidad. A veces decimos, es responsabilidad de mamá, es responsabilidad de la profe, de la profesora, pero creo que todos tenemos que trabajar en las habilidades para la vida, tanto desde las escuelas, desde el aula de clase”. Agrega: “Entonces debe ser una responsabilidad en que todos los actores que intervenimos en esas dificultades podamos aportar desde las diferentes esferas”.

La responsabilidad conjunta de padres y adolescentes, favorece la formación integral del estudiante desde todas sus aristas, refuerza la autoestima de los jóvenes al sentirse importantes y se verá reflejado en ciudadanos más compasivos, e interesados

en los demás. Sin embargo, en el contexto escolar, se destaca poco interés de los padres de familia, quizás porque sobre ponen otros intereses, como los laborales, sobre sus hijos, ya que se considera que la escuela es responsabilidad únicamente del docente.

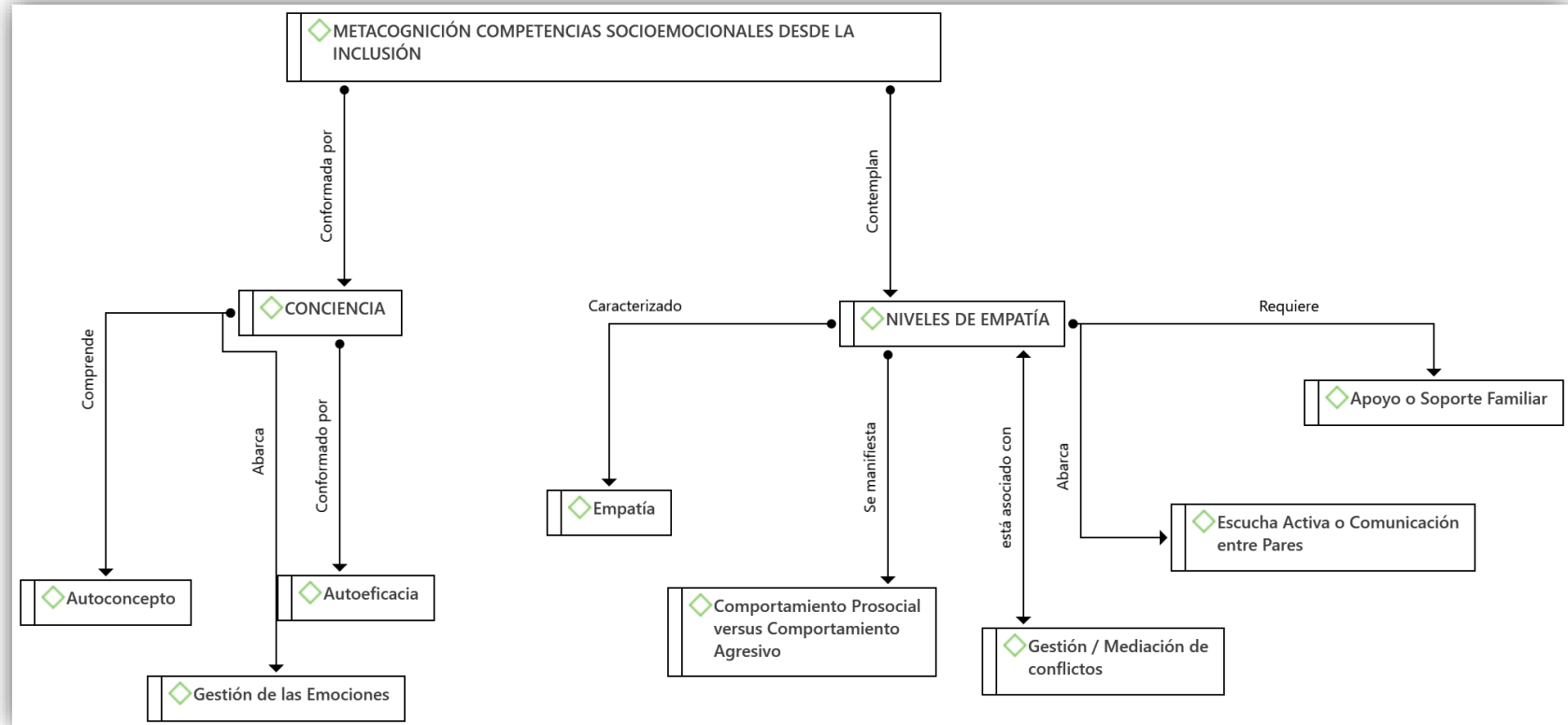
Cierre de Categoría Metacognición para favorecer el fomento de las Competencias socioemocionales desde la inclusión

La categoría Metacognición para favorecer el fomento de las competencias socioemocionales desde la inclusión, Concepto que emerge derivado de las entrevistas a docentes de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé permitió identificar dos subcategorías plenamente establecidas. En primer lugar, surge la *conciencia* en la que los estudiantes tienen capacidad de reconocer sus propias emociones y las de los demás, al estar en etapas adolescentes y preadolescentes están en plena formación de su autoconcepto, buscan su propia identidad, su lugar en la sociedad y la autoeficacia para lograr objetivos y metas De acuerdo con sus expectativas. Todo esto dentro del marco de la gestión emocional, que, para su rango de edad se muestran muy emocionales, con rasgos como la impulsividad e irascibilidad.

En relación con los niveles de empatía los docentes consideran que los estudiantes muestran una mayor empatía hacia los estudiantes con discapacidades físicas y cognitivas en comparación con aquellos que tienen diferentes orientaciones sexuales o que son migrantes; con los primeros hay mejor comportamiento prosocial (aceptación y trato inclusivo) contrario con el segundo grupo de estudiantes el comportamiento es agresivo manifestados en acoso verbal, simbólico e incluso físico. Un aspecto fundamental que no se encuentra bien desarrollado en los estudiantes, y es necesario promoverse por medio del apoyo familiar y los docentes.

Figura 14

Categoría Metacognición para favorecer el fomento de las Competencias socioemocionales desde la inclusión



Categoría Equidad socioemocional en la práctica docente

La equidad socioemocional hace referencia a la justicia e igualdad de todas las personas en el acceso a la oportunidad de desarrollar competencias socioemocionales independientemente del origen, raza, religión, condiciones económicas, discapacidades, género, entre otros. Esto es consistente con lo señalado por Jagers *et al.*, (2018) quienes describen la equidad socioemocional como el esfuerzo por garantizar que todas las personas tengan acceso equitativo e igualitario a oportunidades y recursos que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales incluyen autorregulación, empatía, manejo de emociones y comunicación.

El informe Habilidades para el progreso social de la OCDE (2016) se subraya la importancia de las habilidades socioemocionales para el éxito personal y profesional y hace especial énfasis en la afectación que las desigualdades hacen sobre el desarrollo de estas competencias. Desde esta perspectiva, la equidad socioemocional permite abordar la desigualdad, reducir las brechas y convertir a las instituciones educativas en espacios inclusivos en el que se promueve el bienestar colectivo y la integración social.

Con relación a la práctica docente, De Lella (1999) la describe como las actividades que se desarrollan en el aula con el propósito de enseñar, sin embargo, no se limita únicamente a esta acción, sino que, además es un proceso reflexivo y dinámico que integra dimensiones sociales, culturales pedagógicas y políticas. Esto quiere decir que la práctica docente son las estrategias y metodologías que se utilizan para facilitar el aprendizaje, y a la vez integra otras áreas como la promoción en el desarrollo de competencias que le permitan convivir en comunidad y mejorar las relaciones interpersonales y sigo mismo.

La práctica docente implica desarrollar etapas de planificación, ejecución, evaluación y redireccionamiento constante, en el que se priorizan las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes; de manera similar es necesario atender a las diversidades del aula, e integrar herramientas digitales para potencializar el aprendizaje. El impacto de la práctica docente va más allá del aula, ya que influye en la formación integral de los estudiantes y en su desarrollo dentro de la sociedad. Esto refleja los principios planteados por Freire (1970) quien propone un enfoque educativo

que fomente la reflexión crítica, el diálogo constructivo y la acción transformadora de la realidad social.

Esta investigación tiene como propósito identificar las competencias socioemocionales que manifiestan los estudiantes con relación a situaciones de inclusión, así como las prácticas docentes para el fomento de dichas competencias socioemocionales. De esta manera, la equidad socioemocional de la práctica docente constituye un interés fundamental en la educación integral de los estudiantes, en el que se resalta la formación en competencias que promuevan la igualdad e inclusión.

En ese orden de ideas, la categoría Equidad Socioemocional en la Práctica Docente deriva dos subcategorías: (a) Atención desde las diferencias individuales y (b) estrategias metacognitivas de mediación y apoyo. A continuación, se analiza cada subcategoría con sus respectivas dimensiones y códigos.

Subcategoría atención desde las diferencias individuales

Las diferencias individuales son características únicas que cada persona posee, las cuales influyen en su forma de aprender, pensar, sentir y comportarse. Estas diferencias abarcan aspectos como la personalidad, habilidades cognitivas, intereses, estilos de aprendizaje, género, etnia, y experiencias previas. López *et al.*, (1991) señalan que la atención a estas diferencias es clave para desarrollar entornos inclusivos y equitativos que respondan a las necesidades específicas de cada individuo. Para responder a estas individualidades, los autores plantan la pedagogía diferencial, la cual busca adaptar los procesos educativos a las características individuales de los alumnos, entendiendo que cada uno tiene un potencial único que debe ser desarrollado.

Siguiendo las ideas de los autores, las diferencias individuales no deben convertirse en obstáculos, sino en oportunidades para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como el desarrollo integral de todos los integrantes del entorno educativo.

La atención a la diversidad en las aulas inclusivas según Villareal *et al.*, (2011), implica no solamente la integración física de los estudiantes en el aula, sino adaptar la enseñanza para responder a las necesidades individuales, esto incluye ajustes curriculares, metodológicos y evaluativos. Entre las diversas estrategias que proponen

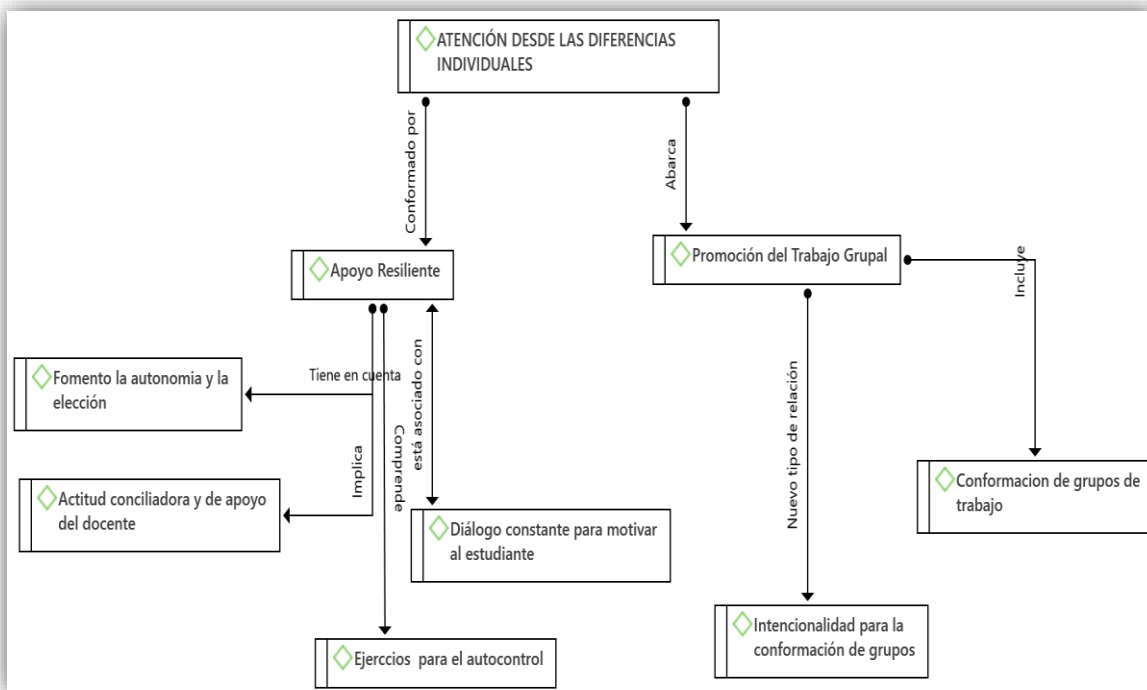
los autores para la atención desde las diferencias individuales, están: diagnóstico e identificación de fortalezas de los estudiantes, aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos, uso de herramientas tecnológicas para personalizar la enseñanza uso de metodologías activas y evaluación adaptativa.

Por su parte, la ONU (2015) en su Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS4, reconoce y valora las diferencias individuales, enfatiza la necesidad de atender las diversas necesidades de aprendizaje de cada persona y promueve entornos de aprendizaje que reconozcan y valoren la diversidad humana.

En la figura 15 se puede observar la subcategoría atención desde las diferencias individuales, la cual contiene 2 dimensiones (a) Apoyo resiliente que contiene los códigos: Fomento de la autonomía y la elección, ejercicios para el autocontrol, actitud conciliadora y de apoyo del docente y diálogo constante para motivar al estudiante. la siguiente dimensión (b) Promoción del trabajo grupal con los códigos: conformación en grupos de trabajo e intencionalidad para la conformación de grupos. A continuación, se describen las dimensiones y sus respectivos códigos.

Figura 15

Subcategoría Atención desde las diferencias individuales



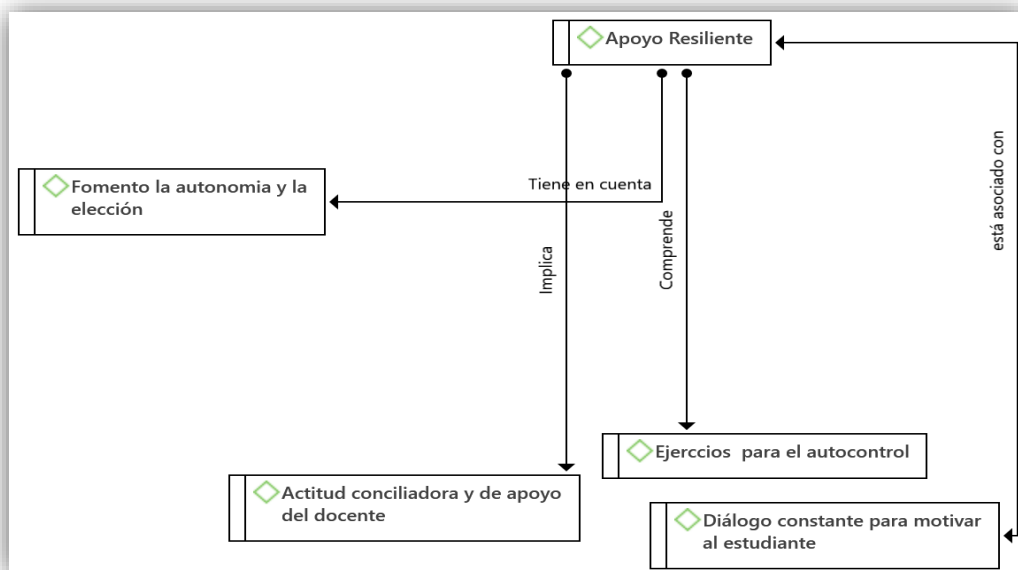
Dimensión Apoyo Resiliente

Esta dimensión es una perspectiva orientada a mejorar la habilidad de personas o comunidades para afrontar y adaptarse a circunstancias difíciles, sean de nivel emocional o físico. Se enfoca en la construcción de redes de apoyo, así como la promoción y desarrollo de habilidades socioemocionales y prácticas que refuercen la capacidad de recuperación y crecimiento. Bisquerra (2000) enfatiza que la resiliencia se potencia a través de la educación emocional, que desarrolla competencias como la gestión emocional, la empatía y el afrontamiento proactivo.

Por otra parte, Grotberg (1995), define el apoyo resiliente como las acciones y estrategias diseñadas para fortalecer la capacidad de los individuos o grupos de individuos de enfrentar y superar situaciones adversas que se pudieran presentar. El apoyo resiliente fortalece la autorregulación, la autoestima y las redes de apoyo que permitan enfrentar las dificultades y aprender a partir de ellas.

Esta dimensión describe las acciones desde los docentes para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, así surgen los códigos *fomento la autonomía y la elección*, *ejercicios para el autocontrol*, *actitud conciliadora y apoyo del docente* y *diálogo constante para motivar al estudiante*; tal como lo muestra la figura 16.

Figura 16
Dimensión Apoyo Resiliente



Código: Fomento de autonomía y la elección

El fomento a la autonomía es una competencia fundamental en el desarrollo de los niños y adolescentes, que les permite tomar decisiones y resolver problemas de manera independiente, tomando a su vez, responsabilidad frente a sus propias acciones. Al respecto, Goleman (1995) señala que la autonomía se fortalece cuando las personas desarrollan habilidades para evaluar opciones, considerar consecuencias y tomar decisiones acertadas y alineadas con sus valores y objetivos. La autonomía está relacionada con un bienestar que depende más de la autorregulación y el control interno que de factores externos.

Desde la educación emocional, existen diferentes estrategias para el fomento de la autonomía y la elección, Bisquerra (2009) propone desarrollar en los estudiantes la capacidad para tomar decisiones, gestionar las emociones y actuar de manera responsable e independiente en diferentes contextos.

Esta competencia puede ser cultivada a través del aprendizaje por experiencia tal como señalan los docentes D1 y D2, quienes enfatizan la importancia de guiar a los estudiantes hacia la consecución de sus metas, utilizando sus intereses como base, sus aspiraciones y las necesidades individuales. Es decir, se reconocen las habilidades existentes y se trabajan para alcanzar su máximo potencial, a la vez que se fomentan habilidades como la disciplina, la perseverancia y la autoconfianza.

D1. si a un chico le gusta mucho el deporte, pues darle como herramientas por ese lado para que él vaya desarrollando más sus capacidades y se vaya proyectando hacia pues el desarrollo de la actividad que quiere. **D2.** ... saber qué es lo que quieren y cuáles son sus necesidades, y si tienen esas necesidades y esas habilidades, hacerlas potencializar.

Código: Ejercicios para el autocontrol

Los ejercicios para el autocontrol, son estrategias que permiten mejorar la capacidad de regular los impulsos emocionales y los comportamientos, con el fin de desarrollar una mayor estabilidad conductual y llevar una vida más equilibrada. Gross (2025), propuso que el autocontrol se basa en la capacidad de modificar nuestras respuestas emocionales a través de estrategias específicas. Su modelo de Proceso de Regulación Emocional incluye cinco etapas: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta.

Los ejercicios para el autocontrol, al permitir la regulación de las emociones, también lleva a tomar decisiones acertadas y a la resolución pacífica de conflictos. Tal como lo señalan los docentes D2, D3 y D4.

D2. Primero, calmarlo, cálmate, respira, ... cálmate, respira, vamos a pensar, cuéntame qué pasó, miremos a ver, estudiamos el caso, miremos qué está pasando, dime cómo te sientes. **D3.** Yo les digo que tienen que regularse, respire despacio, escuche a su compañero antes de contestar, porque contestan bastante agresivo. **D4.** Darle su espacio para...yo entiendo que está bravo, cálmese primero, respire, si quiere salir, échese agua, tome agua, venga, dialogamos.

Código: Actitud conciliadora y de apoyo del docente

Una actitud conciliadora y de apoyo por parte del docente, hace referencia a la disposición y actitud del profesor para crear en sus aulas ambientes de aprendizaje positivos, inclusivos, colaborativos y pacíficos. Se caracteriza por la capacidad del docente de mediar situaciones conflictivas, brindar apoyo emocional y promover un clima de confianza y respeto en las aulas. En relación a esto, Boronat (2002), destaca que el docente de educación infantil y juvenil debe contar con la disposición para mediar conflictos, fomentar un ambiente de armonía y tranquilidad y acompañar procesos tanto académicos como emocionales; en la formación integral de los estudiantes.

Un docente con actitud conciliadora, tiene la disposición para escuchar, comprender y valorar los puntos de vista y perspectivas de los estudiantes, promueve la convivencia y fomenta el diálogo constructivo, a la vez que ofrece herramientas que facilitan el aprendizaje, lo que significa que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes; esto se alinea con la postura de Vygotski (1978), quien destaca la importancia del andamiaje en el aprendizaje, en el que el docente actúa como una guía que apoya y orienta a los estudiantes en el desarrollo cognitivo y emocional. Los docentes D1 y D3, destacan la autorregulación emocional del propio docente como un elemento clave para el manejo de situaciones conflictivas, esto evita exaltarse para poder dar manejo al evento que se presente; como segundo aspecto, señalan la importancia de calmar al estudiante para evitar que la situación escale, promover un espacio de no violencia y finalmente subrayan la necesidad de generar un diálogo constructivo para reconocer las causas del conflicto en la búsqueda de soluciones.

D1. Lo primero es como tratar de calmarlos, como tratar de calmar al estudiante y decirle ven, no es necesario llegar a entrar en un momento de rabia que ofenda o maltrate y agreda no sólo a los demás sino a él mismo. **D3.** no me puedo igualar

en ese sentido de, si está exaltado, pues exaltarme más, sino al contrario, tratar de regularlo primero para poder generar un diálogo y una mediación y una solución del conflicto que se presenta.

Código: Diálogo constante para motivar al estudiante

Freire (1996) considera que uno de los saberes fundamentales del docente crítico es la disposición al diálogo, dónde el docente no es simplemente un trasmisor de la información académica, sino un facilitador del pensamiento crítico y la motivación del estudiante. A través de la interacción constante con el estudiante se fomenta la motivación, la confianza en sí mismo y un aprendizaje significativo.

El dialogo constante el aula, es una herramienta para motivar los estudiantes, mejorar su autoestima y fortalecer la autonomía, tal como lo indican el docente D2.

D2. Entonces es como un estilo de motivación implícita donde él puede visualizar dentro de su mismo contexto que sí necesita las cosas y que él tiene que esforzarse, entonces es una motivación ahí chiquita que se les da. **D2.** un chico hay que hablarle, sí hay que hablarle, uno dirá que es la cantaleta del siglo, pero algo se les queda, hay que hablarles, hablarles, hablarles, darles a conocer.

Dimensión Promoción del Trabajo Grupal

La promoción del trabajo grupal es una estrategia pedagógica que tiene como objetivo principal la colaboración, la comunicación efectiva y el aprendizaje mutuo entre estudiantes. Esta estrategia no solamente favorece el proceso de aprendizaje, sino que permite el desarrollo de competencias socioemocionales, fundamentales en la vida social. Esto es consistente con Johnson *et al.*, (1994) quienes afirman que el trabajo cooperativo o trabajo grupal consiste en trabajar juntos para el alcance de objetivos comunes. Por medio del trabajo grupal se fomenta la cooperación, la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales. El trabajo colaborativo en grupos mejora el rendimiento académico, la motivación y permite profundizar en la comprensión de contenidos, a la vez que se mejoran las competencias comunicativas.

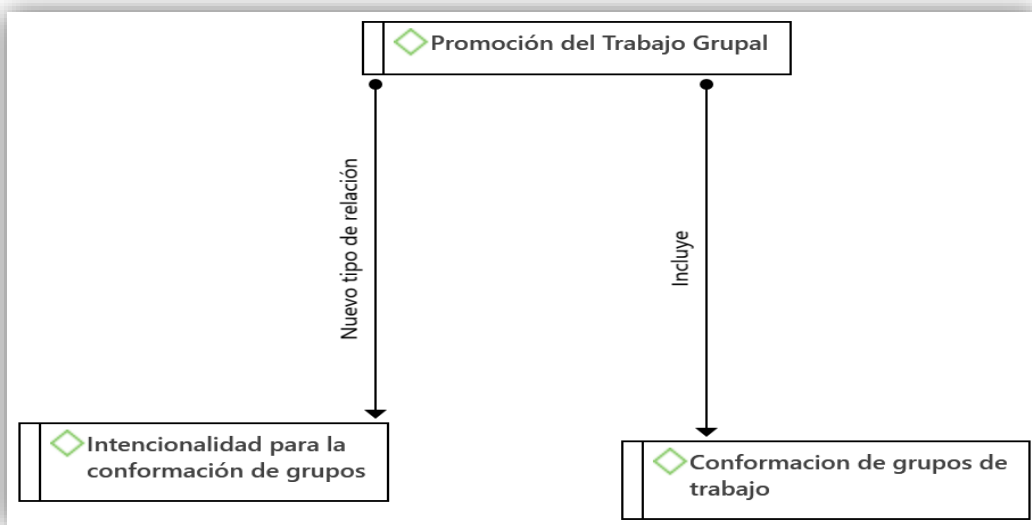
El docente tiene una responsabilidad en la promoción del trabajo grupal, ya que implica desarrollar y proponer actividades colaborativas, guiar, supervisar y evaluar el proceso para asegurarse que los estudiantes desarrollen las competencias académicas y sociales que se buscan con esta actividad, al respecto Johnson *et al.*, (1994) señalan que es el docente quien debe propiciar y fomentar el aprendizaje colaborativo,

implementando estrategias adecuadas entre las que se encuentran: tamaño del grupo, señalar objetivos conceptuales claros, asignación de roles, disposición en el aula, entre otros.

La figura 17 muestra la dimensión Promoción del Trabajo Grupal, de la cual derivan los códigos: Conformación en grupos de trabajo e Intencionalidad para la conformación de grupos.

Figura 17

Dimensión Promoción del Trabajo Grupal



Código: Conformación en Grupos de Trabajo

La conformación de los grupos de trabajo es una de las decisiones más importantes que debe tomar el docente a la hora de realizar una actividad colaborativa. Jonhson *et al.*, (1994) proponen que en primera medida el docente debe determinar el número de integrantes del grupo, de acuerdo con las actividades a realizar, el objetivo del trabajo y la duración de la actividad.

Para distribuir los grupos de trabajo Johnson *et al.*, (1994) proponen diversas estrategias, como conformación de grupos al azar, división estratificada teniendo en cuenta el rendimiento académico y los grupos por preferencias personales. Sin embargo, los autores consideran que los grupos seleccionados por el docente, ofrecen mejores alternativas de trabajo al poder distribuir estudiantes laboriosos con poco laboriosos a la vez que se logra integrar estudiantes aislados y de alto riesgo; esto permite un mayor

intercambio de ideas, acceder a puntos de vista diferentes, integración de estudiantes vulnerables, mejora en la comprensión y mayor capacidad de razonamiento. Adicionalmente, aprenden a trabajar con todo tipo de población, a integrarse con todos los compañeros de aula y a ampliar su visión respecto a sus compañeros; esto coincide con lo expresado por los docentes

D1. se les hace ver que es bueno trabajar con otros, que es importante interactuar con demás personas, pues ya terminan trabajando con otros grupos. **D4...** para que ellos puedan integrarse y aprender a trabajar con diferentes personas y adaptarse a todas las personas que hay dentro del aula de clase. **D5.** ...ellos siempre quieren tener la opción de escoger su grupo, entonces suele haber alguno que otro murmullo, sin embargo, yo les suelo decir que la idea es que ellos trabajen con otras personas

Código: Intencionalidad para la conformación de grupos

La intencionalidad en la conformación de los grupos de trabajo, hace referencia al propósito con el cual el docente organiza los estudiantes en equipos, la intencionalidad responde a objetivos tanto pedagógicos como sociales. En esta conformación de grupos, el docente busca que los estudiantes aprendan unos de otros y se beneficien de las fortalezas de sus compañeros, fomenta un ambiente inclusivo en el que todos tienen la oportunidad de participar evitando la exclusión, promueve el desarrollo de competencias comunicativas y permite que los estudiantes más desventajados se apoyen en los avanzados.

De acuerdo con lo anterior, Johnson *et al.*, (1994) plantean que cuando el docente conforma los grupos de trabajo, siempre lo realiza con la intención que los grupos queden lo más heterogéneos posibles, de esta manera se asegura que todos los miembros del grupo trabajen por el objetivo común, de igual manera, evita que dos o más estudiantes con conductas que tienden a alterar el orden queden en un mismo grupo de trabajo. Por último, aumenta las posibilidades que los estudiantes aislados o con condiciones físicas o cognitivas participen activamente de las actividades de aprendizaje y se establezcan relaciones positivas. Así lo manifiestan los docentes. D1, D4 y D5

D1. Trato de buscar como los que tienen de alguna manera, cierta ventaja en el proceso educativo... con otros que, pues no tienen tampoco, no tienen también esa capacidad bien desarrollada y los pongo a trabajar de forma unificada para que el uno le ayude al otro. **D4...** distribuyendo los grupos equitativamente, no homogéneamente porque igual hay que trabajar con diferentes capacidades, entonces para quienes más necesiten apoyo, también puedan estar ahí

vinculados para el trabajo. **D5.** suelo pensar un equilibrio entre los estudiantes que son aplicados y los estudiantes que son un poco más desaplicados; pero intentando que los desaplicados no se recuestan entonces en el estudiante aplicado

Los docentes manifiestan diferentes estrategias en la intencionalidad para la conformación de grupos. En primer lugar, buscan combinar estudiantes con diferentes niveles de habilidad y desempeño, lo que permite un ambiente de apoyo mutuo y aprendizaje colaborativo, en segunda media se busca un equilibrio entre diferentes niveles de motivación y rendimiento académico, evitando que los estudiantes desventajados dependan únicamente de los más aplicados, para lograr esto el docente asigna roles y supervisa constantemente el trabajo, de tal forma que todos los miembros del equipo trabajen. Por último, pero no menos importante, se busca que los estudiantes con mayor dificultad reciban apoyo de sus compañeros, lo que fomenta la inclusión. En definitiva, los docentes buscan grupos heterogéneos en el que prevalezca el apoyo mutuo, la inclusión y la responsabilidad individual dentro de los equipos para garantizar un aprendizaje colaborativo.

Subcategoría Estrategias Metacognitivas de mediación y de apoyo

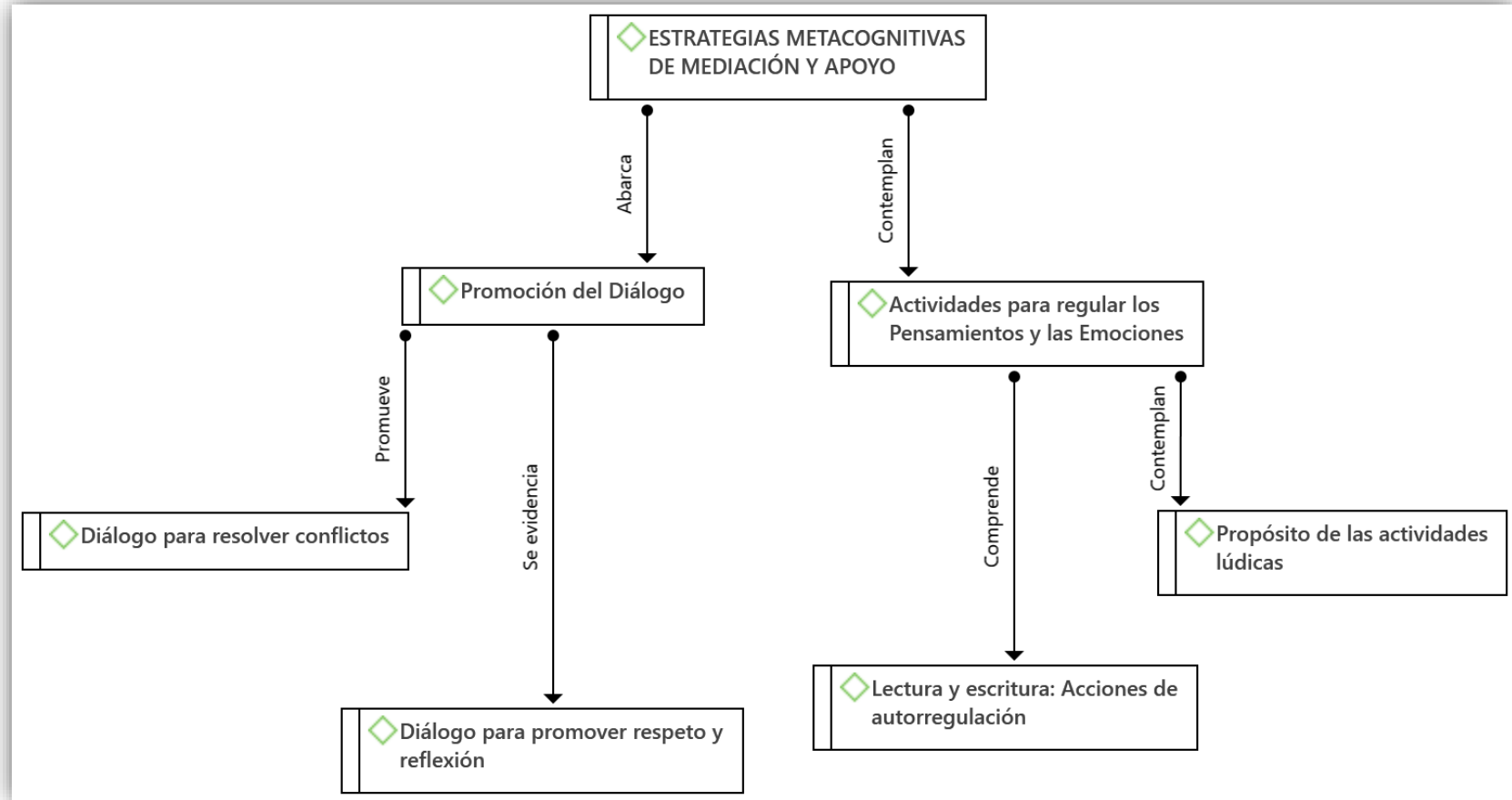
Las estrategias de mediación son diferentes técnicas y métodos que facilitan la resolución de conflictos; a través de la mediación se logran acuerdos en la que todos los involucrados en el conflicto queden satisfechos. Moore (1986) define la mediación como un proceso estructurado en el que una tercera parte, neutral en el conflicto, ayuda a los involucrados a comunicarse, negociar y alcanzar un acuerdo mutuo.

De acuerdo con lo anterior, las estrategias metacognitivas de mediación y apoyo, son aquellas que permiten tomar conciencia y regular sus propios procesos cognitivos durante la resolución de conflictos; Flavell (1979) considera que la metacognición ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, la autorregulación y la toma de decisiones.

La figura 18 muestra la subcategoría Estrategias metacognitivas de mediación y apoyo, la cual contiene dos dimensiones: (a) Promoción del diálogo, con los códigos: diálogo para promover respeto y reflexión y diálogo para resolver conflictos y (b) Actividades para regular los pensamientos y las emociones, con los códigos: propósitos de las actividades lúdicas y lectura y escritura: acciones de autorregulación.

Figura 18

Subcategoría Estrategias metacognitivas de mediación y de apoyo



Dimensión Promoción del diálogo

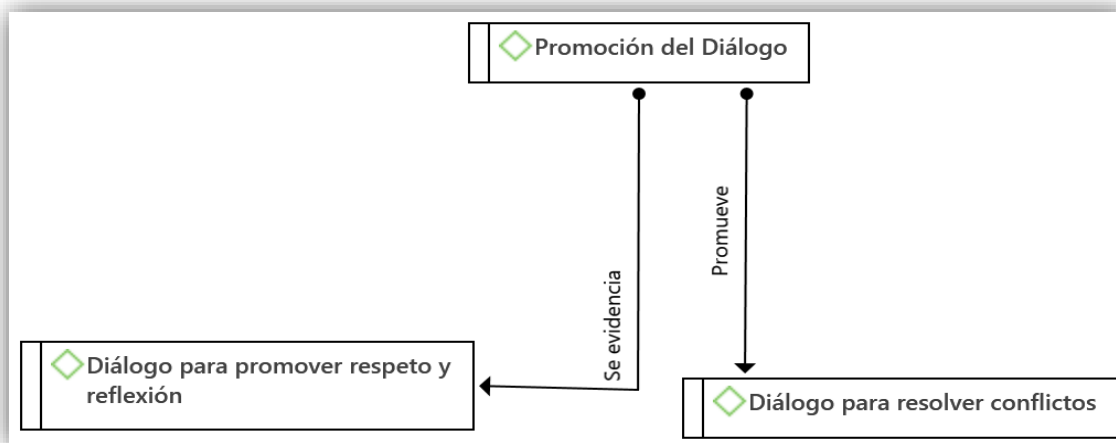
La promoción del diálogo es una estrategia fundamental para fomentar la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la construcción de ambientes colaborativos y respetuosos. El diálogo permite el intercambio de ideas, a la vez que fortalece las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, al respecto Bohm (1996) describe la promoción del diálogo como un proceso en el que se busca la creación de espacios de comunicación a profundidad, en donde los involucrados pueden manifestar sus pensamientos, creencias y puntos de vista, sin temor a ser juzgados y señalados. El autor cree que el diálogo no es simplemente un intercambio de ideas, sino que es una herramienta que fomenta la comprensión mutua, el respeto, la empatía y genera conexiones entre los actores del mismo.

Promover el diálogo, desde la perspectiva de Bohm (1996), implica facilitar el espacio y mediar el proceso comunicativo entre un grupo de personas; de igual manera en la promoción del diálogo no es necesario llegar a conclusiones y soluciones inmediatas, sino que se busca crear los espacios de reflexión donde las personas se puedan expresar y escuchar mutuamente, fomentando respeto, empatía y comprensión.

La figura 19 describe las acciones docentes en la promoción del diálogo en un contexto escolar, así surgen los códigos: Diálogo para promover respeto y reflexión; y diálogo para resolver conflictos.

Figura 19

Dimensión Promoción del diálogo



Código: Diálogo para promover respeto y reflexión

El diálogo es una vía por la cual se favorece y promueve el respeto mutuo, por medio del diálogo se aprende a escuchar y valorar los puntos de vista del otro, a transformar los espacios académicos en espacios libres de violencia exclusión y prejuicios. En consonancia con lo anterior Lederach (2003) manifiesta que la promoción del diálogo es un proceso relacional y transformador que busca crear un espacio seguro para una comunicación efectiva. El autor resalta que este proceso no se limita únicamente a la resolución de conflictos, como se suele creer, sino que fomenta la construcción mutua, la empatía, el respeto y el desarrollo de cambios positivos dentro de la sociedad.

El dialogo es un proceso que se desarrolla y refuerza continuamente, lograr cambios en el respeto y reflexión requiere de una orientación permanente que lleve poco a poco a los estudiantes a la reflexión y al entendimiento mutuo. Los docentes D1 y D4 manifiestan que el diálogo para promover respeto y reflexión se caracteriza por ser un proceso activo y transformador necesario en la mediación para facilitar resolución de conflictos o situaciones complejas, así mismo, el diálogo requiere de escucha activa y empatía para que las personas conecten emocionalmente con la perspectiva del otro; por último se resalta el papel del docente ya que los estudiantes necesitan orientación y practica para desarrollar las competencias asociadas al diálogo.

D1. ...entonces ya empiezan a entender de otra manera la forma de que se debe llevar un diálogo, una conversación donde debe existir la parte de la escucha asertiva y del diálogo y la comunicación correctamente. **D4.** ...hay que hacer el diálogo, hay que intervenir esas situaciones, hay que dialogar, hay que orientar a los estudiantes en cuanto a la empatía, a las situaciones que se están presentando, el por qué se presentan...

Código: Diálogo para resolver conflictos

Moore (1986) afirma que el diálogo es un componente fundamental en la mediación y resolución de conflictos. Simultáneamente, describe al diálogo como un proceso estructurado y facilitado que permite a las partes en conflicto, comunicarse de manera asertiva, comprender el punto de vista del otro, empatizar con los sentimientos y emociones del otro y trabajar en soluciones conjuntas para resolver el conflicto.

Este código se refiere a la mediación del docente en la resolución de conflictos, por medio de la cual se busca facilitar la comunicación entre las partes involucradas para resolver de manera pacífica y concertada las diferencias y disputas; los docentes D3, D4 y D5 manifiestan el uso recurrente y regular de esta herramienta en su práctica docente:

D3. los he llamado a parte, los he escuchado a las dos partes y he tratado de que el uno escuche al otro... **D4.** Si yo veo que hay una situación que está pasando en la cual se está viendo afectada la comunicación, que hay una comunicación no adecuada, yo debo intervenir en esa situación, hacer un análisis, una reflexión para hacer caer en cuenta los estudiantes de las situaciones que se presentan. **D5.** la mayoría de conflictos, entonces se pueden resolver hablando si, hablando y percatándose... pero se requiere mucha conciencia.

Dimensión Actividades para regular los pensamientos y las emociones

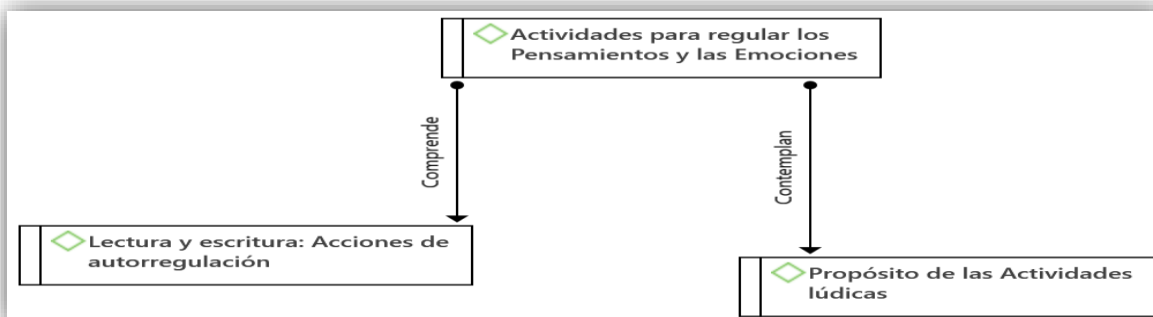
Regular los pensamientos y emociones son acciones fundamentales para un bienestar mental y emocional, sin embargo, lograr manejar positivamente los pensamientos y emociones no es una tarea sencilla, sino que requiere de la práctica constante de actividades que lleven a desarrollar estas habilidades de manera sólida y consiente. En concordancia con lo expuesto, Goleman (1995) considera que regular los pensamientos y las emociones son habilidades claves dentro de la inteligencia emocional, y se basa en 5 componentes principales; autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

De igual manera, el autor sugiere una serie de ejercicios y actividades para regular las emociones, entre ellas están: diario de inteligencia emocional, en el que se hace una reflexión y análisis de las emociones; técnicas de respiración, para calmar la mente y el cuerpo del estrés y tensión; técnica momento para pensar antes de reaccionar, para tomar control de las emociones y reaccionar positivamente y técnicas de visualización positiva, para aumentar motivación.

En esta dimensión se describen diferentes actividades utilizadas por los docentes para regular los pensamientos y emociones; así surgen los códigos: Propósito de las actividades lúdicas y Lectura y escritura: acciones de autorregulación, tal como se muestra en la figura 20.

Figura 20

Dimensión Actividades para regular los pensamientos y las emociones



Código: Propósito de las actividades lúdicas

El empleo de actividades lúdicas en educación emocional permite a los estudiantes reconocer y entender sus propias emociones, gestionar sus emociones, promueve la empatía, le permite adaptarse a nuevas situaciones e interactuar de manera efectiva con los demás, según Goleman (1995) las actividades lúdicas tienen como propósito el desarrollo y regulación de las emociones. Estas actividades además de ser una forma de entretenimiento, son herramientas para el fomento de habilidades y competencias socioemocionales.

De esta manera, las actividades lúdicas no solamente son un pasatiempo, sino que son una forma de desarrollar habilidades necesarias para el bienestar emocional, tal como lo afirman los docentes D2 y D3.

D2. Se puede hacer de una manera didáctica, se puede trabajar por medio de juegos, de juegos de ponte en los zapatos del otro, entonces mira, si yo te trato así, a ti ya no te gusta, pero tú lo haces, entonces empezar a reflexionar **D3.** algún tipo de actividad, de juego donde no pueda contestar hasta que escuche por completo, haga un proceso de reflexión, se tome un tiempo, de pronto escribir unas ideas antes de generar alguna respuesta al respecto.

Código: Lectura y escritura: Acciones de autorregulación

La autorregulación emocional es la capacidad de controlar y gestionar las emociones de manera efectiva y positiva, para responder de manera adecuada a los desafíos que se pudieran presentar; en relación con lo mencionado, Goleman (1995) afirma que la autorregulación implica controlar los impulsos, redirigir emociones disruptivas y adaptarse a circunstancias para tener equilibrio emocional. Una de las

acciones concretas que el autor propone para la autorregulación emocional es llevar un diario emocional, en el que se busca registrar las emociones vividas durante el día, o un lapso de tiempo, e identificar las situaciones que desencadenan emociones negativas; esto ayuda a pensar antes de actuar, retrasar las reacciones, para evitar que sean negativas y a reflexionar como actuar ante situaciones similares en el futuro.

El docente D3, presenta a la escritura como una acción para gestionar emociones, explica como al escribir las personas manifiestan externamente sus pensamientos y emociones, lo que permite, posteriormente organizar las ideas para reflexionar, procesar los sentimientos y entenderse a sí mismo. Adicionalmente, escribir permite reflexionar, procesar la información, tomar una pausa y estructurar los pensamientos antes de actuar, de esta manera se evitan respuestas impulsivas y agresivas.

D3. Yo trataría con la escritura... que lo hago a veces yo misma, con emociones que me generan, digamos, problemas a nivel interno, entonces trato primero de escribir antes de dar una respuesta para ordenar la idea. **D3.** algún tipo de actividad, de juego donde no pueda contestar hasta que escuche por completo, haga un proceso de reflexión, se tome un tiempo, de pronto escribir unas ideas antes de generar alguna respuesta al respecto.

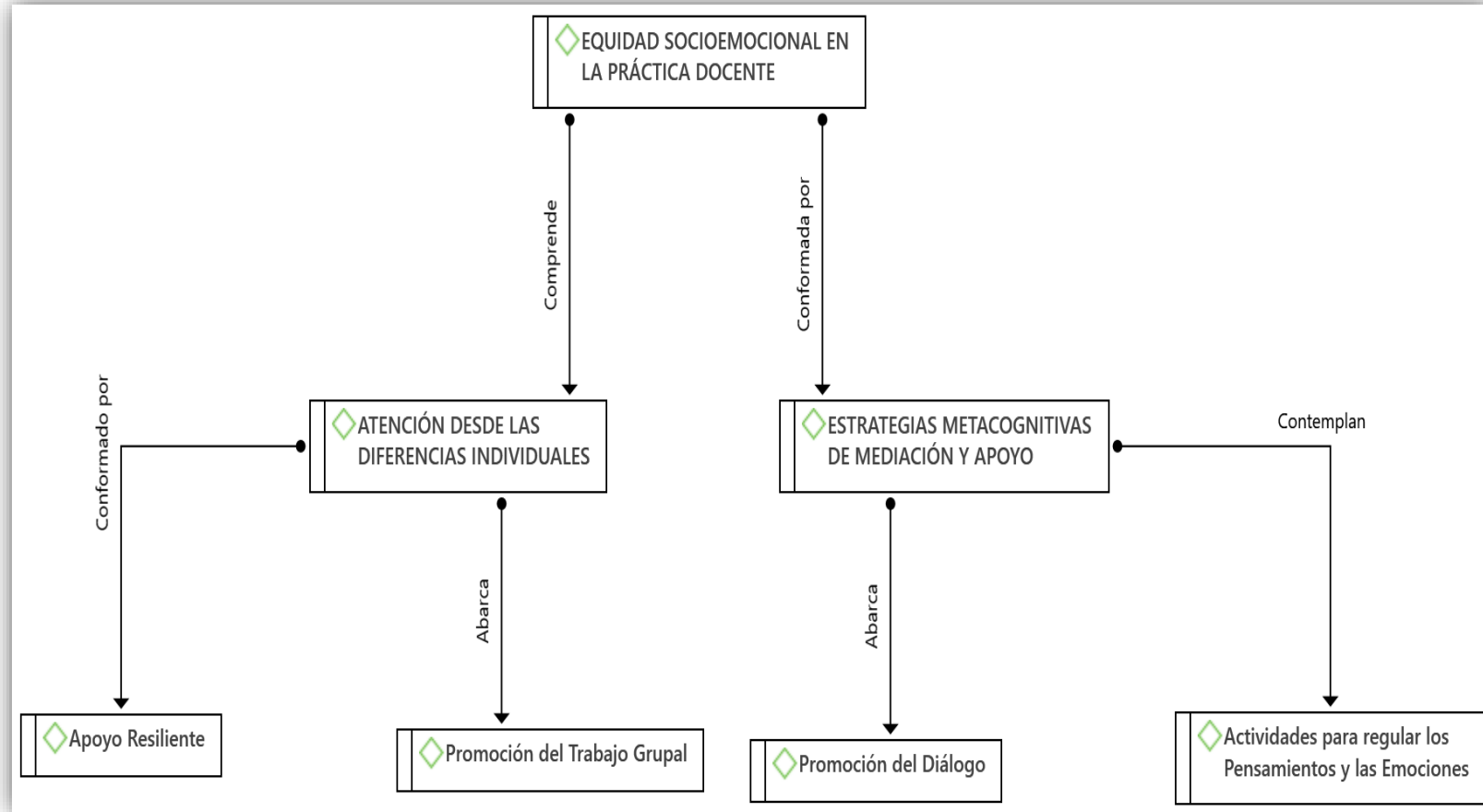
Cierre de categoría Equidad socioemocional en la práctica docente

La categoría equidad socioemocional en la práctica docente se desarrolla a través de la Atención desde las diferencias individuales y las estrategias metacognitivas de mediación y apoyo. La atención desde las diferencias individuales se concreta en el apoyo resiliente en el que se orienta a optimar la habilidad de enfrentar circunstancias difíciles ya sea desde la autonomía o a través de la construcción de redes de apoyo por medio de la promoción del trabajo grupal.

En relación con las estrategias metacognitivas de mediación y apoyo, se evidencia la promoción del diálogo para el respeto la reflexión y la resolución de conflictos, acompañado de la lectura y la escritura como actividades para regular pensamientos y emociones.

Figura 21

Categoría Equidad socioemocional en la práctica docente



En segunda instancia, en la Tabla 8 se muestran los resultados producto de las Entrevistas a estudiantes, de las cuales emergen códigos que sustentan las dimensiones, subcategorías y categorías desde la visión del investigador.

Tabla 8

Sistema de categorías emergentes derivado de las entrevistas a estudiantes.

| Códigos | Dimensiones | Subcategorías | Categorías |
|---|--|----------------------|---|
| Muestras de afecto | Comunicación expresiva | Competencia | Metacognición para el desarrollo de las Competencias socioemocionales de los estudiantes desde la Inclusión |
| Organización de equipos por parte del profesor | | social | |
| Selección de compañeros de grupo | | | |
| Diálogo ante desacuerdos | Comunicación receptiva | | |
| Punto de vista diferente | | | |
| Aprender de las diferencias | | | |
| Me gusta aprender de otros | Respeto por los demás | | |
| Preocupación por otro | Comportamiento prosocial y cooperación | | |
| Integrar a compañeros que son excluidos en el grupo | | | |
| Intervención ante agresiones físicas | Habilidades de afrontamiento: | | |
| Ante el acoso, pedir ayuda al docente | | | |
| Reacción ante agresiones | Postura frente al acoso | Regulación emocional | |
| Distanciamiento/Indiferencia/miedo/ ante acoso | | | |
| Reconocer errores y disculparse | Control de emociones / sentimientos | | |
| Frustración | | | |
| Intervención Docente: Empatía y Sanciones | Prevención y solución de conflictos | | |
| Indiferencia de algunos docentes | | | |
| Participación en clase | Autoestima | | |
| Visión de sí mismo | | | |
| Inteligente y colaborador (cualidades) | | | |
| Apoyo familiar para motivarse | Apoyo emocional | Autonomía emocional | |
| Los amigos motivan | | | |
| Determinación y paciencia para alcanzar metas | Perseverancia | | |
| Enmendar errores/búsqueda de soluciones | | | |

A continuación, se describen, conceptúan y analizan cada una de las categorías con sus dimensiones y subcategorías.

Categoría Metacognición para el desarrollo de las Competencias socioemocionales de los estudiantes desde la inclusión.

La categoría Metacognición para el desarrollo competencias socioemocionales de los estudiantes desde la inclusión, coincide con la categoría derivada de la Unidad hermenéutica de las entrevistas a docentes. La metacognición es la capacidad que tienen los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, permite planificar, monitorear y evaluar su progreso y desempeño de aprendizaje. En ese sentido Flavell (1979) destaca que la metacognición permite a los estudiantes ser conscientes de sus propios procesos cognitivos, lo que los lleva a mejorar su aprendizaje, aprender de forma más efectiva y gestionar de mejor manera su tiempo y esfuerzo. De igual manera, la metacognición permite encontrar la manera de abordar los problemas de la manera más efectiva y práctica posible.

En lo relacionado con el desarrollo de la metacognición Gandini (2018) advierte que su desarrollo es multidimensional, progresivo y gradual. Aunque se observa un avance en el uso de las habilidades metacognitivas a medida que las personas crecen y adquieren más educación, este progreso también está influenciado por la complejidad y la novedad de las tareas que se enfrentan. En otras palabras, la metacognición no es una capacidad innata presente desde el nacimiento y de manera permanente, sino que se va construyendo a lo largo del tiempo mediante la resolución de tareas específicas. Es a través de estas experiencias que se desarrollan las habilidades metacognitivas, las cuales permiten regular y controlar la actividad cognitiva de manera más efectiva.

Por otra parte, El Banco Mundial y el MEN (2016) señalan que el desarrollo de competencias socioemocionales permite formar niños y jóvenes capaces de relacionarse de manera positiva con ellos mismos y con los demás, llegando a formar la ciudadanía del futuro, donde prevalece la competencia pacífica, la democracia, el respeto por los demás en todos los aspectos y la valoración de la diversidad.

Así pues, resulta que las competencias socioemocionales resultan fundamentales para vivir y convivir como seres sociales, permiten gestionar y regular sus emociones y

mostrarse como seres empáticos y comprensivos con los demás. Bisquerra (2013) las enmarca dentro de las competencias básicas para la vida y se desarrollan de manera transversal en todos los aspectos relacionados con el desarrollo de los individuos.

Por último, Martínez (2023) resalta que la educación socioemocional se logra a partir de procesos metacognitivos; ya que se fomenta solo si se logra una reflexión profunda de la conciencia personal para servir, tolerar, respetar y ser empáticos con los otros y consigo mismo. Es decir, el aprendizaje de competencias socioemocionales solo cobra sentido cuando quien lo recibe comprende la relevancia de estos para su vida personal y reconoce la importancia de aplicarlos en beneficio de la sociedad.

La categoría metacognición para el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes desde la inclusión, deriva en tres subcategorías: Competencias social, Regulación emocional y Autonomía emocional.

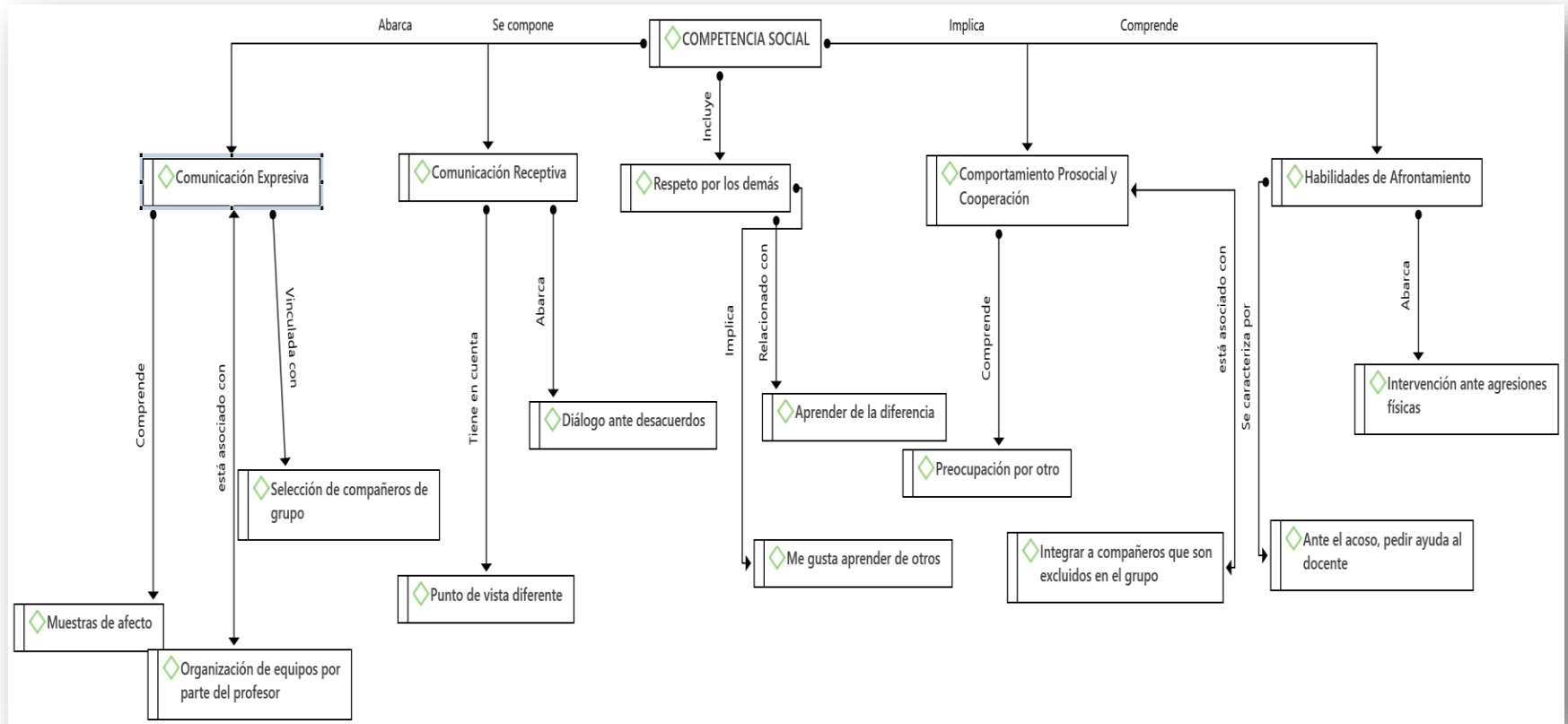
Subcategoría Competencia Social

Las competencias sociales son capacidades que se tienen para lograr un relacionamiento positivo con otras personas, incluyen la comunicación, la empatía, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos. En este sentido Bisquerra *et al.*, (2011) las catalogan como las habilidades sociales que permiten interactuar de manera efectiva con los demás y facilitan las relaciones interpersonales al predisponer un clima social favorable. Los autores afirman que mantener buenas relaciones con los demás implica dominar las habilidades sociales básicas como el respeto por los demás, la comunicación receptiva, la comunicación expresiva, compartir emociones, asertividad, prevención y resolución de conflictos, entre otras.

Por su parte Goleman (1995) sugiere que las competencias sociales están estrechamente ligadas a las competencias emocionales, puesto que la inteligencia emocional se desarrolla a partir de la interacción social donde se dan situaciones de cooperación, intercambio, conflictos, negociación y regulación de emociones. La figura 22 muestra la subcategoría Competencia Social, la cual contiene cinco dimensiones: (a) Comunicación expresiva; (b) Comunicación receptiva; (c) Respeto por los demás; (d) Comportamiento prosocial y cooperación; y (e) Habilidades de afrontamiento.

Figura 22

Subcategoría Competencia social



Dimensión Comunicación Expresiva

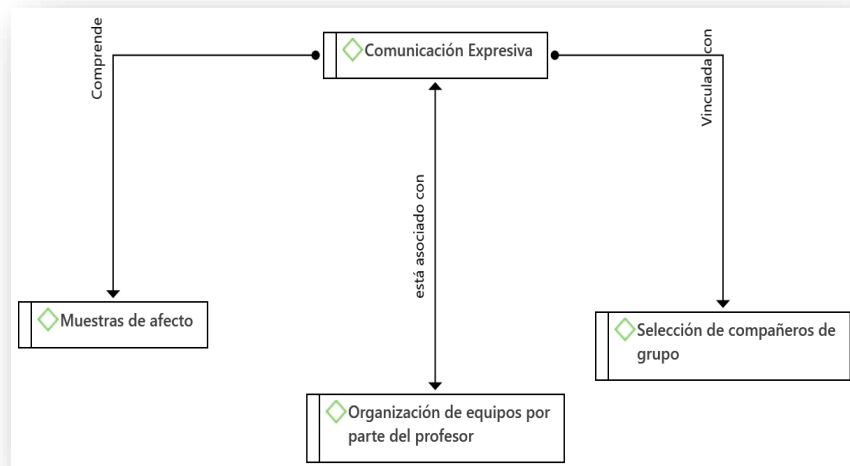
La comunicación expresiva se entiende como la habilidad para transmitir ideas, emociones y pensamientos de forma clara y adaptada al contexto en el que se encuentra la persona. En este sentido, Bisquerra (2009) la define como la capacidad de entablar diálogos donde se expresen de manera efectiva pensamientos y sentimientos. En la comunicación expresiva se tienen en cuenta el lenguaje verbal y el no verbal para identificar, por medio de las expresiones, el mensaje completo que el emisor quiere transmitir.

Por su parte, Watzlawick *et al.*, (1967) afirman que todo comportamiento es una forma de comunicación, no solo las palabras transmiten un mensaje; también los gestos, las miradas y la postura física de los involucrados en la conversación. El autor resalta, que incluso el silencio, es una forma de comunicar.

Por lo tanto, para ser efectivos en la comunicación expresiva, se debe ser conscientes de todos los elementos que transmiten información. Esto significa que, en cualquier interacción, se está transmitiendo mensajes. La figura 23 describe las formas de comunicación expresiva manifestadas por los estudiantes de los grados octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé.

Figura 23

Dimensión Comunicación Expresiva



Código: Muestras de afecto

Las muestras de afecto son gestos, palabras o acciones que expresan cariño, amor, aprecio o cercanía hacia otra persona. Estas manifestaciones fortalecen las relaciones interpersonales y fomentan vínculos emocionales y la comunicación. Al respecto Goleman (1995) destaca que las muestras de afecto hacen parte de las competencias sociales, están relacionadas con la empatía, la asertividad y la gestión de las relaciones. Además, se pueden manifestar de múltiples formas: verbales como palabras cariñosas, no verbales como abrazos, actos de servicio, obsequios y tiempo de calidad.

Las versiones de los estudiantes entrevistados de los grados octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé reflejan diversas formas en que ellos expresan y reciben afecto. Se aprecia que en ciertos contextos los gestos físicos (incluso aquellos que podrían parecer agresivos) son entendidos como muestras de afecto dentro de un marco de confianza y familiaridad. Se destaca la importancia de las muestras de afecto en las relaciones interpersonales, se muestra cómo estas pueden fortalecer los vínculos emocionales y contribuir al bienestar individual y grupal. Las diversas formas de expresar cariño (contacto físico, detalles, apodos, apoyo) reflejan la riqueza y complejidad de las relaciones humanas, así como la necesidad de adaptarse a los lenguajes emocionales de cada persona.

E1. veces me muerden, a veces me arañan, pero yo sé que son formas de demostrar cariño, también me lo demuestran o con notitas, con cartitas, ya sea con caramelos o de alguna manera. **E2.** A mí me encanta mucho que me abracen. Se la pasan abrazándome, dándome besos en la cabeza, en la frente, en el cachete y así. Así somos todos entre mi parchecito. **E4.** hay veces con apodos, como enana o así, pues no es que me sienta mal, pero a mí me gusta. O me abrazan, esto y así, que me peinan, eso me gusta, siento bien, cómoda. **E8.** en la forma en la que lo tratan a uno, como que, con amor, con respeto, como eso, siempre estarlo apoyando. Yo sé que mis amigos me quieren porque siempre me apoyan en lo que yo necesito.

Código: Organización de equipos por parte del profesor

La organización de equipos por parte del profesor es una estrategia pedagógica que fomenta el trabajo en equipo, la colaboración y la mejora del rendimiento escolar. El docente conforma los equipos con la intencionalidad de la participación equitativa, la

inclusión y el desarrollo de competencias sociales como comunicación, trabajo de roles y liderazgo.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1994) la organización de equipos en el aula debe basarse en principios como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y el desarrollo de habilidades sociales. Los autores también sugieren la conformación de equipos pequeños y heterogéneos, asegurándose de que haya diversidad en términos de habilidades, intereses y niveles de desempeño.

E1. respecto a que el profesor elija los compañeros, hay momentos en los que me siento bastante encarcelado, porque no tengo la misma libertad expresiva... que tengo con mi grupito. **E3.** Es un poco difícil ya cuando el profesor es el que asigna al grupo, ya que para el tema de que deberíamos comunicarnos más con otras personas, entonces que nos asigna personas con las que no tenemos mucha relación dentro del aula, pues ya se dificulta un poco más.

Los estudiantes E1 y E3 manifiestan que presentan dificultades para comunicarse con compañeros con los que no tienen mucha confianza, lo que para ellos representa una barrera para trabajar en equipo, ya que la comunicación es el primer elemento a tener en cuenta para el logro de objetivos comunes. Esto coincide con lo expresado por Johnson y Johnson (1994) quienes afirman que el éxito del trabajo en equipo requiere de intercambio de ideas de forma bidireccional, clara, franca y sin entrar en ambigüedades.

E4. Pues yo me doy cuenta que hay personas que no les gusta hacer nada...Entonces, pues las personas sí, como que uno siempre es como, ya sé que él no va a hacer nada. **E10.** Pues en esos casos, trataría de estar o ponerme de acuerdo también con las demás personas. Y, o sea, juntar como todas las ideas y así, para pues no tener cierto conflicto de que sería diferente trabajar con las personas que yo quería. Y tratar de entenderlos a ellos también, para por lo menos así, tener un ambiente (risas) de buena convivencia.

Por otra parte, los estudiantes E4 manifiesta frustración cuando se es asignado a un grupo con personas que muestran poco compromiso, esto puede generar desmotivación y carga adicional. Mientras que E10, se muestra con una actitud proactiva, colaborativa en la que se busca adaptarse a la situación y resolver la actividad asignada. Todo lo anterior muestra que, aunque la organización de equipos por parte del profesor puede generar desafíos iniciales, también ofrece oportunidades para el crecimiento personal y el desarrollo de competencias sociales.

Código: Selección de compañeros de grupo

La selección de compañeros de grupo, hace referencia al proceso en el que los estudiantes deciden libremente con los compañeros que van a conformar un equipo para realizar un trabajo o actividad académica. Esta forma de organización de grupos tiene como ventaja que hay mayor comodidad y confianza entre los miembros del equipo lo que lleva a facilitar la comunicación. Sin embargo, puede generar exclusión y limita la diversidad de puntos de vista en el trabajo a realizar.

Al respecto, Barkley *et al.*, (2005/2012) señala que la selección libre de compañeros de trabajo permite a los estudiantes sentirse más seguros y relajados, lo que facilita la comunicación y colaboración. Además, al elegir sus compañeros se evitan posibles tensiones o discusiones, se aumenta la motivación al sentirse más comprometidos cuando trabajan con personas con las que tienen buenas relaciones y se fomenta la autonomía al dar el control sobre la formación de los equipos.

Por su parte, Johnson y Johnson (1994) sugieren que los docentes equilibren los grupos con prácticas que fomenten la diversidad y la inclusión. Ejemplos de esta práctica son, permitir que los estudiantes seleccionen dos de sus compañeros y un tercero sea asignado por el docente, establecer criterios mínimos de selección y hacer rotación de grupos.

E1. Ahí si entro más en la... la viveza o en la inteligencia de la persona...Voy a escoger a los que yo soy consciente que me va a ayudar a mejorar y que verdaderamente se puede aprender junto a ellos. **E2.** siempre me hago con mi grupito porque yo sé que ellos trabajan.

Los estudiantes E1 y E2 seleccionan compañeros basados en su componente intelectual, hacen grupo con aquellos que consideran aventajados académicamente, que les puede ayudar a mejorar y que van a tener éxito en el desarrollo de la actividad. Esto muestra que priorizan el componente académico y la obtención de resultados satisfactorios.

E5. Casi siempre se hacen como los amigos, las amigas, pero a veces quisiera estar en grupos mejores, pero siempre me quedo con el mismo porque no sé con quién más hacerme. **E6.** Los amigos más cercanos. No buscando a quien es más inteligente o quien hace más y quien hace menos.

En contraposición, los estudiantes E5 y E6 seleccionan su grupo teniendo un criterio basado en la amistad, sin considerar otros factores, lo que refleja que prioriza su

cercanía y confianza sobre otros aspectos netamente académicos. Sin embargo, E5 expresa el deseo de trabajar con estudiantes más competentes, lo que refleja una tensión entre la comodidad emocional y el deseo de mejorar académicamente.

Dimensión Comunicación Receptiva

Cuando se habla de comunicación receptiva se hace referencia a la capacidad de escuchar activamente y comprender el mensaje verbal y no verbal que la otra persona está transmitiendo. Para lograr esto es necesario prestar atención a las palabras, sino a los gestos, emociones y contexto detrás del mensaje.

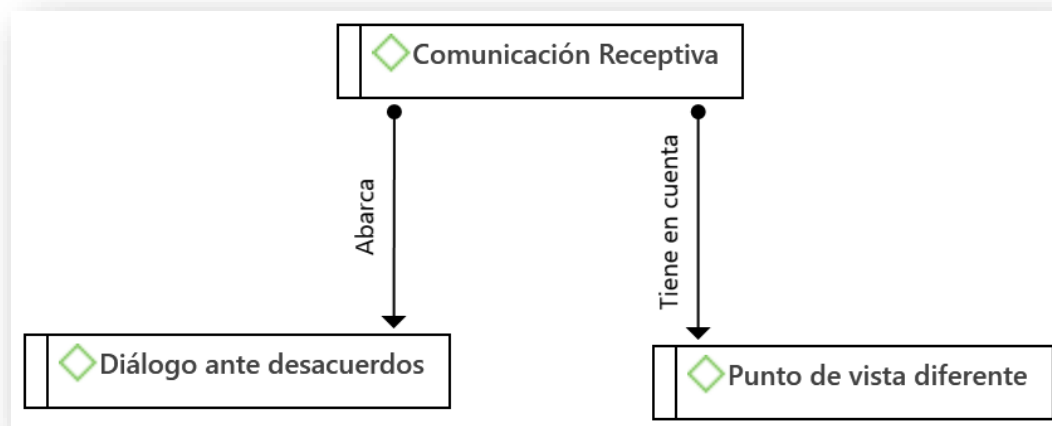
Para Bisquerra (2013) la comunicación receptiva es la capacidad de recibir, interpretar y responder adecuadamente a los mensajes de los demás, tanto a nivel verbal como no verbal. El autor encuentra una relación estrecha entre la comunicación receptiva con otras competencias sociales como la empatía y la escucha activa, y resultan fundamentales para establecer relaciones positivas y resolver adecuadamente los conflictos.

Por su parte, Goleman (1995) la comunicación receptiva es una competencia inmersa dentro de la inteligencia emocional, que implica escuchar activamente, mostrar empatía y gestionar las emociones propias y ajenas para no interferir en la interacción y evitar mal entendidos. La comunicación receptiva, no solo mejora las relaciones interpersonales, sino que también facilita la resolución de conflictos y promueve un ambiente colaborativo.

La figura 24 describe las formas en que los estudiantes manifestaron acciones de comunicación receptiva, así surgen los códigos: Diálogo ante desacuerdos y Punto de vista diferente.

Figura 24

Comunicación receptiva



Código: Diálogo ante desacuerdos

El diálogo ante desacuerdos es una conversación en la que dos o más personas abordan sus diferencias de manera respetuosa, constructiva y orientada a encontrar soluciones y resolver conflictos. Según Goleman (1995) el diálogo ante desacuerdos implica escuchar activamente, validar las emociones del otro, expresar las propias necesidades de manera asertiva y buscar soluciones creativas y beneficiosas para ambas partes. Por medio del diálogo, es posible manejar los conflictos de manera constructiva, a la vez que se fortalecen las relaciones dentro de un clima de respeto y empatía.

E2. Pues, doy mi opinión, pero no me parece mala ni buena porque yo no tengo el 100% del conocimiento, es chévere aprender de los demás y de los errores porque los errores se aprenden, **E3.** Me da un poco de risa a veces dichos pensamientos u opiniones diferentes a la mía y pues trataría también de poder hablar y entablar una conversación con esa persona para llevar a cabo esa opuesta decisión u opinión que tiene esa persona.

Los testimonios recopilados en E2 y E3 revelan diversas actitudes que los estudiantes adoptan para manejar desacuerdos en el aula. Los estudiantes muestran una actitud flexible y dialógica, con énfasis en el aprendizaje continuo, a la aceptación de la diversidad de opiniones y una apertura al aprendizaje mutuo. Sin embargo, podría beneficiarse de un mayor desarrollo conceptual y claridad expresiva para transmitir sus ideas con más solidez.

E6. No hablarle. Pues depende del desacuerdo que tengamos y de lo que él diga.
E8. Me da mucha rabia, pero a veces trato de controlarme, entonces como que lo dejo, a veces que siga hablando y ya.

En contra posición, los estudiantes E6 y E8 optan por evitar el conflicto, decidiendo no hablar con la persona con la que tienen el desacuerdo, aun cuando siente enojo ante el desacuerdo se acompaña de un intento por controlar las emociones para evitar agravar la situación; esta actitud de evasión es común cuando no se poseen herramientas para abordar conflictos de manera constructiva y puede generar tensiones y resentimientos acumulados.

E9. Primero tendría que acordar algo con él para resolver el conflicto a palabras y no que pase a mayores. Intentar tranquilizarnos y si no es así, pues, ¿qué puede pasar? Resultar hasta pelear a puños o a otra cosa.

Por último, E9, aunque reconoce la importancia de resolver los conflictos de manera pacífica mediante el diálogo, también se considera la posibilidad de que, si no se llega a un acuerdo, la situación pueda escalar incluso a un enfrentamiento físico.

Código: Punto de vista diferente

El punto de vista diferente se refiere a una perspectiva, opinión o enfoque distinto sobre un tema en particular. Implica ver o interpretar algo desde un ángulo alternativo, ya sea por diferencias en experiencias, conocimientos, valores, pensamiento, cultura o intereses. De acuerdo con lo anterior, Freire (1970) critica la imposición de una única visión del mundo (la de los opresores) y aboga por la concientización, es decir, porque las personas desarrollen una conciencia crítica de su realidad y puedan transformarla. Desde esta perspectiva, un punto de vista diferente no solo es válido, sino necesario para desafiar las estructuras de poder y construir una sociedad más justa y equitativa.

E4. Lo trato de entender, aunque, pues, no, me disguste y me arrecha y mejor dicho entiendo el punto de él, que sea bueno o malo la opinión de él, pues cada quien., **E5.** siempre que como que hay una opinión y alguien no está de acuerdo, yo le digo, pues, cada quien tiene opiniones diferentes, o sea, eso es lo que yo pienso, usted piensa otra cosa, pero igual, pues, como que no sabemos cuál está bien o cuál está mal, simplemente es lo que nosotros pensamos. **E8.** Les digo que no estoy de acuerdo y les doy mi por qué y, otra opinión. **E9.** en esta situación yo respetaría la opinión de la otra persona porque no tendría por qué molestarme. Es más, respetaría que tendría en cuenta ya que todos los pensamientos son diferentes.

Las entrevistas permiten a reconocer diversas actitudes que los estudiantes adoptan frente a puntos de vista diferente. En primer lugar, se busca comprender el punto de vista del otro, incluso cuando difiere del propio, lo cual demuestra una práctica de empatía y aceptación hacia la diversidad de ideas. En segundo lugar, se observa un diálogo respetuoso que evita la confrontación en el que se reconoce que no existe una verdad absoluta, lo cual refleja tolerancia y apertura. En tercer lugar, se expresan desacuerdos y se argumentan las razones detrás de la postura personal, lo que evidencia una comunicación asertiva y un intercambio de ideas. Finalmente, se muestra una actitud de respeto y aceptación hacia la diversidad de pensamiento.

Dimensión Respeto por los demás

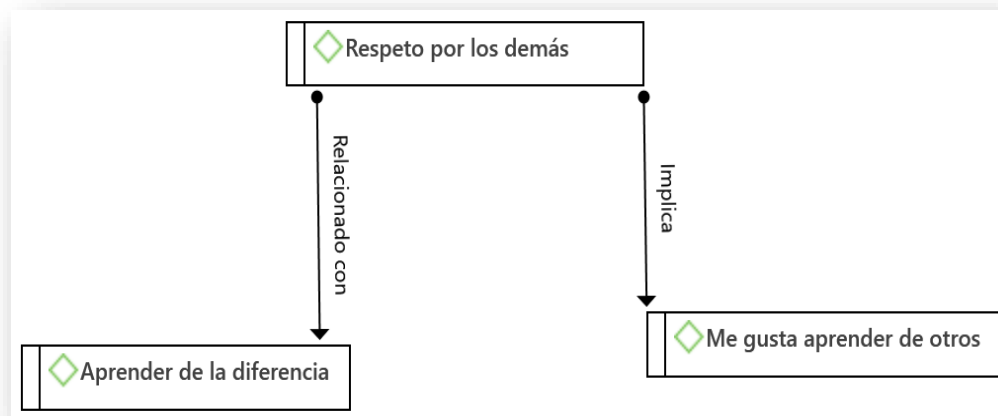
El respeto por los demás es una competencia social fundamental que implica reconocer, valorar y considerar los derechos, sentimientos, opiniones y necesidades de otras personas. Supone tratar con los demás con integridad independientemente de sus diferencias, ya sean culturales, religiosas, sociales o personales. De acuerdo con Bisquerra (2009) el respeto implica reconocer los derechos y la dignidad de los demás, pero también implica practicar la empatía, la escucha activa y la tolerancia hacia la diferencia.

En esta misma línea, Bisquerra y Pérez (2007) definen el respeto como la capacidad de aceptar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de las personas. Los autores destacan la importancia de desarrollar esta competencia emocional desde la infancia por medio de la educación emocional.

En esta dimensión se describen las actitudes señaladas por los estudiantes de grados octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé, que reflejan respeto por los demás. Así surgen los códigos Aprender de las diferencias y me gusta aprender de otros, tal como se muestra en la figura 25.

Figura 25

Respeto por los demás



Código: Aprender de la diferencia

Aprender de las diferencias implica reconocer, valorar y aprovechar la diversidad de perspectivas, experiencias y características que existen entre las personas. El Ministerio de Educación Nacional, (2017) resalta que aprender de la diferencia significa reflexionar sobre acciones que aseguren que todas las personas sean reconocidas y valoradas de manera positiva, teniendo en cuenta su diversidad y capacidades.

Así mismo, Bisquerra *et al.*, (2018) señalan que aprender de las diferencias significa aceptar y respetar esta diversidad, viéndola como una fuente de aprendizaje y no como una barrera. Además, interactuar con personas diferentes permite ampliar la visión del mundo, enriquecer el conocimiento cultural y fomenta comunidades inclusivas.

Los estudiantes entrevistados muestran un espectro de actitudes hacia la diversidad, desde la tolerancia, hasta la empatía y comprensión activa. En general, predomina un respeto hacia las diferencias, aunque en algunos casos aún hay cierta dificultad para normalizar completamente la diversidad, donde se utiliza un lenguaje que sugiere que la diversidad es algo diferente o fuera de lo común.

E1. Esa persona es diferente a mí y ya, no tengo por qué atacarla. **E2.** para mí no es un problema ni la nacionalidad, ni la sexualidad, porque es normal, como le dije, somos seres humanos, nadie es más que nadie, ni porque tenga más plata, ni porque sea pobre, nadie es más que nadie. **E3.** yo soy una de las personas que sea quien sea, no importa su nacionalidad, no soy xenofóbico, ni tampoco soy homofóbico ni nada por el estilo, pero cualquier persona estará disponible a

ayudarla siempre y cuando esa persona quiera recibir de mi apoyo. **E5.** Hay un niño en el colegio que sí es gay, pero... O sea, yo no veo como una mala, o sea, no como normal... No, es especial o algo así. **E10.** Pues para mí es algo muy normal porque yo soy una persona que socializa mucho. En esos casos, más que todo lo que hago es tratar de entender a la persona, entender sus diferencias, sus gustos y así, para yo con lo que haga o diga no ofenderle.

Código: Me gusta aprender de otros

Aprender de otros en un proceso en el que las personas adquieren conocimientos, habilidades, valores o actitudes mediante la observación, la interacción y el intercambio con los demás. Este tipo de aprendizaje se fundamenta en la colaboración, el diálogo y la imitación, lo que permite a los individuos enriquecerse con las experiencias, puntos de vista y saberes de quienes forman parte de su entorno. Vygotsky (1978), destaca que el aprendizaje se produce a través de la interacción social. Así pues, el conocimiento se internaliza mediante la colaboración con personas más expertas o con pares, en lo que el autor denomina la zona de desarrollo próximo. Este enfoque subraya que el aprendizaje no es un acto individual, sino un proceso social y colaborativo.

Por su parte Freire (1970) resalta la importancia del diálogo y la horizontalidad en el proceso de aprendizaje. Freire argumenta que aprender de otros no es simplemente recibir información, sino establecer un intercambio crítico y reflexivo que permita transformar la realidad y fomentar la autonomía.

Las entrevistas reflejan una actitud positiva hacia la diversidad y las relaciones interpersonales. Los estudiantes valoran el respeto, la convivencia armoniosa y el aprendizaje que surge de interactuar con personas diferentes. Esto sugiere una mentalidad abierta y flexible, así como una disposición a crecer y adaptarse a nuevas ideas.

E2. Para mí es normal, o sea literalmente, mientras que nosotros nos llevemos bien, haiga (sic) respeto, o sea, normal, y más que todo que a mí me gusta conocer mucho a la gente. **E3.** me siento bien, de por sí aprenderé un poco de cada persona, y ya sea de diferente nacionalidad, de sexo opuesto y de por qué por x o y razón aprenderé un poco ello. **E10.** me siento muy bien porque es, o sea, saber, conocer y así cosas muy diferentes a las que yo de pronto conozca. Entonces el yo poder relacionarme con todas esas demás personas, también conozco cosas distintas a las que yo conocía o a las que yo pensaba...porque aparte son cosas que como que le cambian el pensamiento a uno y así para poder como estar más abierto a todo.

Dimensión Comportamiento prosocial y cooperación

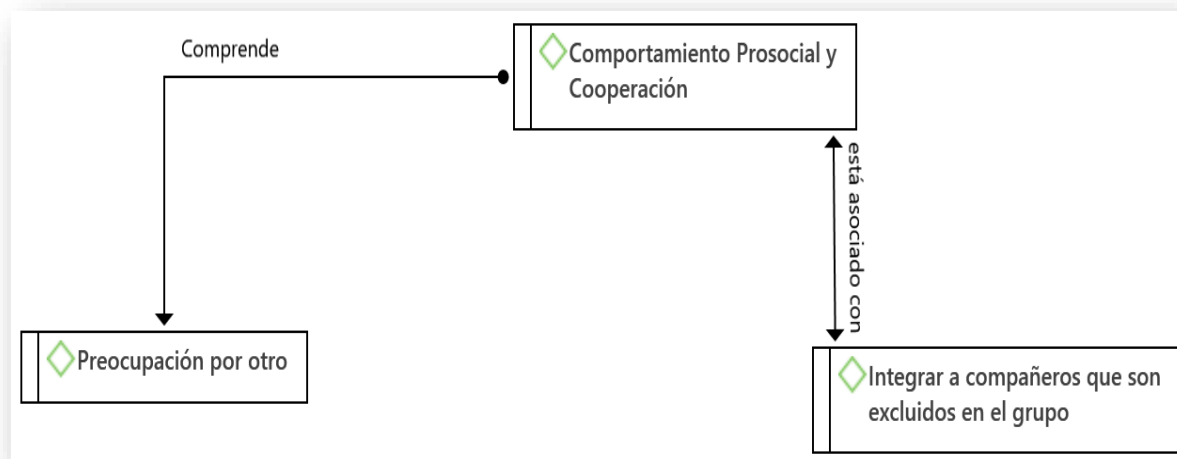
El comportamiento prosocial son acciones voluntarias, realizadas con la intención de beneficiar a los demás, son actos de ayuda, cooperación y solidaridad. Este concepto se relaciona con los postulados de Bisquerra (2009) quien cataloga el comportamiento prosocial como una competencia social, voluntaria, que no busca una recompensa externa por su realización, sino que se realizan desde un interés genuino de ayuda a los demás. Además, el autor resalta que este comportamiento está relacionado con la empatía, la solidaridad y la comprensión emocional.

En cuanto a la cooperación, Johnson y Johnson (1999) señalan que un proceso en el que los individuos trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. El trabajo cooperativo permite establecer relaciones positivas en el aula, mejorar el desempeño académico, dejar de lado la competitividad para lograr metas comunes y, en general permite el desarrollo de competencias sociales.

La figura 26 muestran las acciones que reflejan un comportamiento prosocial y cooperación, manifestadas por los estudiantes en sus entrevistas.

Figura 26

Dimensión Comportamiento prosocial y cooperación



Código: Preocupación por otro

La preocupación por el otro se define como la habilidad de una persona para interesarse de forma auténtica por el bienestar social, emocional y económico de los

demás. Según Hoffman (2000), esta preocupación nace de la empatía, es decir, la capacidad de entender y compartir los sentimientos de otros.

Sin embargo, esta preocupación no se extiende de igual manera hacia todas las personas, ya que está influenciada por la relación y el grado de cercanía que se tenga con ellas. Asimismo, Hoffman destaca que la preocupación por el otro actúa como un factor motivador esencial para el comportamiento prosocial. Por su parte Bisquerra (2009) señala que la preocupación por el otro es una competencia emocional que puede fomentarse a través de la educación, desde edades tempranas.

E1. Me duele, o sea, me preocupa. Porque, pues, yo los considero familia... entonces, para mí es preocupante ver que, por ejemplo, alguno está en depresión, que alguno está mal. **E3.** Mi reacción no sería tan notable, la verdad... Y no demuestro mucho. Pero sí quiero dar mi total apoyo hacia ellos y dar a entenderles que me importan bastante. De pronto, dándoles abrazos, dándoles consejos. **E5.** Pues, siempre trato como de hacerlo sentir bien, no sentirlo excluidos. Por ejemplo, no sé por qué, pero casi todas las personas que tienen una discapacidad, me caen bien siempre.

Las entrevistas realizadas a los estudiantes E1, E3 y E5 revelan diversas maneras de manifestar la preocupación por los demás, que van desde el dolor emocional hasta la ayuda práctica. Aunque las manifestaciones varían, todos comparten una actitud empática y prosocial. Estos testimonios muestran cómo la preocupación por los demás puede traducirse en acciones concretas que fortalecen los vínculos sociales y promueven el bienestar colectivo.

E10. En esos casos, si yo tengo la oportunidad y puedo aportar algo, ya sea ayudarlo de alguna forma, ya sea económicamente o con algo que necesite y yo pueda ayudarlo, pues yo se lo daría.

En el caso del estudiante E10 manifiesta una disposición a ayudar si se encuentra dentro de sus posibilidades. Muestra una empatía directa en la que refleja una actitud positiva hacia la cooperación.

Código: Integrar a compañeros que son excluidos del grupo

Incluir compañeros excluidos del grupo son acciones concretas para fomentar la inclusión y la diversidad en el aula, es un proceso estrechamente ligado a la empatía y a la solidaridad y que, evidentemente hace parte del comportamiento prosocial. De acuerdo con la UNESCO (2009) promover la inclusión en la escuela significa alentar actitudes positivas para crear sociedades que reconozcan y celebren las diferencias. De

esta manera se fomenta la convivencia pacífica y el diálogo intercultural y acceso igualitario en educación.

En el plano de la integración, Elías *et al.*, (1997) aseguran que la integración de compañeros excluidos es un proceso que puede lograrse mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. los autores enfatizan que la inclusión no solo beneficia a los estudiantes excluidos, sino que también enriquece el clima social del grupo y promueve un ambiente de aprendizaje más positivo.

E2. hicimos grupos en debate para algo de sociales y había quedado un compañero excluido y yo le dije a mi grupito, incluyámoslo, sí, porque él puede aprender de nosotros y está bien motivar a esa persona a que aprenda con nosotros. **E8.** es difícil porque es compañero, pero tratar de hablar con ellos porque no podemos dejar a alguien por fuera, independientemente de lo que sea... si la otra persona quiere aportar al grupo y de verdad quiere trabajar con nosotros. **E10.** si un compañero es ignorado...Pues (risas) me daría mucha, como pena, no pena ...No sé, siento también como lo excluyo. O sea, me pongo, cómo se sentiría la persona si también me excluyeran a mí. Entonces de cierta forma, sí sentiría como tristeza y de esa manera más o menos.

Los fragmentos de las entrevistas revelan diferentes reacciones frente a la exclusión y las acciones integradoras. En primer lugar, el informante E2 reconoce de la exclusión, los estudiantes muestran una conciencia clara frente a un echo de exclusión en el aula. En el testimonio E8 se refleja una acción de inclusión activa, se toma la iniciativa de incluir al compañero, de esta manera se puede motivar al estudiante y tratar de darle su importancia dentro del grupo. Por último, el informante E10 refleja una respuesta emocional empática y compasiva, al imaginar cómo se sentiría una persona excluida. Estos hallazgos reflejan cómo la empatía, la toma de perspectiva y la reflexión personal pueden motivar acciones prosociales como la inclusión de compañeros excluidos.

Dimensión Habilidades de afrontamiento

Las habilidades de afrontamiento son herramientas conductuales que las personas utilizan para manejar situaciones adversas y desafiantes. Estas habilidades permiten enfrentar el estrés, resolver problemas, regular las emociones y adaptarse a los cambios. Al respecto Velosio-Besio *et al.*, (2010) señalan que estas capacidades son esfuerzos que realizan las personas para manejar situaciones que les pueden resultar

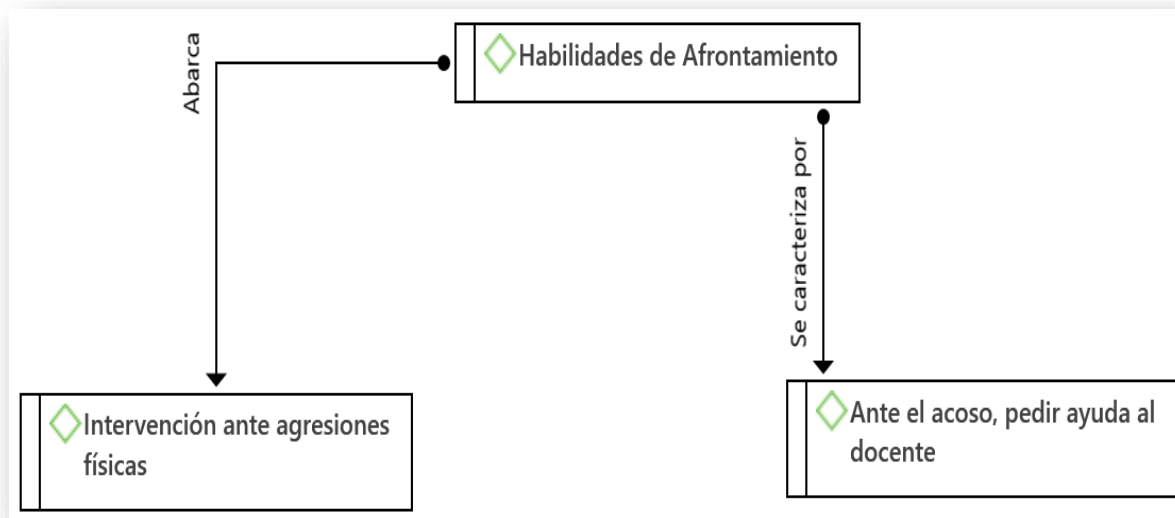
desbordantes. Los autores indican que estas capacidades se van desarrollando a lo largo del desarrollo del ser a través de las experiencias vividas y la forma de responder a ellos.

La adolescencia es vista como una etapa de estrés debido a que los jóvenes enfrentan transformaciones físicas propias de esta fase, cambios cognitivos, reflexiones sobre su futuro y comparaciones con otros. Esto genera una mayor frecuencia de tensiones y situaciones que pueden resultar desafiantes. Según Uribe *et al.*, (2018), existen dos tipos de estrategias de afrontamiento: las positivas, como buscar apoyo, la autoaceptación y la búsqueda de soluciones; y las negativas o improductivas, como el no afrontamiento, la autoinculpación y el aislamiento. Los autores sostienen que las estrategias positivas promueven un estado de bienestar emocional, mientras que las negativas pueden conducir a consecuencias desfavorables en la salud mental, el estado anímico y la autoestima de los individuos.

La figura 27 muestra las habilidades de afrontamiento expresadas por los estudiantes de los grados octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé.

Figura 27

Dimensión Habilidades de afrontamiento



Código: Intervención ante agresiones físicas

La intervención ante agresiones físicas o ante el acoso, son acciones que toma un tercero para proteger a la víctima de acoso escolar o de detención del agresor para

frenar la agresión. La persona que interviene en la agresión física hace las veces de mediador. Las estrategias de intervención incluyen alejar a la víctima del agresor, exponer públicamente al acosador o pedir ayuda a un adulto.

Salmivalli (2010) sugiere una intervención que se enfoca en transformar las dinámicas grupales y en capacitar a los estudiantes para que respondan de manera proactiva frente al acoso, ya sea que lo experimenten ellos mismos o un compañero. La autora plantea la necesidad de educar y empoderar a los estudiantes acerca de las consecuencias negativas del acoso y el rol crucial que juegan como espectadores. A través del fomento de la empatía, se les enseñan estrategias seguras y efectivas para apoyar a la víctima, como el uso del confrontamiento asertivo, brindar apoyo emocional o buscar la ayuda de un adulto.

E3. Trato de ser un poco neutral, la verdad. Pero si se trata de un tema, la verdad, que implique ya una agresión por parte física, ahí sí intervendría para que las dos partes no se hagan daño. **E6.** si le hacen a otra persona, pues tratar de decirle a esa persona que no se deje hacer tanto bullying...O también intervenir, hablándola a quien le está haciendo bullying a la otra persona.

Las entrevistas realizadas a los estudiantes E3 y E6 revelan las diferentes actitudes que adoptan al enfrentar situaciones de agresión física. Por un lado, se ofrece una postura de neutralidad ante conflictos que no involucran violencia física, lo cual puede contribuir a que el problema escale al no ser abordado a tiempo. Por otro lado, se identifican acciones dirigidas a empoderar a la víctima, instándola a no permitir el acoso, mientras se intenta establecer un diálogo con el agresor para resolver el conflicto de manera pacífica.

E8. Y hacia otro, me da rabia y pues le digo obviamente a algún profesor o hablo con la persona si le gustaría que yo interviniera y que si quiere que le ayude en eso.

Finalmente, el informante E8, manifiesta un sentimiento de rabia por la situación presentada, destaca una actitud empática que impulsa a buscar la intervención de un adulto, en este caso el docente, a actuar el mismo como mediador, a la vez, que ofrece apoyo directo a la víctima.

Código: Ante el acoso pedir ayuda al docente

Pedir ayuda al docente o aun adulto responsables, es una de las estrategias de intervención ante el acoso escolar. En la escuela los docentes son una figura de

autoridad que pueden tomar medidas formativas y punitivas ante el acoso de acuerdo al pacto de convivencia que tenga la Institución Educativa. En este sentido Salmivalli (2010) enfatiza que los docentes tienen un papel fundamental en el fomento de un clima escolar positivo y seguro, a los que los estudiantes pueden acudir cuando son víctimas o testigos de situaciones de acoso.

La autora destaca la necesidad de crear un ambiente seguro en el que los estudiantes tengan la confianza de pedir ayuda, porque saben que van a ser escuchados y sus emociones y sentimientos serán validados. Además, que se tomarán acciones correspondientes para detener o parar el acoso.

E7. Trato de decirle a esa persona como que no se deje y que le diga algún profesor o alguien. **E8.** los docentes tienen el poder de decidir que si (risas) está, por ejemplo, que a mí me estén haciendo bullying a otra persona y yo le comento al docente, tiene el poder de decirle a la coordinadora, ponerle un tate quieto (sic) a eso. **E10.** sí sería pidiendo la ayuda a un adulto mayor o a alguien que yo sé que pueda darme su apoyo.

Las respuestas a las entrevistas reflejan una confianza en la capacidad de los docentes para intervenir, esto resulta positivo ya que los docentes tienen la autoridad y las herramientas para manejar el acoso escolar .

Subcategoría Regulación emocional

La regulación emocional se entiende como la habilidad para gestionar, controlar y ajustar las propias emociones con el fin de adaptarse a diversas circunstancias que surgen en la vida. Según Muñoz y Vargas (2013), existen múltiples definiciones de este concepto, entre las cuales se destaca la capacidad de manejar las reacciones emocionales y actuar de manera apropiada ante diferentes situaciones, lo que contribuye al buen desempeño de las personas en su entorno social.

Gross (1998) propone que la regulación emocional es un proceso dinámico en el que las personas pueden intervenir para modificar sus emociones. Por ejemplo, una persona puede evitar ciertas situaciones que sabe que le pueden causar alteración emocional; en caso que la situación de alteración emocional suceda, el sujeto puede tomar acciones para cambiar disminuir el impacto emocional, como bajar el tono de voz. Otra forma de regular la emoción es dirigir la atención a aspectos positivos, o encontrar el fracaso oportunidades de aprendizaje. Todas a propuesta del autor, va direccionada a

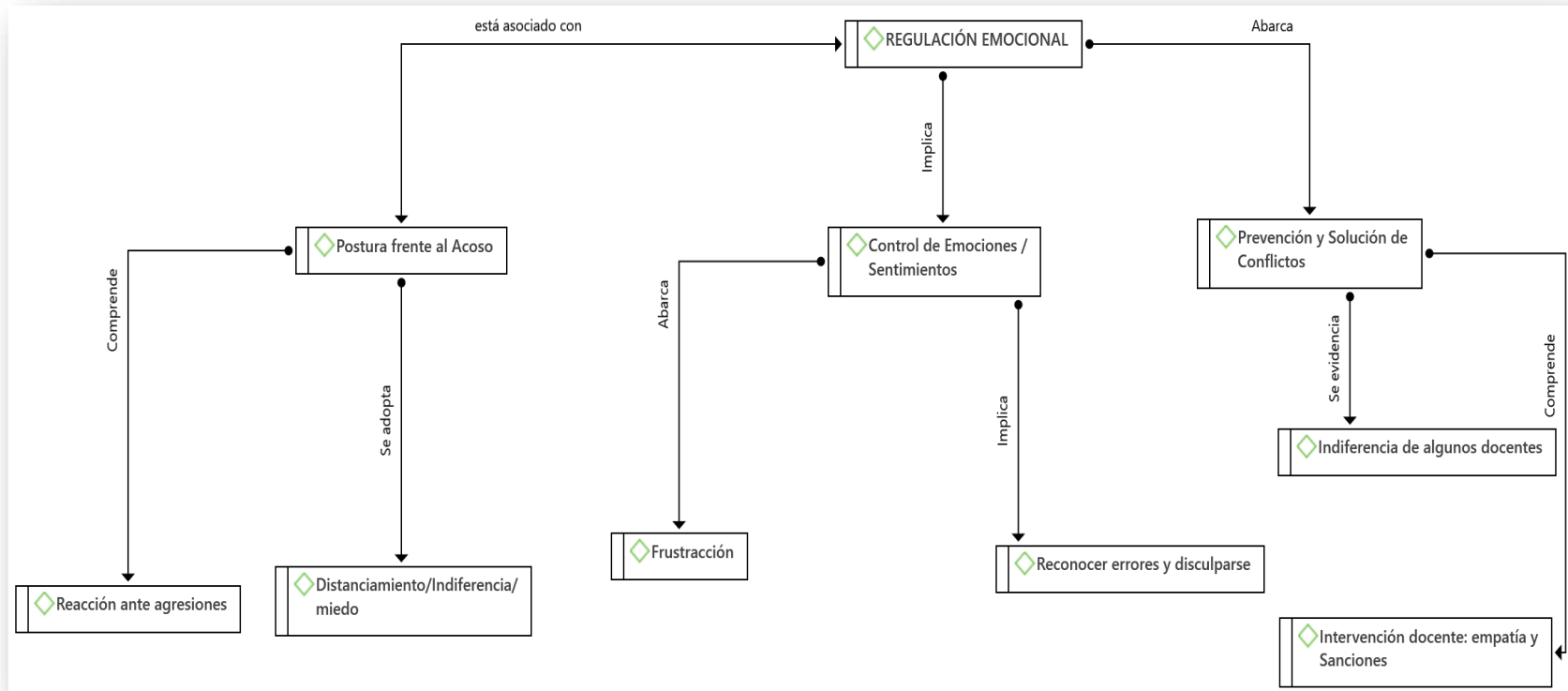
la identificación personal de la mejor forma de regular la emoción para mejorar la salud mental y las relaciones interpersonales.

Según Goleman (1995) la regulación emocional es importante para mantener el equilibrio emocional, evitar reacciones impulsivas y reactivas, evitar comportamientos disruptivos. También señala, que esta competencia se puede desarrollar con práctica y conciencia sobre las emociones y el manejo de las mismas.

La figura 28 muestra la subcategoría Regulación emocional, la cual contiene tres dimensiones: (a) Postura frente al acoso, con los códigos: Reacción ante agresiones, Distanciamiento/indiferencia/miedo ante el acoso; (b) Control de emociones/sentimientos, con los códigos, Reconocer errores y disculparse y frustración; y (c) Prevención y solución de conflictos, con los códigos, Intervención docente: empatía y sanciones e Indiferencia de algunos docentes.

Figura 28

Subcategoría Regulación emocional



Dimensión Postura frente al acoso

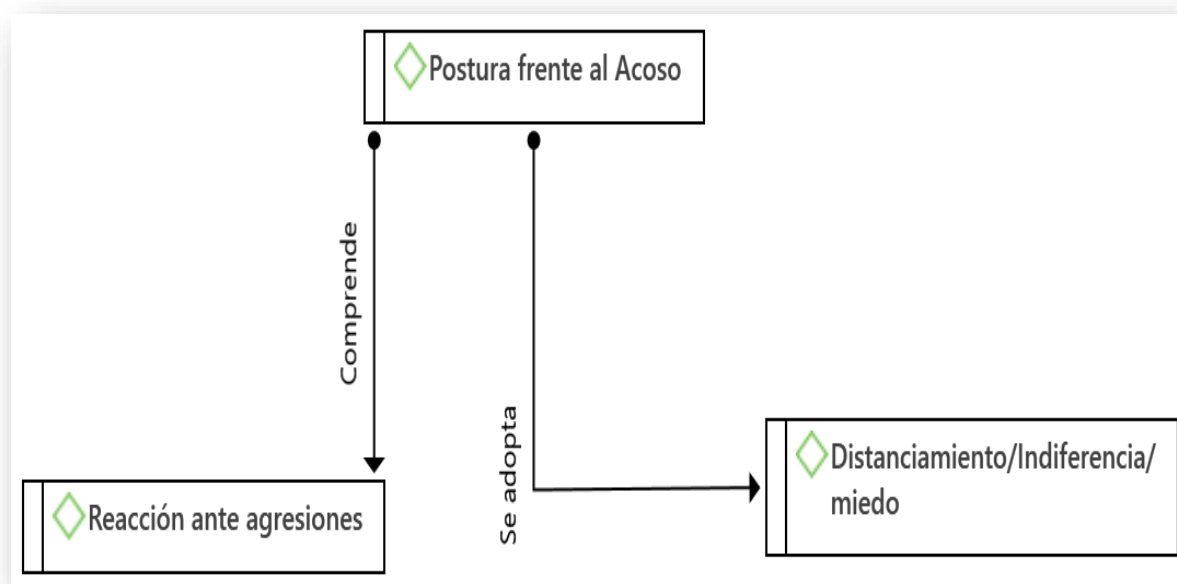
El acoso escolar es un problema que afecta a niños niñas y adolescentes en los entornos educativos. Estas acciones traen consecuencias graves tanto para a victima como para las relaciones positivas en la escuela. La postura de los propios estudiantes frente al acoso puede ser variada, desde la indiferencia, miedo, o confrontación agresores.

La UNESCO (2019) reconoce que resulta esencial monitorear el acoso escolar dentro de la escuela, así como empoderar a todos los miembros de la comunidad educativa para la prevención del acoso o para tomar postura de rechazo ante el acoso y de apoyo a las víctimas. En esta misma sintonía Agudelo y Gallego (2017), señalan que la escuela es un espacio de desarrollo humano, donde es necesario construir posturas de tolerancia, respeto y comprensión de la diversidad; así como de rechazo de cualquier acto violento, donde las agresiones cada vez tengan menos espacios para desarrollarse.

La figura239 describe las diferentes posturas frente al acoso manifestadas por los estudiantes de los grados octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé.

Figura 29

Dimensión Postura frente al acoso



Código: Reacción ante agresiones

La agresión escolar o acoso escolar es una problemática existente en los contextos escolares, donde un estudiante se enfrenta a situaciones de burla, exclusión e incluso golpes, por parte de uno o más agresores. Las reacciones ante las agresiones pueden variar de acuerdo al contexto, la personalidad empoderamiento e inteligencia emocional del agredido.

Al respecto, Andrade *et al.*, (2021) señalan que la mayoría de las veces la reacción se da en términos de sumisión, miedo y ansiedad. Sin embargo, advierten la existencia, en menor medida de otro tipo de reacciones como evitar o ignorar al agresor, respuesta de afrontamiento activo acudiendo al diálogo y al establecimiento de límites y respuestas de contra agresión.

Por otro lado, las víctimas reactivas, de acuerdo con Cano *et al.*, (2016) son aquellas que reaccionan de manera violenta al acoso, y su acción, frecuentemente se justifica como una acción de defensa; lo que crea un círculo de agresiones que no termina.

E1. Si me está preguntando para el día de hoy, ahorita, pues actualmente no le daría tanta importancia... Pero si me pregunta para antes, sí sería un poco más agresivo y un tanto más violento y sí tomaría cartas en el asunto de una manera que no está bien. **E2.** Si hablamos de antes, reaccionaría de una manera agresiva, porque yo soy una persona que hago las cosas antes de pensar, pero ahora he tratado de calmarme en eso, respiro, me calmo y pienso con cabeza fría qué voy a decir, para no herir a los demás.

Las respuestas de los entrevistados E1 y E2 reflejan diferentes respuestas ante agresión, entre las que se encuentran el autocontrol, restándole importancia a comentarios o situaciones de agresión. También acuden a técnicas de relajación para manejar las emociones en momentos de tensión. Llama la atención que los propios estudiantes reconocen un cambio de actitud en la forma de afrontar los conflictos, lo que refleja sensatez y se aprecia un nivel mayor de madurez.

E3. Pero ya es muy diferente si hay una agresión física. Ahí sí reaccionaría y pues me defendería de dicho acto que tuvo contra mí. **E8.** pero ya si es algo de otro nivel, que lo empujen, lo golpeen a uno, me da mucha rabia. Y la única es volverlo a empujar o algo así.

En contra posición, los informantes E3 y E8 señalan que acuden a una respuesta de defensa y contra agresión; esta respuesta denota falta de gestión emocional en el que reaccionan de manera violenta a las acciones pudiendo escalar el conflicto.

Código: Distanciamiento/indiferencia/miedo

De acuerdo con Avilés (2009) el distanciamiento e indiferencia ante agresiones, es una reacción que toman algunas víctimas esperando minimizar este comportamiento ya que, en la mayoría de los casos, esta reacción pone nervioso al agresor, al no ver alcanzado su objetivo de minimizar y afectar a la víctima.

El autor, también destaca la reacción de miedo, que impide a la víctima enfrentarse a su agresor. Esta reacción causa tendencia al abstencionismo y a la fobia escolar.

E3. Si es verbal, mi reacción va a ser calmado, pacífico. Trataré de ignorarlo lo más posible y no prestarle atención. **E4.** Pues trato de evitarlo, de no entrar en el juego de la pelea. Mas bien me alejo. **E8.** Depende del nivel, porque, por ejemplo, si a uno le dicen cosas feas, uno simplemente ignora para evitar los problemas. **E10.** Pero también hay otras como las que a veces es tanto el miedo que uno siente, que uno se siente como muy, en un sentido, asfixiado de no poder como defenderse de cierta manera.

Los estudiantes manifiestan diferentes acciones ante las agresiones, principalmente por respuestas calmadas, pacíficas, de ignorar al agresor y evitar la confrontación para prevenir que el conflicto escale. Sin embargo, también se manifiestan reacciones de miedo, que puede generar alteraciones en la salud mental del agredido, afectación de su autoestima ansiedad y depresión.

Dimensión Control de emociones /sentimientos

El control de las emociones es la capacidad de gestionar y expresar las emociones de manera adecuada y frente a diferentes situaciones. Requiere un manejo emocional para que no interfiera de manera negativa con el comportamiento, las decisiones y las relaciones con los demás. Al respecto Bisquerra (2000) sostiene que el primer paso para el control emocional, es reconocer las emociones, comprender su origen y como impactan su comportamiento.

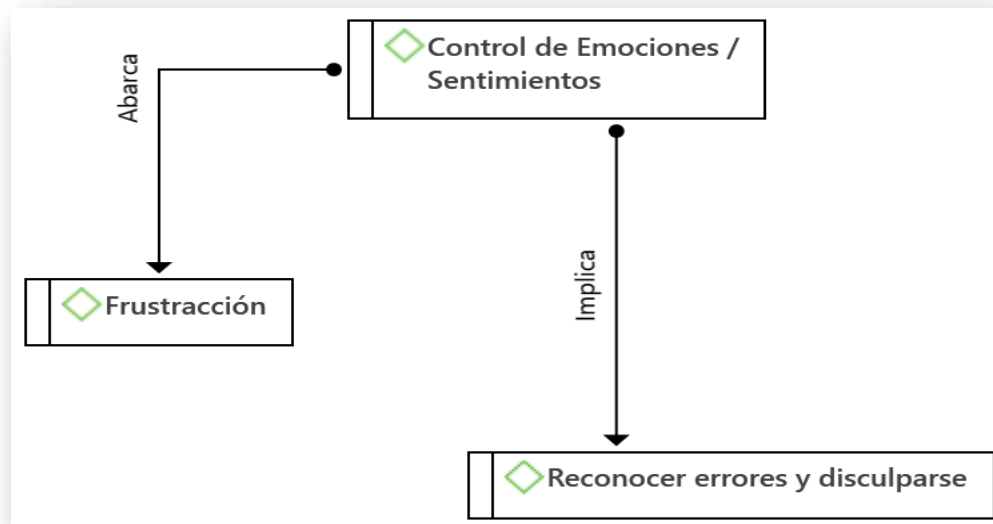
Por su parte, Goleman (1995) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que facilitan el reconocimiento y la gestión efectiva de las emociones. En

su propuesta, el autor establece cinco pilares fundamentales para el desarrollo de esta competencia: *la autoconciencia*, entendida como la capacidad de identificar las propias emociones; *la autorregulación*, que se refiere a la manera de manejar las emociones, especialmente las negativas; *la motivación*, como la habilidad para canalizar las emociones hacia el logro de objetivos; *la empatía*, que implica reconocer y comprender las emociones de los demás; y el *desarrollo de habilidades sociales*, que permite gestionar las emociones en el contexto de las relaciones interpersonales.

La figura 30 muestra las acciones para el control emocional manifestadas por los estudiantes entrevistados.

Figura 30

Dimensión Control de emociones /sentimientos



Código: Frustración

La frustración es la manifestación que denota la incapacidad de manejar adecuadamente las emociones como respuesta al no lograr las metas trazadas. Esta definición coincide con los postulados de Bisquerra (2000) quien manifiesta que la frustración está relacionada con la percepción de fracaso o impotencia ante una situación que no se puede controlar. A su vez la frustración va acompañada de sentimientos de tristeza y desánimo.

E1. cuando no logro algo que verdaderamente quiero, me estreso. Mucho, mucho. Porque siento que fallo como persona, o bueno, siento que fallo como ser humano,

al no lograr hacer algo que, pues, para mí se supondría que es fácil o que es más sencillo. **E2.** Me cuesta aceptarlo, porque como le dije, no sé, no me gusta equivocarme, porque si yo hago las cosas bien, no tengo por qué equivocarme. Y pues, sí me da rabia y no los acepto, pero como les vuelvo a decir, me calmo, respiro, pienso con cabeza fría muy bien.

Los informantes E1 y E2 muestran que la frustración es una experiencia emocional intensa que puede generar estrés, enojo, tristeza y decepción; sobre todo cuando tenían la idea de lograr sus objetivos de manera relativamente sencilla.

E4. me decepciono de mí misma, me pongo triste, pero digo, pues, será la próxima, porque uno no tiene que caer por un error que salga, algo mal que salga, uno no tiene por qué derrumbarse. **E10.** Siento frustración al no poder cumplir como mis expectativas de lo que yo tenía. Me da como frustración, pero a la vez me da como una sensación de que pronto lo intenté, no se pudo, pero quizás después salga mejor.

Los informantes E4 y E10, hacen una autocrítica de su actuación, acompañado de sentimiento de tristeza, sin embargo, afronta la situación restando dramatismo al fracaso, una actitud resiliente, en el que no permite que un error defina su valía. También muestran una actitud de esperanza positiva para lograr las expectativas a futuro. Esto coincide con las ideas de Rafael Bisquerra (2000), quien destaca que la frustración, aunque genera sentimientos negativos, puede ser una herramienta para desarrollar habilidades emocionales y fortalecer la resiliencia cuando se gestiona adecuadamente.

Código: Reconocer errores y disculparse

Reconocer los errores, es un proceso personal en el que se admite haber cometido un error o daño y expresa de manera verbal y gestual su arrepentimiento por el hecho. La disculpa implica asumir el resultado de sus acciones e intentar reparar el daño causado, en un gesto de empatía y humildad con el afectado.

Para Goleman (1995) reconocer los errores es una manifestación de autoconciencia; una persona con inteligencia emocional tiene la capacidad de identificar cuando cometen un error y las afectaciones a las demás personas que este error pudo causar. Reconocer los errores permite aprender de la experiencia y evitar repetir el mismo error. En cuando a las disculpas, el autor manifiesta que es necesario ponerse en el lugar del otro para comprender como las acciones lo han afectado, por la tanto la empatía es clave para ofrecer una disculpa sincera. Además, la disculpa debería ir acompañada de acciones concretas para tratar de reparar el daño.

E4. Pues cuando lo hago, como que en el momento me siento orgullosa, ya después me pongo como rara, me siento mal, siento que hice lo peor del mundo y pues sí me cuesta reconocer que cometí el error por el orgullo. **E4.** trato de pedir perdón de cualquier forma, sea virtual o sea en persona, haciendo algo que a la persona tal vez le guste. Me cuesta a veces, pero lo intento. **E5.** yo sé que me equivoco y yo dije, la regué. Siempre, cada vez que veo a esa persona siento como, perdón, pídale perdón de lo que usted hizo. Y eso da como cuando me equivoco. Como pedirle perdón. Porque si yo no le pido perdón, yo no sé, me juzgo como a mí. Sí, me siento, Como triste. **E10.** Cuando cometo un error, la mayoría de veces yo no soy consciente de que lo cometí, y entonces otra persona me lo dice. Es como que, la primera forma está la negación, que yo lo niego... Pero ya después como que reflexiono sobre todo y ahí sí, sí, o sea, siento que lo hice.

Los estudiantes manifiestan que el proceso de reconocer los errores y ofrecer una disculpa implica un conflicto emocional inicial, manifestados por sentimientos de negación, culpa y orgullo. Posteriormente, entran en una etapa de reflexión que permite la aceptación. Aunque a ellos les puede resultar difícil, la disposición a pedir disculpas refleja un crecimiento emocional y a un compromiso por evitar conflictos y tener relaciones interpersonales sanas y positivas.

Dimensión Prevención y solución de conflictos

Son estrategias y acciones que se toman en las instituciones educativas para evitar, gestionar y atender diferentes situaciones de desacuerdos y tensiones entre los miembros de la comunidad educativa. Los conflictos pueden ser desde desacuerdos verbales, hasta pasar a hechos de violencia marcada como agresión física y golpes. El Ministerio de educación nacional MEN (2013) enfatiza en la importancia de trabajar en la prevención de conflictos desde un enfoque proactivo y formativo; por medio de la promoción de un clima escolar positivo en el que se fortalecen los valores y las competencias socioemocionales de los estudiantes y la implementación de prácticas que promuevan la inclusión, la colaboración y el trabajo en equipo. Además, es necesario involucrar a los miembros de la comunidad educativa en la construcción de acuerdos de convivencia, así como identificar de manera temprana las situaciones de riesgo que puedan generar conflictos como el bullying, la exclusión y la discriminación, para intervenir antes que los conflictos escalen.

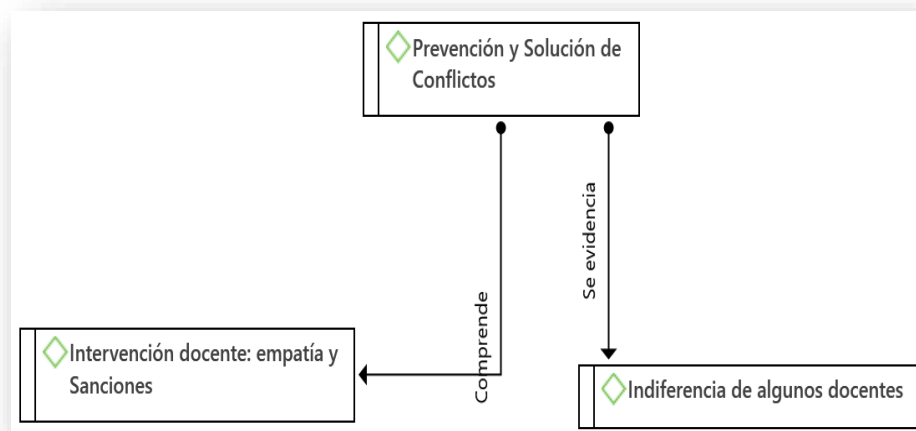
La guía 49 del MEN (2013) propone un enfoque restaurativo para la solución de conflictos, centrado en la reparación de daños y la reconstrucción de relaciones,

mediante el diálogo y la mediación escolar que facilite la comunicación de las partes involucradas. El enfoque restaurativo busca que los involucrados en un conflicto reflexionen sobre sus acciones, reconozcan el daño causado y trabajen en la reparación, que incluye prácticas como círculos de diálogo, acuerdos reparadores y seguimiento a los compromisos adquiridos.

La figura 31 muestra la dimensión Prevención y solución de conflictos está conformada por los códigos Intervención docente: empatía y sanciones e Indiferencia de algunos docentes.

Figura 31

Dimensión Prevención y solución de conflictos



Código: Intervención docente: empatía y sanciones

En el ámbito educativo, la intervención de los docentes es fundamental, ya que representan figuras de autoridad y adultos referentes dentro de las instituciones. Los profesores cuentan con las herramientas necesarias para promover un entorno tranquilo y armonioso en el aula, por medio del fomento de competencias socioemocionales como la comunicación asertiva, la escucha activa, el respeto y la empatía. Esto es especialmente relevante, ya que muchos conflictos surgen debido a un manejo inadecuado de estas competencias. Al respecto el MEN (2013) señala al docente como un actor fundamental en la resolución pacífica de conflictos, en este sentido es necesario que actúe con empatía, no para justificar conductas inadecuadas sino para escuchar a

los estudiantes y validar sus emociones a fin de entender las circunstancias que llevaron al conflicto.

En cuanto a las sanciones la Ley 1620 (2013) establece sanciones formativas y restaurativas, cuyo principal objetivo es educar y reparar, no castigar. Las primeras buscan que el estudiante reflexione sobre sus acciones, aprenda de sus errores y busque la reconciliación. Las segundas buscan reparar el daño, prevenir futuros conflictos y promover la reconciliación.

De acuerdo con las entrevistas los estudiantes reconocen el rol de los docentes como mediadores y figuras de autoridad en la resolución de conflictos escolares. Primero valoran la mediación realizada de manera empática donde el docente escucha de manera imparcial a las partes involucradas para resolver el conflicto de manera justa.

E3. Pueden ser mediadores. Algunos profesores son muy grandes mediadores y sobresalto (sic) todo eso. La verdad, el apoyo de ellos ha sido incondicional a lo largo de esos dichos conflictos. **E5.** Hay una profesora... que siempre trata como de escuchar las dos versiones y como de orientarnos, como diciéndonos, esto está bien, esto usted lo hizo mal, no lo haga...y ellas también como que se den cuenta de lo que hicieron mal.

El testimonio de los informantes E6 y E10, revela que ven a los docentes actuar como jueces en situaciones de conflicto, en el que se indaga a los estudiantes, se escuchan las partes y se busca sancionar o castigar las faltas cometidas, las cuales son proporcionales a la falta cometida y formativas.

E6. El de juez. Buscando la solución al problema y castigando a los dos. El castigo se depende de la gravedad que haya tenido el asunto... Los tipos de castigos serían citación a padres de familia, suspensiones por algunos días, también trabajos en la materia como ética. **E10.** como de juez... poner a los estudiantes y así, y como que ellos expliquen las razones del conflicto para así los docentes poder entender qué fue lo que pasó realmente y cuál es el punto de vista de cada uno y así poder saber qué pasó de verdad.

Código: Indiferencia de algunos docentes

La indiferencia de los docentes ante conflictos escolares es un problema que puede traer consecuencias graves en el ambiente escolar. El docente, es una de las figuras de autoridad dentro de las Instituciones educativas y tiene el deber de identificar y manejar conflictos, de manera tal que no escalen a situaciones más graves de violencia escolar. El MEN (2013) destaca la responsabilidad de los docentes en el manejo y gestión de los conflictos. De igual manera, identifica la indiferencia docente como una

actitud de pasividad o desinterés frente a los conflictos que surgen en el aula o en la institución educativa, manifestadas en actitudes como ignorar las situaciones de conflicto, no intervenir ante comportamientos disruptivos y minimizar la importancia de los problemas.

El Ministerio de Educación Nacional-MEN (2013), propone diferentes estrategias para que los docentes sean más activos en la resolución de conflictos. Destaca la formación docente en técnicas de mediación, comunicación asertiva y manejo de emociones.

E1. los profesores, pues, están en su rol de enseñar nada más. Pero cuando llegan a ese tipo de conflictos, hay unos que actúan tipo: “esos son cosas bobadas”. Entonces, como son bobadas, no les prestamos atención y el día de mañana pasa a un grado mayor, terminan matándose a los estudiantes y son problemas. **E2.** Depende mucho del docente. Porque es que hay algunos que simplemente les da igual y hacen firmador observador; ni siquiera le escuchan al estudiante. **E4.** hay otros que ni la importancia le dan a eso, o sea, es ¡que rabia!

Las entrevistas a los estudiantes E1, E2 y E4 muestran una percepción negativa que tienen sobre la actitud de algunos docentes ante los conflictos. La indiferencia, la falta de escucha y la minimización del conflicto generan un clima de frustración y descontento, lo que afecta la convivencia escolar y el bienestar de los estudiantes.

E4. Pues hay algunos que como que ven el solo el malo y a ese lo castigan y mejor dicho le hacen de todo. Y el bueno, pues según ellos es el bueno, no hace nada, pero hay unos que no le dan tanta importancia al problema.

Por otra parte, el informante E4 tiene una percepción de injusticia en el trato diferenciado hacia algunos estudiantes destacando cómo algunos son castigados severamente mientras otros son excusados o ignorados. Estas actitudes generan frustración, descontento y la sensación de inequidad, donde se estereotipa a los estudiantes en buenos y malos, de acuerdo con su actitud.

Subcategoría Autonomía emocional

La autonomía emocional hace referencia a la capacidad que tienen las personas de autogestionar sus emociones, tomar decisiones basadas en el autoconocimiento y mantener un equilibrio emocional. Bisquerra (2009) define la autonomía emocional como la capacidad de tomar decisiones personales basadas en el autoconocimiento y la autorregulación emocional. Destaca que esta habilidad permite a las personas no

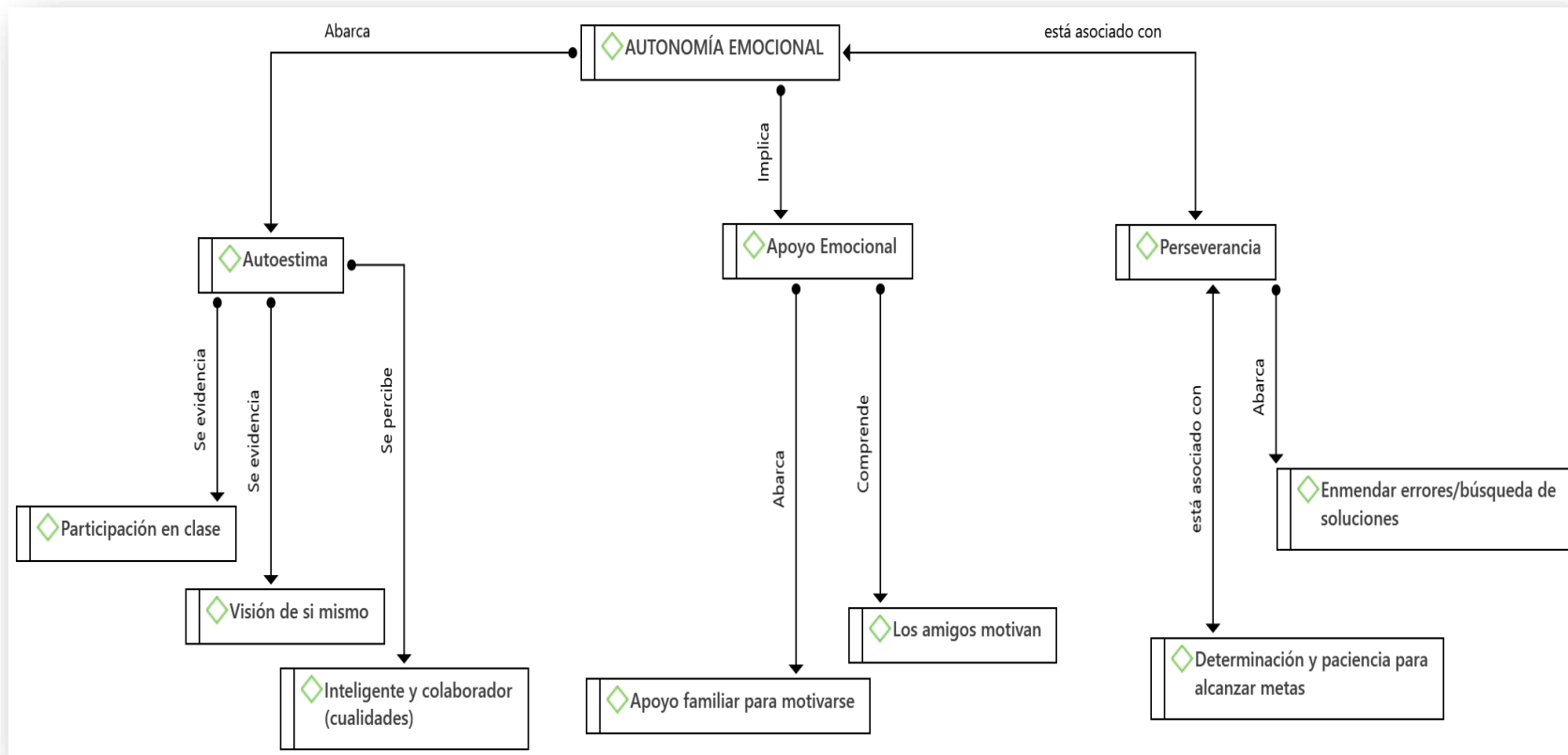
depender de la validación externa para sentirse bien consigo mismas. Además, asocia a la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva y la resiliencia como sus microcompetencias.

Por otra parte, Marina (2004) describe la autonomía emocional como la capacidad de gestionar las emociones de manera que permitan alcanzar los objetivos y vivir de forma plena y satisfactoria. Sin embargo, señala que muchas veces las personas son incapaces de gestionar sus propias emociones, y permiten que estas los dominen, lo que lleva a comportamientos irracionales como la dependencia emocional, la impulsividad y la incapacidad de resolver conflictos.

La figura 32 muestra la subcategoría Autonomía Emocional, con sus tres dimensiones: (a) Autoestima, con los códigos, Participación en clase, Visión de sí mismo e Inteligente y colaborador; (b) Apoyo emocional, con los códigos, Apoyo familiar para motivarse y los amigos motivan; y (c) Perseverancia, con los códigos, Determinación y paciencia para alcanzar las metas y Enmendar errores/Búsqueda de soluciones.

Figura 32

Subcategoría Autonomía emocional



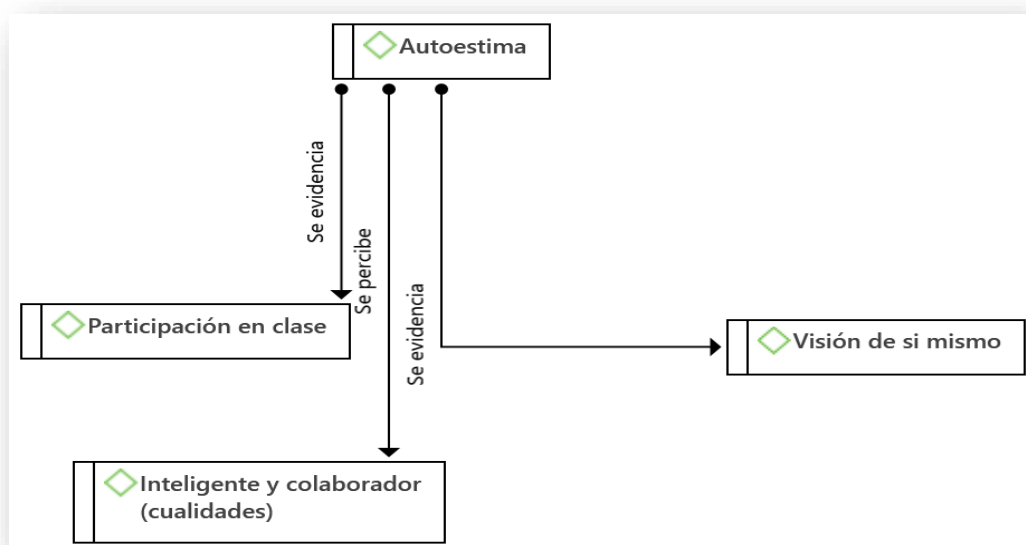
Dimensión Autoestima

La autoestima es la valoración que tiene una persona de sí misma, incluye aspectos emocionales, físicos y sociales. En este sentido, Branden (1994) describe la autoestima como la disposición a experimentarse competente para afrontar los desafíos básicos de la vida y como merecedor de felicidad. El autor enfatiza que la autoestima se construye a través de la práctica consciente de la autoconfianza, el autorrespeto y la autocompasión.

Rojas (2007) señala que tener autoestima no implica sentirse superior a los demás, sino tener un sentido de valía personal que permite afrontar la vida con confianza y resiliencia. Además, destaca que la autoestima se construye a lo largo de la vida y está influenciada por factores como el apoyo y afecto recibido por parte de padres o cuidadores, los éxitos y fracasos a lo largo de la vida, la calidad de las relaciones interpersonales y la habilidad de recuperarse de las adversidades. En esta dimensión se describe la valoración que tienen los estudiantes de sí mismos, así surgen los códigos participación en clase, visión de sí mismo e inteligente y colaborador (cualidades), tal como se muestra en la figura 33.

Figura 33

Dimensión autoestima



Código: Participación en clase

La participación en clase es un elemento importante en el proceso de aprendizaje ya que permite la interacción entre estudiantes y docentes, promueve el pensamiento crítico y fomenta la construcción del conocimiento. En este sentido Vygotsky (1978) destaca que el aprendizaje es un proceso social que se da a través de la interacción con otros. La participación en clase permite a los estudiantes internalizar conocimientos mediante el diálogo y la colaboración con sus compañeros y profesores.

Por su parte Johnson y Johnson (1999) destacan que la participación en clase es esencial para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, la participación mejora la comprensión de los contenidos y desarrolla habilidades sociales.

E1. entonces cuando me agradan las materias y tengo las actividades en las materias, pues me gusta participar porque destaco y me da felicidad y me divierto con mis amigos. **E3.** soy muy activo en la parte de participar en las clases dependientemente (sic) de cada materia. Siento más como gusto por materias como sociales, ciencias políticas y que sean relacionadas con historia y demás.

Las entrevistas realizadas a E1 y E3 reflejan diferentes experiencias de los estudiantes sobre su participación en clase. A través de sus respuestas se pueden identificar factores que influyen en su disposición a participar en clase como el interés en las áreas, la confianza en sí mismos y la seguridad que tienen en algunos temas y áreas.

E4. Pues, a veces es como saberme la pregunta, pero no querer responder por pena o porque me quede mal. No saber expresar lo que voy a decir, entonces a veces como me siento como que me voy a equivocar o por eso no participo a veces. **E5.** Pues yo sí me siento, así como nerviosa porque no sé cómo, no sé si era que quería decir está bien, está mal, pero a veces sí siento como que no, sí sé la respuesta y sí me siento segura de estar participando de la actividad.

Por otro lado, E4 y E5 muestran poca disposición a participar, ya que sienten miedo a equivocarse, la pena y los nervios, así como poca confianza en sus capacidades para expresar y comunicar sus pensamientos e ideas. De allí se rescata la importancia de trabajar en crear un ambiente seguro y de confianza, donde los estudiantes no teman participar, independientemente si las respuestas son incorrectas, valorar no solo las respuestas correctas sino valorar el esfuerzo y disposición a participar; así como también, fomentar la confianza, trabajar en la autoestima para romper las barreras del miedo y la timidez.

Código: Inteligente y colaborador (cualidades)

La inteligencia y la colaboración son dos cualidades valoradas en el contexto educativo, ya que implica la capacidad de comprender, aprender y resolver de manera efectiva, junto con la habilidad de trabajar en equipo compartir los conocimientos y apoyar a los demás para alcanzar objetivos comunes.

Al respecto Goleman (1995) señala que destacar las propias cualidades es una señal de inteligencia emocional y de autoestima, que influye positivamente en el rendimiento académico, en las relaciones interpersonales y en el bienestar emocional. Las entrevistas revelan que los estudiantes tienen una autopercepción positiva de su inteligencia y habilidades colaborativas. Esto muestra que los estudiantes tienen una autoestima alta, reconocen sus talentos y los comparten con los demás.

E1. Mi inteligencia, mi inteligencia porque pues cuando quiero hacer algo dentro del salón o si quiero participar, lo hago y lo hago bien, porque me gusta hacerlo, entonces pues considero que mi inteligencia. Y eso apoya a los compañeros. **E2.** sería más mi inteligencia y mi punto de vista y ser realista ante las cosas, ya que es bueno aprender de todo un poquito y enseñarle a los demás. **E5.** Yo creo que sería mi inteligencia, el conocimiento que tengo, como explicarle para que, como un apoyo para él. **E8.** Bueno, siento que buscar soluciones. Yo le busco solución a todo. Sí, buscar soluciones, buscar ideas, soy muy de ideas. Apoyar a los demás, como que no, él tiene una idea pero que los otros no compartan esa idea, pero necesitamos trabajarla para saber si me funciona.

Código: Visión de sí mismo

La visión de sí mismo es la imagen mental que tiene una persona de sí misma, incluye habilidades, rasgos físicos, valores y roles en la sociedad. También es referida como el autoconcepto e influye en cómo se comporta la persona, cómo se relaciona con los demás y como responde a los desafíos que se presenten. Goleman (1995) indica que la visión de sí mismo es un componente de la inteligencia emocional y está estrechamente relacionada con la autoconciencia. El autor resalta que la autoconciencia es el primer paso para desarrollar una visión clara y realista de sí mismo.

En las entrevistas los estudiantes de octavo y noveno evidencian que tienen una idea clara de sí mismos de sí mismos, en términos de su personalidad, habilidades sociales y emocionales. Estos testimonios reflejan autoconciencia de sus rasgos y

comportamientos. También se ve refleja que algunos estudiantes muestran esfuerzo por mejorar su comportamiento y forma de reaccionar, lo que indica autorregulación.

El entrevistado E2 muestra que tiene una clara de visión de quién es y se muestra poco influenciado por los criterios e influencias de los demás. No cree que sea necesario cambiar para encajar en estereotipos o en el grupo.

E2. A mí no me gusta cambiar mi forma de ser por encajar con alguien, entonces ¿qué hago? Simplemente pues ignoro, o sea que hay ellos allá en su mundo y yo en mi mundo.

En cuanto al informante E3 se reconoce poco paciente y temperamental y muestra que ha tenido espacio de reflexión para regular su temperamento explosivo y mejorar este aspecto.

E3. Soy una persona poco paciente. Y también mi temperamento es muy fuerte... yo tiendo a ser muy explosivo, pero últimamente me he ido calmando y relacionando más con mis acciones.

Por último, los informantes E5, E6 y E10 se muestran cómodos frente a las interacciones sociales, confianza en la expresión pública y en general muy expresivos, reflejando seguridad en sus relaciones con los demás e imagen positiva de sí mismos.

E5. Como se dice, como muy extrovertida, como imperativa (sic) a veces, un poquito loquita a veces, no sé. También, pues me considero una persona muy inteligente. **E6.** una persona muy... Una persona social que le gusta hablar con la gente y no tiene pena a nada. **E10.** Pues yo me considero una persona social, (risas) expresiva, amable, en todo ese sentido prácticamente.

Dimensión Apoyo emocional

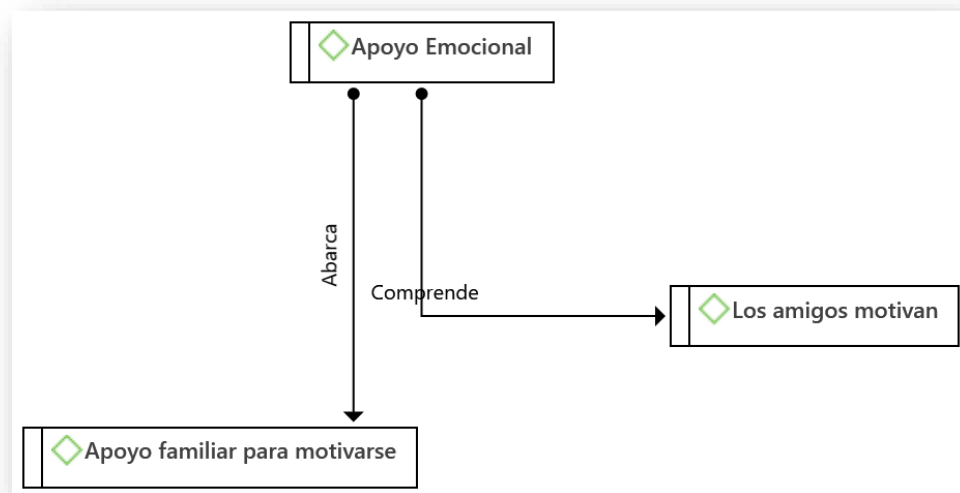
El apoyo emocional se refiere al acompañamiento empático, para comprender validar y consolar a una persona en situaciones difíciles. Este apoyo, generalmente proviene de familiares, amigos o profesionales; y es necesario para el bienestar emocional. Rogers (1961) considera que el apoyo emocional se basa en la empatía, la aceptación incondicional y la congruencia. Así pues, la empatía permite que las personas se sientan comprendidas y apoyadas. En cuanto a la aceptación incondicional, permite aceptar a las personas tal como son, sin condiciones ni juicios, lo que fomenta a autenticidad y la autoaceptación. Por último, la congruencia entendida como la coherencia entre lo que se siente, piensa y expresa; de esta manera se crea un ambiente de confianza, donde las personas se sienten seguras para expresarse sin miedo.

Por su parte, Dávila y Sánchez (2022) señalan que el apoyo emocional en la escuela, evita que los estudiantes caigan en depresión ante el fracaso escolar o piensen en abandonar la escuela, a la vez que da la fuerza para superar las barreras de aprendizaje que se pudieran presentar. Además, afirma que los estudiantes con apoyo emocional familiar, tienden a tener mejores resultados académicos.

La figura 34 describe los aspectos que los estudiantes señalan como motivadores o apoyo emocional, así surgen los códigos Apoyo familiar para motivarse y Los amigos motivan.

Figura 34

Dimensión Apoyo emocional



Código: Apoyo familiar para motivarse

El apoyo familiar se refiere al papel fundamental que desempeña la familia en la motivación, perseverancia y logro de metas en el aspecto personal, académico y social. El apoyo familiar ayuda a sentirse respaldado y capaz de enfrentar los desafíos de la vida. Bandura (1997) enfatiza el papel del entorno social en la motivación y el desarrollo de la autoeficacia. El autor afirma que el reconocimiento y el apoyo emocional por parte de la familia refuerzan las conductas motivadas y aumentan la confianza en uno mismo.

Por su parte, Mitsu y Cava (2003) manifiestan que el apoyo emocional se ve reflejado en acciones como expresiones de cariño y validación de emociones del

adolescente, diálogo abierto y en ambiente de confianza, y establecimiento de normas claras y límites.

El testimonio de E3 muestra percepciones sobre el apoyo familiar y su influencia en su motivación y desempeño. El estudiante percibe que su familia tiene altas expectativas en su desempeño, pero no brinda el apoyo emocional que se desearía.

E3. ... pues siempre es con el tema, no, usted está en el primer puesto porque es su deber... debería haber más apoyo ... sí mi familia está un poquitico cerrada en ese tema, no demuestra mucho ese apoyo, pero sí me gustaría como más apoyo por parte familiar.

Por su parte E4 y E5, manifiestan que perciben un apoyo familiar y como factor motivador, lo que beneficia el bienestar emocional. Adicionalmente, se ven a sí mismos como una motivación, el cumplir con sus propias expectativas y cumplirse como personas.

E4. mi familia y más que todo mi mamá... Entonces más que todo mi mamá me motiva. **E5.** Primero que todo Dios, porque sin Él no tendría la inteligencia y todo lo que tengo. Y segundo, pues, yo misma y mis papás...yo soy la mejor para mis papás y no, yo lo hago por mi propia satisfacción. Y entonces siento que eso es lo que me motiva a hacer mejor.

Código: Los amigos motivan

Los amigos forman parte fundamental en la motivación, especialmente en las etapas adolescentes, donde los jóvenes buscan aprobación, relaciones de amistad significativa, apoyo y pertenencia a un grupo social. De acuerdo con Bandura y Walters (1968/1974) los adolescentes observan a sus amigos a alcanzar metas y esto los motiva a imitar esos comportamientos, de esta manera los amigos actúan como modelos de rol en el que siguen estrategias para superar desafíos.

Por otra parte, el autor indica que los amigos pueden proporcionar refuerzo positivo, como reconocimientos, lo que aumenta la probabilidad de que repita ese comportamiento. También pueden ofrecer apoyo emocional durante momentos difíciles, lo que refuerza la perseverancia y la resiliencia.

E1. Motivado. Respecto a mi crecimiento personal... Pero cuando a uno le dicen algo como, uy, vas progresando, se nota el cambio... pues, ayuda mucho el crecimiento. Mucho. **E2.** Las opiniones de mi grupito, me gusta mucho porque ellos me alientan a cosas extraordinarias. **E10.** Pues digamos que si yo le comparto a alguien en algún momento que me siento mal de cierta manera. Y que esa persona me dé, como, ánimos para seguir, o me apoye, o diga como que en el proceso me diga que voy a estar bien, o me dé su apoyo en el proceso.

Las entrevistas muestran la importancia del apoyo social de amigos en la motivación y en el crecimiento personal, el reconocimiento del progreso actúa como un refuerzo positivo que impacta la autoestima y la confianza. Por otra parte, ante situaciones de dificultad, el apoyo y motivación de los amigos resultan esenciales para superar los obstáculos.

Dimensión Perseverancia

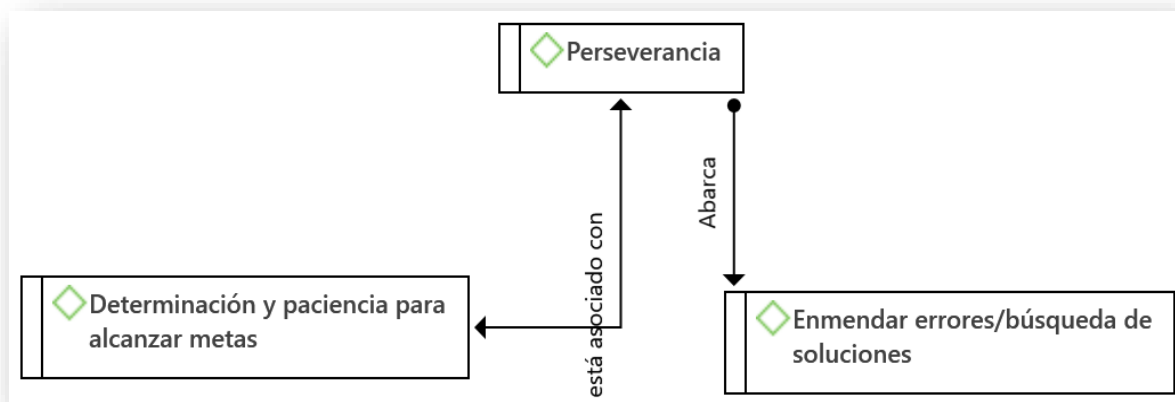
La perseverancia hace referencia a la capacidad de persistir en una tarea, objetivo o meta, a pesar de las dificultades y limitantes. Requiere de un componente de esfuerzo y motivación para la búsqueda del objetivo. Para Bisquerra (2011) la perseverancia está estrechamente relacionada con la gestión de la frustración, que permite mantener el esfuerzo y compromiso a pesar de los obstáculos. En este sentido, la perseverancia, no es solo una actitud de persistencia, sino también una habilidad para gestionar emociones como el desánimo, la ansiedad o el estrés.

Por otra parte, Dweck (2006) argumenta que la forma en que las personas perciben sus habilidades y talentos influye directamente en su capacidad para perseverar ante los desafíos y obstáculos; y, al contrario, ver los desafíos y obstáculos como oportunidades para crecer.

La figura 35 describe los componentes de la dimensión perseverancia. Así, surgen los códigos determinación y paciencia para alcanzar las metas y Enmendar los errores/búsqueda de soluciones.

Figura 35

Dimensión Perseverancia



Código: Determinación y paciencia para alcanzar las metas

Tanto la determinación como la paciencia, son dos cualidades necesarias para el logro de metas, principalmente cuando los objetivos trazados son a largo plazo o se encuentran obstáculos y dificultades. Dweck (2006) relaciona la determinación y la paciencia con una mentalidad de crecimiento, en la que las personas creen que sus habilidades pueden desarrollarse a través del esfuerzo, el aprendizaje y la perseverancia. Además, las personas con mentalidad de crecimiento reconocen que el desarrollo de habilidades requiere tiempo y práctica constante, y están dispuestas a trabajar duro y a esperar cuando los resultados no son inmediatos.

E2. cómo le dije, es cuestión de paciencia, porque para lograr algo uno tiene que tener paciencia, concentración, más dedicación a eso. **E4.** Pues a veces me pongo, me decepciono de mí misma, me pongo triste, pero digo, pues, será la próxima, porque uno no tiene que caer por un error que salga, algo mal que salga, uno no tiene por qué derrumbarse. **E6.** Seguir intentando las cosas. Cuando no se puede una vez, pues se sigue, intentando. Y pues se siente En el momento pues rabia y ya después, se quita.

Las entrevistas revelan que los estudiantes tienen determinación para volverse a enfocar después de un fracaso o dificultad, además reconocen que la paciencia es esencial para alcanzar metas, especialmente cuando los resultados no son inmediatos y son conscientes que las emociones negativas que se pueden experimentar ante un fracaso, son temporales y no deben influir en el progreso.

E2. Es en volver, empezar a centrarme en ese tema otra vez, hasta lograrlo, porque soy una persona demasiado competitiva.

Por su parte, el informante E2 se muestra persistente con una actitud de enfoque renovado, con alta capacidad de recuperación ante el fracaso. Sus rasgos competitivos le permiten tener motivación para insistir en una tarea hasta lograrla.

Código: Enmendar errores/búsqueda de soluciones

La capacidad de enmendar errores, esta precedida por la habilidad para reconocer los errores, aprender de ellos y tomar medidas para corregirlos y evitar volver a cometerlos. Dweck (2006) sostiene que las personas con una mentalidad de crecimiento ven los errores como oportunidades para aprender y mejorar, en lugar de como fracasos definitivos.

Desde el punto de vista de Seligman (1990) enmendar los errores requiere del desarrollo de optimismo y resiliencia, de esta manera las personas ven los errores como

temporales, específicos y externos. Esto les permite aprender de sus fallos y buscar soluciones de manera proactiva.

Los estudiantes manifiestan como pueden transformar la frustración y la rabia en determinación y resiliencia, utilizando los errores como oportunidades para aprender y mejorar. Estas actitudes reflejan una mentalidad de crecimiento y se alinean con las teorías de los autores anteriormente mencionados.

E3. ... trataría de solucionarlo, solucionarlo como pueda porque una de las cosas que me molesta cuando cometo el error es que no lo puedo solucionar y también, si ya se me sale de las manos dejarlo en el pasado y seguir adelante con lo que tengo. **E8.** me lleno de rabia. (risas) Pues tratar de volver a hacerlo, volver a hacerlo porque uno no puede dejar las cosas... pero volver a intentarlo. **E9.** Intentar resolverlo y (sic) intentar dar lo mejor de mí para la próxima.

Cierre de categoría Metacognición para el desarrollo de las Competencias socioemocionales de los estudiantes desde la inclusión

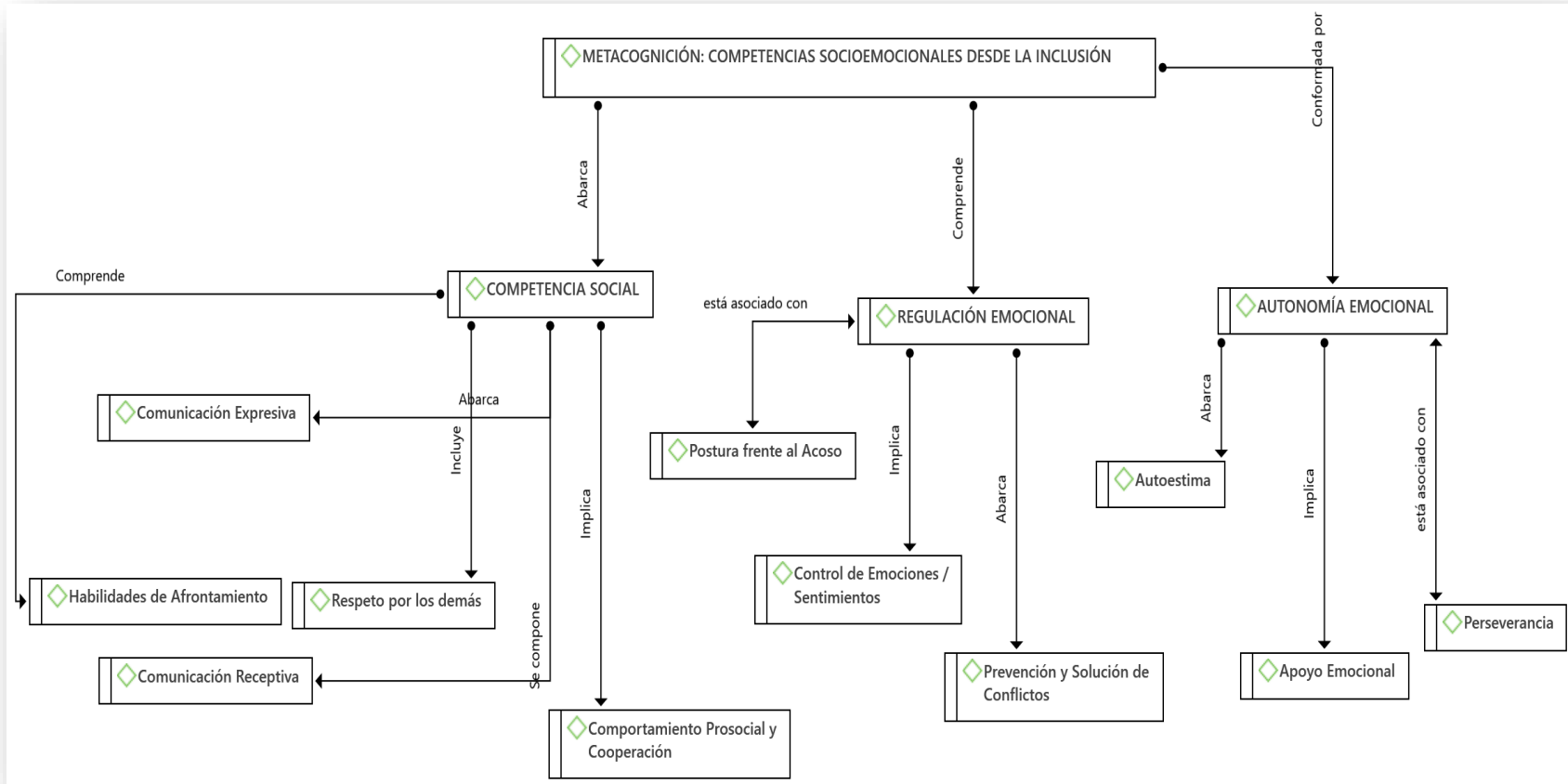
La categoría Metacognición: competencias socioemocionales de los estudiantes desde la inclusión, emergente de las entrevistas a los estudiantes, permitió identificar subcategorías plenamente establecidas. En primer lugar, surge la *Competencia social* en la que los estudiantes reconocen y manifiestan sus interacciones en la sociedad, las cuales les permiten comunicarse de manera adecuada, expresando sus emociones y escuchando receptivamente el mensaje de su interlocutor. Además, muestran un comportamiento prosocial en el que se preocupan por los demás en diferentes situaciones incluidas el acoso, para las que se desarrollan habilidades de afrontamiento.

Así mismo, se tiene la *Regulación emocional*, en la que los estudiantes tienen un control de sus emociones como la frustración reconocimiento de errores y disculparse para tratar de enmendarlos. Estas acciones permiten revenir y solucionar conflictos en el aula.

Por último, la Autonomía emocional, por medio de la cual los estudiantes pueden gestionar sus emociones y tomar decisiones independientes, esta autonomía necesita el desarrollo de la autoestima, un apoyo emocional familiar y de su círculo cercano y desarrollar la perseverancia para no desistir en la consecución de sus metas, ante situaciones difíciles y obstáculos.

Figura 36

Categoría Metacognición para el desarrollo de las : Competencias socioemocionales de los estudiantes desde la inclusión



Por último, las observaciones a los docentes, responden al objetivo 3, Analizar las prácticas docentes para el fomento de las competencias Socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados 8° y 9° de las IE Santo Ángel y Maiporé. Las observaciones docentes son referenciadas como DO1, DO2, DO3, DO4 y DO5.

En la Tabla 9 se muestran los resultados producto de las Observaciones de clase, de las cuales emergen códigos que sustentan las dimensiones, subcategorías y categorías desde la visión del investigador.

Tabla 9

Sistema de categorías emergentes derivado de las observaciones de clase

| Códigos | Dimensiones | Subcategorías | Categorías |
|---|---|---|--|
| Actitud del docente ante Comportamiento disruptivo Comportamiento del estudiante ante llamado de atención | Capacidad de Escucha | Comunicación Positiva | Equidad Socioemocional Desde La inclusión en la práctica docente |
| Intercambio de ideas Apoyo a estudiantes con compromiso cognitivo Asesoría docente | Interacción docente estudiantes | | |
| Organización y limpieza del aula Interés y atención durante la clase Llamados de atención | Control y Disciplina | | |
| Demostración de empatía con un compañero Apoyo entre pares | Asertividad y Respeto a la diversidad | Promoción de Competencias Sociales | Estrategias de enseñanza según el Momento de la clase |
| Conductas al ingresar al aula Interrupción y risas durante la lectura Burlas entre pares y Lenguaje soez Desacuerdos entre estudiantes El celular como distractor | Comportamiento Disruptivo | | |
| Rutinas al iniciar la clase Información sobre objetivos y temas | Actividades iniciales | | |
| Instrucciones del docente sobre actividades Instrucciones para trabajo en equipo | Instrucciones de Enseñanza | | Actividades Coinstruccionales |
| Organización de equipos (libre elección) Lectura en voz alta y colectiva Ejemplificaciones Técnica de la pregunta Evaluación de la actividad Recursos y materiales | | | |
| Asignación y revisión de tareas y actividades Cierre de la clase | Actividades Posinstruccionales | | |

A continuación, se describen, conceptúan y analizan cada una de las categorías con sus dimensiones y subcategorías.

Categoría Equidad socioemocional desde la inclusión en la práctica docente

La equidad socioemocional implica garantizar justicia e igualdad en el acceso y fortalecimiento de las competencias sociales y emocionales en todas las personas independientemente de su origen, raza, sexo, credo y nivel socioeconómico. Jagers *et al.*, (2018) definen la equidad socioemocional como un enfoque en donde se integra la justicia social, el desarrollo emocional y la inclusión para crear entornos empáticos, colaborativos y equitativos.

En referencia a las competencias socioemocionales, Goleman (1995) sugiere que pueden ser desarrolladas y aplicadas en de manera equitativa en diferentes contextos sociales. El autor afirma que las competencias socioemocionales tienen características de universalidad, pueden ser aprendidas y desarrollada por todas las personas, para promover el respeto y reducir las brechas en el bienestar emocional y social, impactando de manera positiva la vida de las personas.

Respecto a la práctica, el docente debe desarrollar su quehacer dentro de un ambiente reflexiva, en el cual identifica y evalúa las estrategias que sirven y las que no sirven para favorecer el aprendizaje. Esto respalda lo expuesto por Perrenoud (2004) quien afirma que la práctica docente debe ser una acción reflexiva, flexible y colaborativa, centrada en el aprendizaje integral de los estudiantes, que requiere adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes, donde se tiene en cuenta las diferencias culturales, sociales y cognitivas de la población estudiantil. El autor, destaca la necesidad y disposición de innovar las practicas docentes, probar nuevas metodologías y estrategias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Esta investigación tiene como propósito analizar las prácticas docentes para el fomento de competencias socioemocionales en grados octavo y noveno. En ese orden de ideas, la equidad socioemocional desde la inclusión constituye un referente significativo, ya que permite identificar las diferentes prácticas docentes que permitan una formación integral y justa en la que se incluyen competencias socioemocionales, fundamentales en el desarrollo de la ciudadanía y las sociedades actuales.

La Categoría Equidad socioemocional desde la inclusión en la práctica docente, deriva en tres subcategorías (a) Comunicación positiva (b) Promoción de competencias sociales y (c) estrategias de enseñanza según el momento de la clase. A continuación, se analiza cada subcategoría con sus respectivas dimensiones y códigos.

Subcategoría Comunicación Positiva

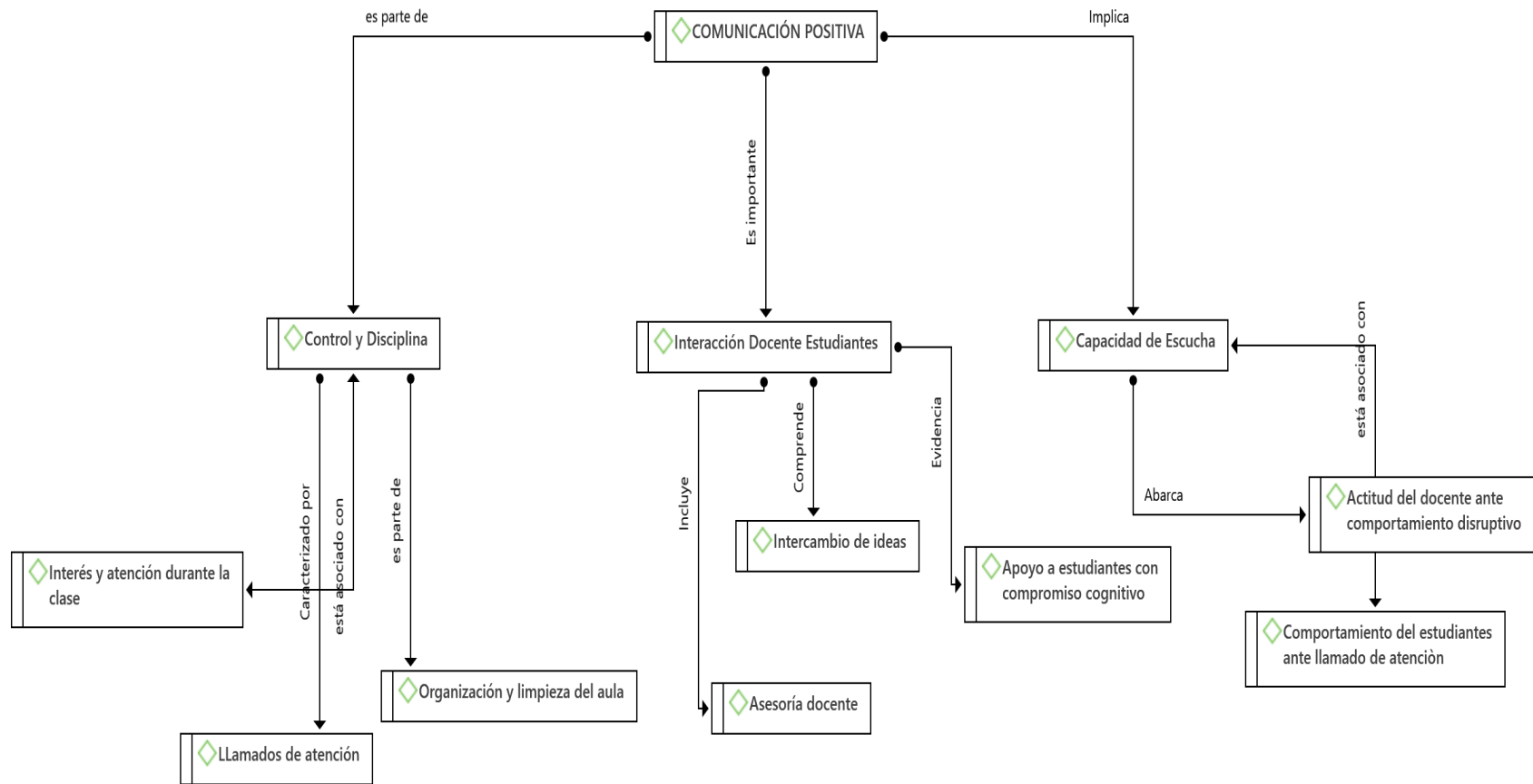
La comunicación positiva hace referencia a la interacción en la que se fomenta el entendimiento, la colaboración y el entendimiento mutuo, en esta comunicación es necesario transmitir los mensajes de manera clara, constructiva y empática para evitar conflictos. En consonancia con lo anterior Bohm (1996) indica que la base de la comunicación positiva es el diálogo, ya que permite la comprensión mutua, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos. El autor no se limita a ver la comunicación como un intercambio de información, sino que lo ve como una posibilidad para crear espacios para el intercambio de ideas y opiniones a la vez que se comprenden los puntos de vista de los demás, de esta manera, se establecen relaciones positivas.

Para que la comunicación sea positiva, Bohm (1996) propone que el diálogo debe darse en términos de entendimiento mutuo, dejando de lado la discusión y el debate; en segunda medida es necesario escuchar activamente sin juzgar, lo cual permite abrirse a nuevas perspectivas, por último, es necesaria una escucha activa y empática en términos de prestar atención no solamente a las palabras, sino a las expresiones y emociones manifestadas durante el diálogo. La comunicación positiva permite mejorar las relaciones interpersonales y generar un ambiente de bienestar general.

La figura 37 muestra la subcategoría Comunicación Positiva, la cual deriva en 3 dimensiones (a) Capacidad de escucha, con los códigos: Actitud del docente ante comportamiento disruptivo y comportamiento del estudiante ante llamado de atención; (b) Interacción docente estudiantes, con los códigos: Intercambio de ideas, Apoyo a estudiantes con compromiso cognitivo y Asesoría docente; (c) Control y disciplina con los códigos: Organización y limpieza del aula, Interés y atención durante la clase y Llamados de atención. A continuación, se describen las dimensiones con sus correspondientes códigos.

Figura 37

Subcategoría Comunicación Positiva



Dimensión Capacidad de escucha

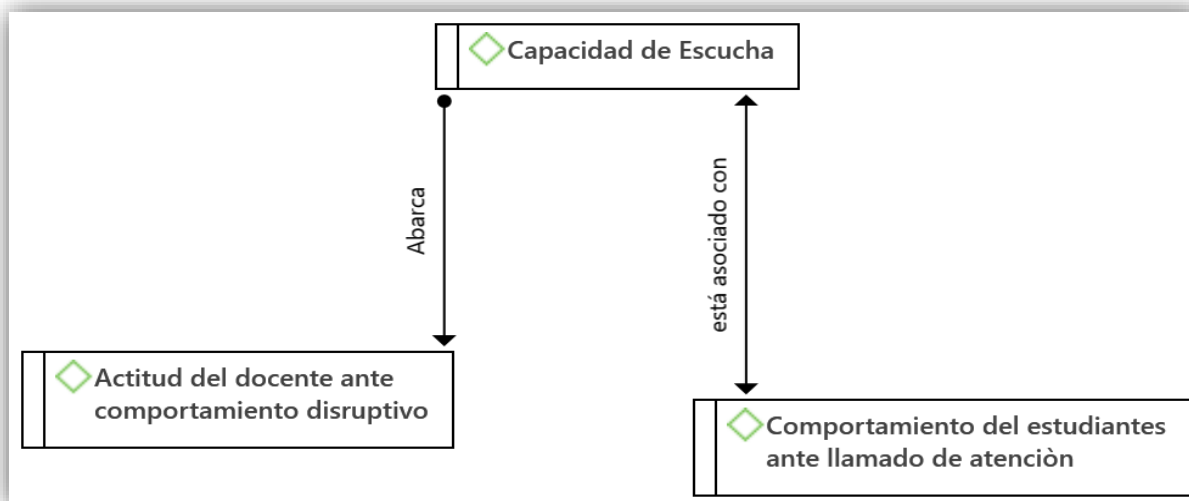
Esta dimensión se refiere a una habilidad imprescindible en la comunicación, que implica prestar atención plena y consiente a lo que la otra u otras personas están expresando, de esta manera se entienden, no solo las palabras, sino también las emociones y perspectivas del otro; esto concuerda con los postulados de Goleman (1995) quien afirma que la capacidad de escucha, va más allá de oír palabras; implica una conexión emocional y una comprensión del interlocutor en todos los sentidos. El autor considera que la capacidad de escucha es una habilidad fundamental dentro de las competencias socioemocionales que fomentan relaciones interpersonales saludables.

Por su parte Bisquerra (2015) sostiene que la escucha efectiva requiere estar presente en el momento, evitar distracciones y concentrándose plenamente en el mensaje completo, esto incluye hacer contacto visual. Además, es imprescindible evitar prejuicios y juicios, para permitir que el otro se exprese libremente.

Esta dimensión describe la capacidad de estudiantes y docentes de escucharse mutuamente en su práctica educativa cotidiana, así surgen los códigos *Actitud del docente ante comportamiento disruptivo* y *comportamiento del estudiante ante llamado de atención*, tal como lo muestra la figura 38.

Figura 38

Dimensión Capacidad de escucha



Código: Actitud del docente ante comportamiento disruptivo

El docente, al ser la persona adulta dentro del aula es quien debe dirigir y establecer normas claras y pautas para el desarrollo de las clases. Ante comportamientos disruptivos, el docente debe mostrarse empático, pero firme para el manejo de estas situaciones, las cuales pueden derivar en conflictos y discusiones; así el docente debe buscar estrategias que fomenten un ambiente positivo y de respeto dentro del aula. Al respecto, Torrego(2007) propone un enfoque en el que los docentes trabajen en la prevención de comportamientos disruptivos, mediante la creación de un clima positivo en el aula, con normas establecidas y con la participación activa de los estudiantes.

Por su parte, Goleman (1995) enfatiza en el uso de la comunicación asertiva, evitando respuestas pasivo-agresivas, expresando claramente las expectativas y consecuencias de los comportamientos disruptivos, pero desde el respeto y la escucha. Las observaciones a los Docentes DO1 y DO3 muestran diferentes reacciones y estrategias ante comportamientos disruptivos; en primer lugar, se intenta mantener el control llamando en voz alta, la atención de los estudiantes para continuar con el flujo normal de la clase; por otra parte, se busca eliminar distractores para recuperar el enfoque de los estudiantes. Por último, se realiza una intervención inmediata ante los conflictos, en el que se combina el diálogo, empatía y búsqueda de solución constructiva.

DO1. ...El profesor les llama la atención y le solicita a uno de los del grupo que continúe con la lectura... El docente lo ignora y pronuncia otro nombre ...para que el continúe. **DO1.** El docente sigue con su exposición... cuando llega atrás les quita el papelito y les dice que por favor prestemos atención a la explicación **DO3.** ... un estudiante empuja a otro, la docente les pregunta en tono alto, que está pasando y se acerca a ellos para observar...La docente dialoga con ellos, le pide al estudiante que por favor traiga un borrador y trate de borrar la huella que dejó en el cartel. **DO3.** La docente sale del salón, de manera calmada. Mientras que la estudiante sale con una actitud desafiante y con una expresión en su rostro de fastidio hacia la clase y la docente.

Código: Comportamiento del estudiante ante llamado de atención

Los llamados de atención o advertencias son acciones disciplinarias por parte de los docentes para mantener orden, disciplina y fluidez en el desarrollo de actividades en el aula. Los docentes aplican diferentes estrategias para llamar la atención de sus estudiantes; sin embargo, no todos los estudiantes reaccionan de igual manera. Esta

variación de respuestas ante el llamado de atención depende de la personalidad, contexto, relación docente-estudiante y gestión emocional del estudiante. En tal sentido Mazarno *et al.*, (2003), señala que la reacción del estudiante ante llamados de atención depende en mayor medida a cómo el docente da manejo a la situación y en general al clima convivencial del aula.

De acuerdo con el autor, hay cuatro posibles comportamientos del estudiante ante llamados de atención (a) respuesta positiva, cuando previamente se han establecido y comunicado reglas claras, así los estudiantes son conscientes y entienden del porqué del llamado de atención; (b) respuesta negativa con enojo y frustración, cuando el estudiante percibe el llamado como injusto o humillante; (c) otros estudiantes responden con indiferencia, ignorar el llamado puede ser una señal de desconexión con el docente o problemas personales que le llevan toda su atención, y (d) aceptación del llamado de atención, aceptando el comportamiento y tratando de corregirlo, esto sucede cuando el estudiante siente que el llamado fue respetuoso y constructivo. De estos comportamientos predomina la respuesta positiva.

Se observa en DO3, que una de las estudiantes tiene resistencia al llamado de atención; sin embargo, cuando la docente se acerca, la estudiante reconoce la autoridad de la docente y la cumple, aunque sea de manera tardía. Esto sugiere que la proximidad física de la docente puede ser una estrategia para redirigir el comportamiento. Por otra parte, se subraya la importancia de abordar los comportamientos disruptivos oportunamente, para que no se vea afectado el proceso académico y el estado emocional no solo del estudiante, también de la clase en general.

DO3. Una de ellas hace caso omiso a la instrucción e ignora a la docente. La docente se acerca a la estudiante y le pide nuevamente, que por favor guarde el teléfono y preste atención al video presentado. **DO3.** La estudiante toma asiento y se dispone a continuar el video, aunque ya se perdió una buena parte del mismo.

Dimensión Interacción docente estudiantes.

Esta dimensión se relaciona con las diferentes acciones que se establecen e intercambian entre los docentes y los estudiantes, comunicación, emocionalidad, conexión, aspectos pedagógicos y cognitivos, enmarcan esta interacción. Esta interacción resulta fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que interviene directamente en el clima de aula, motivación de los estudiantes y rendimiento

académico. Al respecto Posso *et al.*, (2023) señalan que la comunicación positiva facilita la comprensión docente-alumno, crea un clima de confianza en el aula y mejora la motivación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

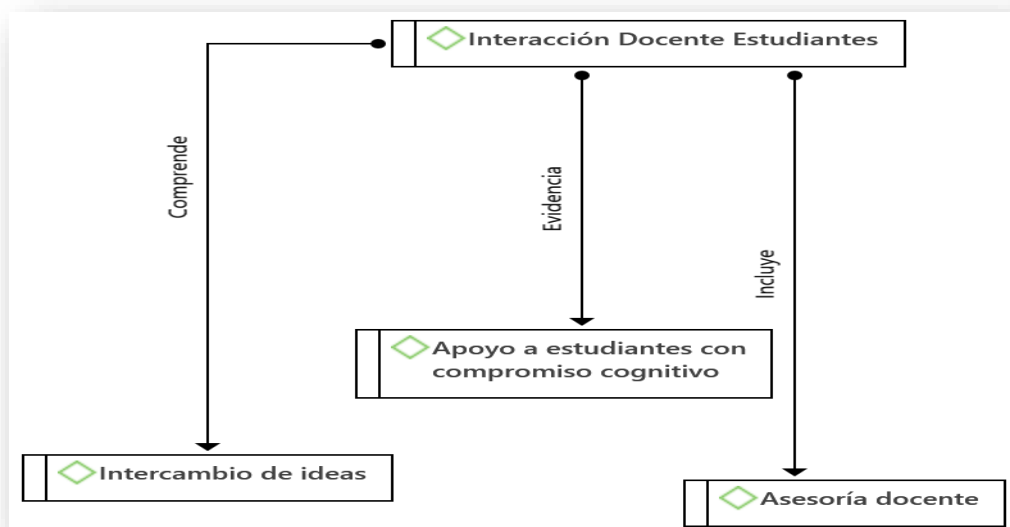
Las interacciones positivas entre docentes y estudiantes promueven un aprendizaje significativo e integral en el que se incluyen las competencias socioemocionales, competencias clave para enfrentarse a los desafíos de la vida. Esto se alinea con los planteamientos de Bisquerra y Filella (2018) quienes sugieren que la educación emocional permite complementar el currículo tradicional, al involucrar y enfocar temas sociales y relacionales, ofreciendo una perspectiva integral.

En sus conclusiones, Posso *et al.*, (2023) resaltan que una comunicación clara y efectiva, un ambiente propicio y alentador, explicaciones precisas, una retroalimentación continua, junto con vínculos fundamentados en la confianza y el respeto mutuo, son aspectos esenciales para promover interacciones positivas y enriquecedoras entre profesores y alumnos.

A continuación, se observa la figura 39 las diferentes interacciones observadas en los docentes de grados octavo y noveno. De esta dimensión surgen los códigos: Intercambio de ideas, apoyo a estudiantes con compromiso cognitivo y Asesoría docente.

Figura 39

Dimensión Interacción docente estudiantes



Código: Intercambio de Ideas

El intercambio de ideas entre docentes y estudiantes, es una estrategia fundamental en los procesos educativos, ya que permite el aprendizaje activo, la construcción propia y colaborativa del conocimiento y el pensamiento crítico. El docente no es el único poseedor de la información en el aula, sino que es la persona que guía el proceso formativo, para que el estudiante construya sus propios pensamientos, sentimientos y perspectivas. En este sentido, intercambiar ideas entre los miembros del aula, posibilita enriquecer el proceso de aprendizaje entre pares.

Con respecto al intercambio de ideas Freire (1970) lo considera como un proceso de diálogo horizontal, donde el docente no impone su discurso, sino que es un facilitador, y donde todos participan activamente a la vez que aprenden. Además, propone una educación problematizadora donde se cuestiona la realidad y se busca construir el conociendo de manera colaborativa y sobre esto se fundamenta el intercambio de ideas.

En esta investigación se observa que los docentes responden con aprobación y apertura a las propuestas de los estudiantes, donde el educador no se muestra como una figura autoritaria sino como un facilitador que valora las ideas de los estudiantes. Además, se muestra un proceso centrado en el estudiante, donde no se avanza hasta que se aclaren dudas demostrando un respeto por los ritmos de aprendizaje.

DO1. El profesor, lo mira con cara de aprobación de la idea, y le dice que está interesante esta propuesta, que, por supuesto hablará con la profesora en mención. **DO1.** Una estudiante levanta la mano, pidiendo la palabra y pregunta ¿y cómo nos va a calificar usted profe? **DO2.** Hubo un par de preguntas por parte de los estudiantes a los que la docente respondía aclarando la pregunta o profundizando sobre la misma pregunta. Cabe resaltar que la docente no avanzaba hasta que el estudiante que tenía la duda no tuviera claro el concepto.

Código: Apoyo a estudiantes con compromiso cognitivo

El apoyo docente a los estudiantes con compromiso cognitivo es fundamental para el lograr una inclusión exitosa en el aula lo que deriva en su crecimiento y desarrollo académico. El apoyo incluye estrategias que van desde el diagnóstico y flexibilización a los ritmos y tiempos de aprendizaje, las adaptaciones curriculares, trabajo colaborativo, hasta la sensibilización y visibilidad por parte de sus compañeros para la lograr una verdadera inclusión en el aula.

En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional MEN (2018) propone una serie de estrategias para el apoyo a estudiantes con compromiso cognitivo, por medio de las cuales se promueve la educación inclusiva y el acceso a educación de calidad para todos. Las estrategias incluyen la evaluación para identificar barreras de aprendizaje con su respectiva adaptación en los procesos para garantizar participación equitativa, diseño de currículos flexibles que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, métodos de enseñanza de acuerdo con los ritmos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes, creación de entornos educativos inclusivos y respetuosos de la diferencia y vinculación de las familias al proceso educativo.

Los docentes acuden a diferentes estrategias de apoyo a los estudiantes con compromiso cognitivo entre las que se encuentran trabajo cooperativo, guías diferenciadas o flexibilizadas a su ritmo de aprendizaje y explicación individualizada; tal como se evidencia en las observaciones DO2, DO4 y DO5

DO2. se pasa frecuentemente por el grupo en el que se encuentra la estudiante de inclusión y le pregunta si está entendiendo, y le va reforzando y explicando con mayor detenimiento. **DO4.** Una estudiante pregunta con quién se hará XXX (una estudiante con microcefalia, y con lento desarrollo del aprendizaje) la docente le responde que trabajará, también con el grupo que desee. De manera rápida, la misma estudiante que hizo la pregunta previamente, le dice: XXX, te haces con nosotros.? **DO5.** A los estudiantes con guías diferenciadas, les dice que ellos deben completar las palabras que faltan, y en lugar de preguntas deben dibujar una escena que represente la canción.

Código: Asesoría docente

La asesoría por parte del docente hace referencia al rol que el docente desempeña como guía y facilitador del aprendizaje en sus estudiantes. el docente no es solo el transmisor del conocimiento en los estudiantes, sino que tiene como tarea implícita brindar apoyo académico, emocional y social, para ayudar a la formación integral de los estudiantes. En relación con lo anterior, Rogers y Freiberg (1996) consideran que la asesoría docente no es un proceso unidireccional de conocimientos, sino un proceso de facilitación en el que el docente crea un ambiente de confianza y respeto, fomenta la autonomía y responsabilidad del estudiante y promueve la exploración creativa y el aprendizaje significativo de los estudiantes; a la vez que se comprende y valora las perspectivas de los estudiantes, siendo empáticos con sus emociones.

En las observaciones de los docentes DO2, DO4 y DO5 se pueden identificar las prácticas pedagógicas que los docentes implementan en el aula y el impacto que representa en los estudiantes y su proceso de aprendizaje. Los docentes apelan al acompañamiento continuo estado presente y disponible para los estudiantes, lo que fomenta un ambiente de confianza y apoyo; se realiza retroalimentación inmediata, respondiendo duda al momento, lo que facilita la comprensión y apropiación del contenido; instrucción directa y guiada en el que se conecta la teoría con la práctica para facilitar la comprensión; se promueven habilidades de análisis y síntesis y por último se utiliza la estrategia de trabajo de colaborativo en el que se fomenta la interacción y el aprendizaje entre pares.

DO2. Mientras los diferentes grupos desarrollan el taller, la docente va recorriendo los pasillos del aula y va de grupo en grupo preguntando ¿cómo van? ¿si hay dudas? De diferentes grupos la van llamando y ella va haciendo pequeñas explicaciones **DO4.** La docente va guiando paso a paso a la estudiante en la medición y uso del aparato. La estudiante se muestra muy animada e interesada **DO5.** El docente acompaña los grupos, les orienta sobre qué más detalles pueden extraer información y les da diferentes ejemplos para iniciar con el escrito.

Dimensión Control y disciplina

El control y la disciplina en el aula, son dos aspectos esenciales para crear ambientes y espacios de aprendizaje efectivos y seguros. Estos aspectos fomentan la autorregulación de las acciones para mantener un ambiente ordenado, en el que se den verdaderos aprendizajes y el respeto por las normas, por el docente, por sus compañeros y por la clase en general. Marhueda *et al.*, (2004) describen el control y disciplina como herramientas indispensables para generar un ambiente de aula de respeto y colaboración. Enfatizan que el control y disciplina no se basan en medidas punitivas y autoritarias, sino en medidas de prevención de conflictos junto con la creación de un clima escolar positivo.

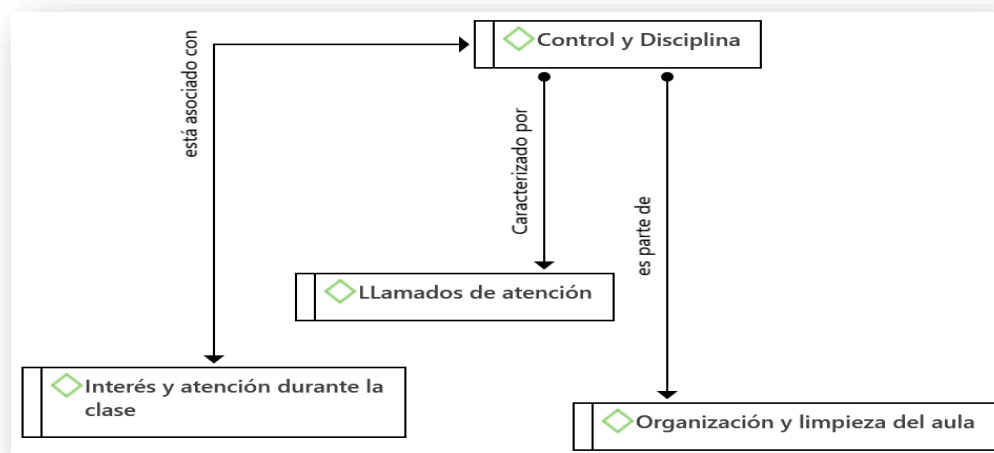
De acuerdo con los autores, es necesario fomentar la participación activa en la creación y socialización de las normas de aula en la que los estudiantes sientan compromiso de cumplirlas, así como desarrollar competencias socioemocionales para la resolución pacífica de conflictos y la gestión emocional en el aula.

Por su parte Cubero (2004) considera que el control y disciplina se rigen por una buena comunicación, verbal y no verbal. La autora señala, que una comunicación positiva por parte del docente, se ve reflejada en los estudiantes. Uno de los aspectos fundamentales, es no presentarse de manera autoritaria, sino respetar el derecho de los demás a expresar sus opiniones, esta acción lleva a los estudiantes a actuar de manera similar, lo que a la postre, crea un clima positivo en el aula, a la vez que permite resolver conflictos, disminuir o controlar los comportamientos disruptivos y fomentar la autorreflexión.

En esta dimensión se observan las estrategias empleadas por los docentes para el control y disciplina del aula, así surgen los códigos: organización y limpieza del aula, interés y atención durante la clase y llamados de atención.

Figura 40

Dimensión Control y Disciplina



Código: Organización y limpieza del aula

Un ambiente de aprendizaje ideal incluye espacios organizados y limpios, en el que los estudiantes se sientan a gusto, motivados y sin elementos distractores que puedan afectar su concentración y comportamiento; esto influye positivamente en el bienestar de los estudiantes. Stronge (2007) resalta diferentes ventajas de un aula limpia y organizada en primer lugar un aula organizada reduce distracciones, convirtiéndose en un ambiente propicio para el aprendizaje; como segundo punto se minimizan riesgos de accidentes derivados del desorden; se generan espacios agradables que motivan al

estudiante reforzando su bienestar emocional, por último, facilita el acceso a materiales, se optimizan los espacios y recursos.

Organizar y administrar el aula, por parte el docente incluye tareas como establecimiento de rutinas para las tareas y necesidades diarias, entre las que se encuentra ubicación y aseo del aula; uso del espacio y uso de recursos. Se observa que los docentes DO2 y DO4 tienen rutinas establecidas para internalizar hábitos de orden y cuidado, así como asignación de responsabilidades y participación activa en el mantenimiento de un clima positivo en el aula,

DO2. Una vez finalizada la actividad, la docente pide que hagan el aseo del salón a los estudiantes que les corresponde De acuerdo con la lista de aseo. **DO4.** les indica que arreglen el salón recojan los papeles y organicen todo en menos de 3 minutos. Les resalta que un aula ordenada, es un aula en la que se puede trabajar a gusto. Que no hay nada como trabajar en espacios limpios y ordenados.

Código: Interés y atención durante la clase

El interés y atención de los estudiantes durante la clase es fundamental para tener procesos de aprendizaje efectivos y exitosos, los estudiantes aprenden cuando hay disposición al aprendizaje y cuando hay un verdadero interés por aprender. De ahí surge un reto para los docentes, encontrar y aplicar estrategias que motiven al estudiante y mantengan su interés en las clases, las temáticas y en el aprendizaje del área.

De acuerdo con la UNESCO (2005) el interés de los estudiantes por las clases se puede fomentar por medio de estrategias que promuevan la curiosidad, por medio de preguntas problematizadoras o por medio de ejemplos práctico y que los conecte con su vida cotidiana, al utilizar ejemplos prácticos, y aplicaciones en el mundo real, de esta manera los estudiantes ven conexión y aplicación de lo que están aprendiendo.

Los autores destacan el uso de recursos tecnológicos, recursos multimedia, el fomento de una actitud positiva hacia el aprendizaje y el evitar enfoques teóricos y memorísticos; como otras estrategias efectivas para generar un ambiente de aprendizaje más motivador y efectivo, logrando no solo el interés y atención en la clase, sino una comprensión verdadera y duradera de los contenidos.

Las observaciones a los docentes DO2 y DO5 permite identificar algunos aspectos pedagógicos y de interacción en el aula que pueden influir en el interés y la atención de los estudiantes. El uso de ejemplos permite conectar el contenido teórico con situaciones

concretas, que permite un aprendizaje significativo. Adicionalmente el uso de estrategias como audios y música hace la clase más atractiva a la vez que transmite un mensaje de forma facilitada.

DO2. La explicación con ejemplos dura cerca de 30 minutos, durante los cuales no hubo mayores distracciones, hubo un par de preguntas por parte de los estudiantes. **DO5.** el docente da inicio explicando que trabajarán sobre la literatura afrocolombiana. Para ello, escucharán una canción propia de la cultura Afro. **DO5.** primero les hace una breve explicación de la forma en que llegaron los pueblos negros a Colombia, en la época de la esclavitud.

Código: Llamados de atención

Los llamados de atención son herramientas utilizadas por los docentes para corregir o redireccionar una conducta disruptiva de los estudiantes en el aula, un llamado de atención tiene como objetivo fomentar la disciplina, mantener un ambiente adecuado para el aprendizaje y garantizar el respeto mutuo dentro del aula.

Al respecto, Cubero (2004) considera que los llamados de atención pueden realizarse sin interrumpir la clase, sino que se utilizan estrategias que ya los estudiantes reconocen como llamado de atención, mirar directamente, guardar silencio, caminar hacia el alumno que esté interrumpiendo; a la vez que se continúa desarrollando la actividad programada. En todo caso, si se llegase a llamar la atención verbalmente, se debe evitar recurrir a los gritos, ni el uso de palabras que humillen, agredan o ridiculicen al estudiante.

Se identifican diferentes estrategias realizadas a los docentes de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé, para realizar llamados de atención. Se observa que se recurre a levantar el tono de la voz, que puede generar una respuesta inmediata en los estudiantes, sin embargo, esta estrategia no fomenta la autorregulación, sino que hace que los estudiantes internalicen el grito y tono de esta manera responden a llamados. Como segunda medida algunos docentes refuerzan y enfocan sus llamados de atención con base en el respeto y la empatía. Por último, se recurre a la técnica de seguir patrones y comandos para generar la concentración y regular las emociones.

DO1. repetidas ocasiones pide el silencio en el aula, cuando no recibe respuesta positiva de los estudiantes levanta un poco la voz con un “silencio, ya está bueno”

DO2. La docente, le llama la atención y recalca a todo el grupo... si un compañero se equivoca, no lo insultamos, ni maltratamos. Recuerden todos estamos aprendiendo. **DO3.** con este ejercicio poco a poco los estudiantes empiezan a concentrarse en realizar el comando que da la docente, a guardar silencio y a

hacer orden en el salón. **DO4.** La docente da un grito y pregunta a ver ¿qué está pasando aquí? Al levantar la voz y mostrar un rostro de malestar e incomodidad, los estudiantes se organizan en el aula y se quedan quietos y callados.

Subcategoría Promoción de Competencias Sociales

La promoción de las competencias sociales es un proceso que influye en el desarrollo integral de los estudiantes, y los prepara para interactuar de manera positiva y efectiva en diferentes contextos sociales. Las competencias sociales son todas aquellas que tienen que ver en su desempeño en la sociedad, incluye habilidades comunicativas, empatía, resolución de conflictos y respeto. Bisquerra (2000) indica que las competencias sociales son fundamentales para el bienestar personal y social y que resulta imperativo que se desarrollen de manera intencional en el contexto educativo.

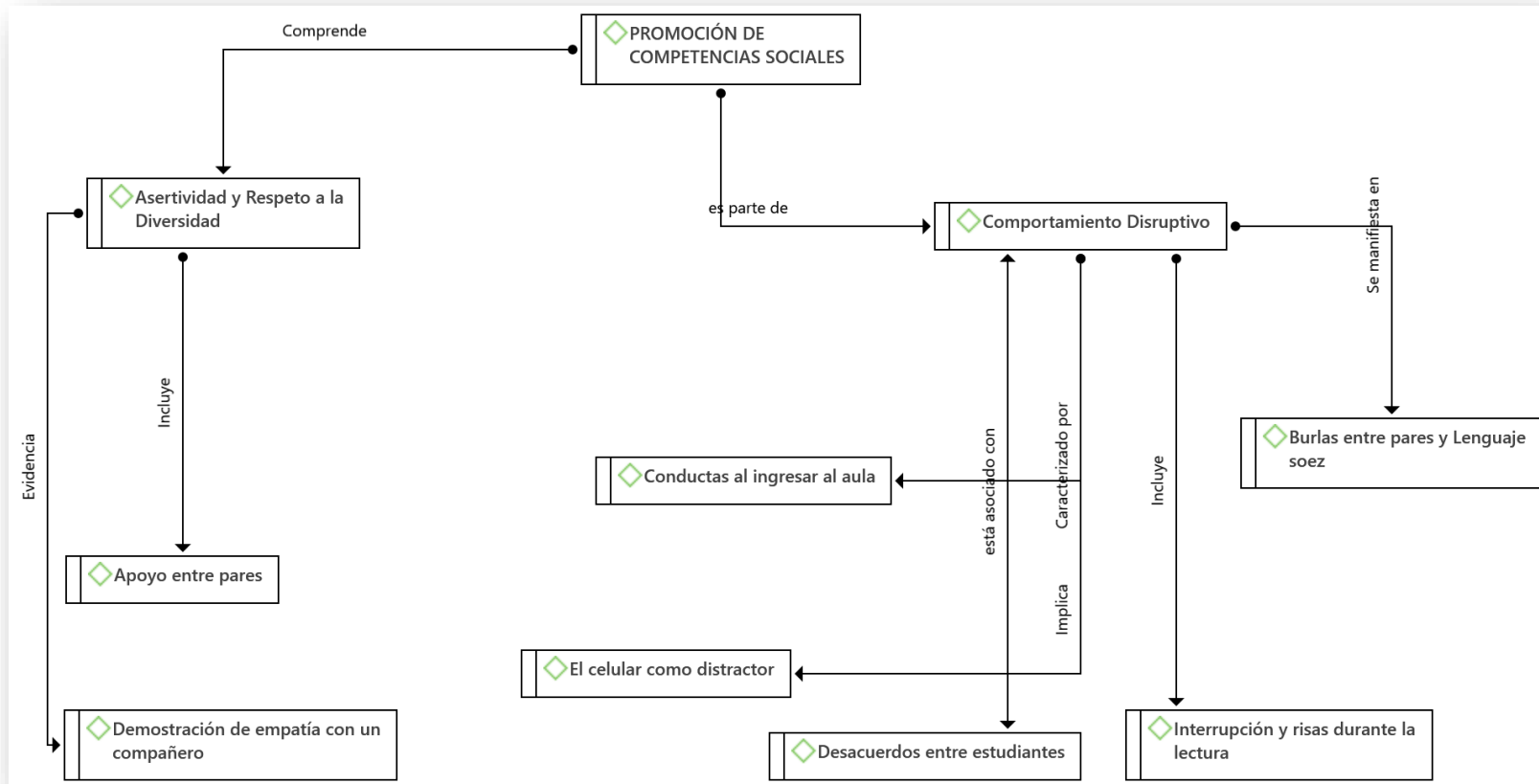
El autor considera que las competencias sociales comprenden una serie de habilidades clave que incluyen la empatía, la asertividad, la escucha activa, la resolución de conflictos, la cooperación o trabajo en equipo, la comunicación efectiva, el respeto y la tolerancia.

Por su parte, Goleman (1995) enfatiza que el desarrollo de la empatía es la base para la promoción y desarrollo de competencias sociales. Para ello es necesario ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias emociones y las de las demás, practicar la escucha plena y consiente de las perspectivas de los demás y enseñar con el ejemplo, padres y maestros deben mostrar comportamientos empáticos en sus interacciones diarias para modelar la empatía.

La figura 41 muestra la subcategoría Promoción de Competencias Sociales, la cual contiene dos dimensiones: (a) Asertividad y respeto a la diversidad, con los códigos Demostración de empatía con un compañero y apoyo entre pares; y (b) Comportamiento disruptivo, con los códigos: Conduitas al ingresar al aula, interrupción y risas durante la lectura, burla entre pares y lenguaje soez, desacuerdos entre estudiantes y el celular como distractor.

Figura 41

Subcategoría Promoción de Competencias Sociales



Dimensión Asertividad y respeto a la diversidad

La asertividad y el respeto a la diversidad son competencias sociales que, contribuyen al desarrollo de relaciones saludables y a la construcción de entornos inclusivos. Las dos competencias están relacionadas entre sí y son esenciales para fomentar la convivencia pacífica y el bienestar emocional en contextos educativos, laborales y sociales.

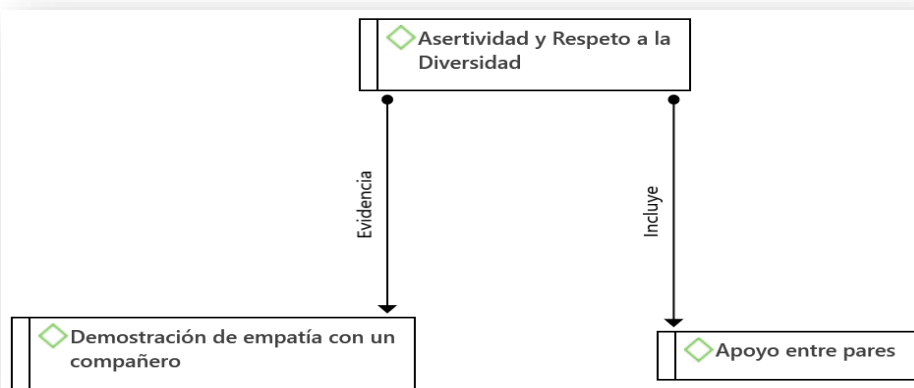
Bisquerra (2009) define la asertividad como la capacidad de expresar pensamientos, emociones y opiniones de manera clara, directa y respetuosa, defendiendo los propios derechos sin vulnerar los de los demás. De este modo, una persona asertiva expresa sus necesidades y sentimientos de manera clara, sincera y en un tono de voz calmado y sereno con apertura al diálogo, a la vez que respeta las opiniones y derechos de los demás.

En segundo aspecto, Escarbajal *et al.*, (2012) considera a la diversidad como un aspecto positivo en las aulas ya que permite la complementariedad y, además educa a las personas a vivir en una sociedad diversa donde todos los ciudadanos tienen mismos derechos, deberes e igualdad de oportunidades de acceso a educación, empleo, salud, entre otros, independientemente de sus características sociopersonales.

La figura 42 describe las acciones docentes observadas en la promoción del respeto a la diversidad en el contexto escolar, así surgen los códigos: demostración de empatía con un compañero y apoyo entre pares.

Figura 42

Dimensión Asertividad y respeto a la diversidad



Código: Demostración de empatía con un compañero

La empatía es la capacidad de ponerse en la posición de otro, comprender sus emociones y responder a ellas de manera respetuosa y comprensiva. Cuando un estudiante demuestra empatía por uno de sus compañeros desventajados o menos favorecidos, permite crear un ambiente de confianza y apoyo, fortalece las relaciones interpersonales y mejora el clima de aula en general.

Para Goleman (1995) la empatía permite reconocer lo que otros están sintiendo a través del lenguaje verbal, no verbal y contextual, comprender la perspectiva ajena y, a partir de allí, actuar de forma que demuestre comprensión y apoyo a las emociones manifestadas por los demás.

Las observaciones del docente 2, permiten destacar varios aspectos relacionados con la empatía; en primera medida, la docente reconoce la debilidad de la estudiante, aplica los principios de educación inclusiva y fomenta la participación activa en el aula, para ello propone un trabajo colaborativo en el que se valora la diversidad. En segunda medida, los compañeros demuestran empatía y respeto por su compañera, la aceptan y la reciben de buena manera, lo que facilita la adaptación de la estudiante en su contexto educativo.

DO2. llama a una de las estudiantes (quién es de inclusión por discapacidad cognitiva moderada) y la incluye en un grupo **DO2**. El estudiante aventajado, junto con otro estudiante reciben de buena manera a la estudiante con dificultad de aprendizaje.

Código: Apoyo entre pares

El apoyo entre pares es una estrategia colaborativa utilizada por docentes, para generar en los estudiantes apoyo mutuo, orientación y ayuda; tanto a nivel académico como emocional. Esta estrategia fomenta en los estudiantes la colaboración y la empatía hacia aquellos estudiantes desaventajados formativamente o con carencias en materiales.

De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes interactúan y comparten experiencias con compañeros que tienen niveles de conocimiento similares o superiores, mostrando mejoras significativas en su comprensión académica.

DO1. Algunos estudiantes no traen o no tienen el libro, así que el docente les pide que corran la silla al lado de algún compañero que tenga el libro. **DO1.** Una

estudiante le pregunta a la docente que, si se pueden hacer en grupo, el docente le dice que se pueden compartir los diccionarios y celulares para buscar las palabras, pero que el trabajo es individual.

La observación la docente DO1, muestra las estrategias de apoyo entre pares que utiliza. En primer lugar, el docente busca una solución práctica para que todos los estudiantes accedan al material, se hace gestión de los recursos disponibles en el aula, se fomenta la colaboración, permitiendo el uso de herramientas y materiales de manera conjunta, por último, se flexibiliza y facilita el trabajo de los estudiantes que por condiciones adversas no cuentan con el material de trabajo. Esto coincide con los planteamientos de Tinto (1997) quien afirma que el apoyo entre pares ayuda a los estudiantes a construir relaciones significativas, a sentirse parte de la comunidad y a aumentar la motivación, lo que conlleva a reducir la deserción escolar.

Dimensión Comportamiento Disruptivo

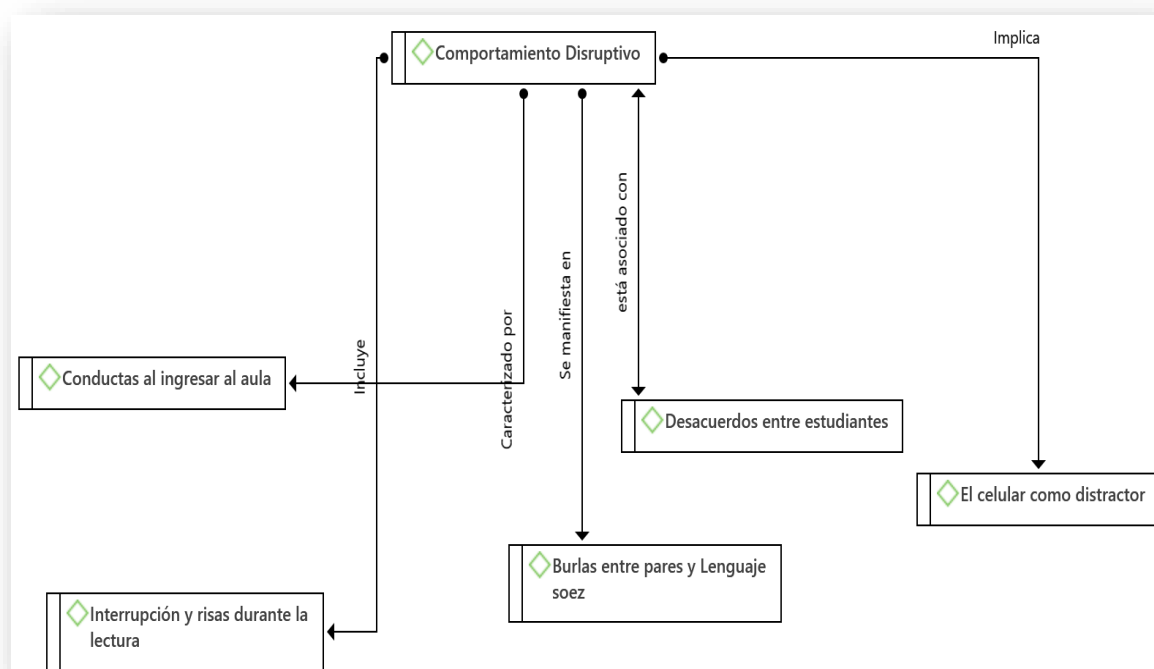
El comportamiento disruptivo en el aula se refiere a acciones o actitudes de los estudiantes que interrumpen los procesos de enseñanza y aprendizaje, afectando tanto al docente como a los demás estudiantes. Se pueden dar de manera leve, como interrupciones fuera de tiempo, hablar en tono inadecuado; hasta graves como agresiones verbales e incluso físicas. Esta definición está en sintonía con los planteamientos de Badia (2005) quien además agrega que los comportamientos disruptivos requieren de un tratamiento oportuno en el que se adapten estrategias a las necesidades de cada contexto escolar; a la vez que necesita trabajo conjunto entre docentes, padres de familia y de ser necesario, profesionales de la salud.

Por su parte, Mazarno *et al.*, (2003) sostienen que el comportamiento disruptivo se puede manejar de manera efectiva al comunicar oportunamente las reglas del aula y las consecuencias por no seguirlas, fomentar de relaciones positivas entre todos los miembros del aula, escuchando activamente y respondiendo de forma empática a los planteamientos de los demás, usar métodos de enseñanza que promuevan y motiven la participación. Estas estrategias no solo reducen las interrupciones, sino que también contribuyen a crear un ambiente de aprendizaje más productivo y enriquecedor para todos los estudiantes.

La figura 43 muestra los principales comportamientos disruptivos observados en los estudiantes y el manejo dado por los docentes de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé. Así surgen los códigos: conductas al ingresar al aula, interrupción y risas durante la lectura, burlas entre pares y lenguaje soez, desacuerdos entre estudiantes y el celular como distractor.

Figura 43

Dimensión Comportamiento Disruptivo



Código: Conductas al ingresar al aula

El aula es el espacio donde ocurre la mayoría de procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, debe ser un espacio dado a la apertura, al intercambio de ideas, a la escucha y a la disposición por aprender. Por lo tanto, para el ingreso al aula es fundamental seguir normas de conducta que promuevan un ambiente de respeto, orden y aprendizaje, entre estas normas están la puntualidad, el saludo, la atención, el respeto por los demás y la participación activa.

Al respecto Canter (2010) hace hincapié en establecer tanto expectativas como reglas claras para el comportamiento del estudiantado, así como fomentar un ambiente

positivo y estructurado en el aula. De igual manera, el autor señala que el ingreso al aula, debe ser un momento tranquilo y pacífico, ya que a partir de él se establece el tono y disposición para el resto de la clase.

DO1. Al ingresar al aula, hay algo de desorden, los estudiantes vienen de descanso y llegan un poco activos y acelerados. **DO3.** La docente llega al aula de clase y saluda con un muy buenos días señoritas y caballeros. el aula está un poco en desorden en cuanto indisciplina **DO5.** estudiantes que estaban evadidos de clase, le dice al docente que debe ponerles la evasión y hacerle anotación al observador. El docente les dice que sigan, pero también les dice que la nota de la actividad será 1.0 ya que, al no ingresar a tiempo, ya no participaron en la mayor parte de la actividad.

Las observaciones a los docentes muestran que aunque es normal que los estudiantes lleguen con energía después del descanso, es necesario establecer una rutina clara para ingresar e iniciar la clase, en el segundo caso se aplica una sanción por la evasión de clase en un intento por mantener la disciplina, sin embargo, esto va en contra de lo señalado por Alonso-Tapia y Simón (2016) quienes resaltan que las consecuencias deben ser proporcionales a la falta de lo contrario generan desmotivación y apatía por el estudio.

Código: Interrupción y risas durante la lectura

Las interrupciones y risas durante la lectura, exposición o explicación de la clase son comportamientos disruptivos que afectan el clima de aula y pueden llegar a afectar el aprendizaje tanto de los propios estudiantes que generan la indisciplina y como de sus compañeros quienes encuentran en ellos un elemento distractor que dificulta la concentración plena.

En relación a las posibles causas de la interrupción y risas durante las actividades académicas, Mazarno *et al.*, (2003) mencionan la falta de expectativas claras, en cuanto a que los estudiantes no comprenden que se espera de ellos en términos de comportamiento, no aplicar consecuencias apropiadas cada vez que se incumple con las normas o pautas de clase, los estudiantes sienten que no vale la pena tener comportamiento positivo ya que no es reconocido, necesidad de atención, falta de rutinas claras durante los diferentes momentos de la clase y baja motivación o interés en la clase.

DO1. En la parte de atrás un grupo de 4 o 5 estudiantes, están hablando entre sí y riéndose, interrumpiendo el desarrollo normal de la clase. **DO1.** Durante la

exposición del docente, un grupo de estudiantes de la parte de atrás empiezan a pasarse papelitos con escritos entre ellos. El docente sigue con su exposición, caminando entre filas y cuando llega atrás les quita el papelito y les dice que por favor prestemos atención a la explicación. **DO2.** En dos oportunidades tuvo que llamar la atención a dos diferentes estudiantes que estaban distraídos. Sin embargo, el llamado de atención consistía en nombrarlos y decirles, ¿está claro?

El análisis de las situaciones observadas en indica que los estudiantes pueden estar desmotivados por la actividad y por la exposición del docente, lo que los lleva a buscar distractores en su entorno que, a su vez, genera distracciones y desconcentración en el grupo.

Código: Burlas entre pares y lenguaje soez

Las burlas entre pares y el lenguaje soez corresponde con un comportamiento inadecuado que afecta significativamente el clima en el aula y también puede afectar la salud emocional de los estudiantes. Las burlas entre compañeros corresponden a un lenguaje verbal y no verbal que busca ofender, humillar y ridiculizar a un compañero del aula; mientras que el lenguaje soez hace referencias a uso de palabras o expresiones groseras, ofensivas e inadecuadas. Estas acepciones coinciden con las expresadas por Benítez y Justicia (2006), quienes resaltan que además de ser una conducta disruptiva, pasa a ser una conducta agresiva e incluso delictiva.

Por otra parte, los autores destacan que algunos aspectos familiares inciden en los comportamientos violentos, los malos tratos recibidos son replicados por los jóvenes y aprenden a resolver sus conflictos de manera violenta.

Las observaciones realizadas muestran, en primer lugar, una burla colectiva, en el que se refuerza la exclusión y rechazo hacia el estudiante que no sigue la dinámica o patrones comportamentales del grupo. En segundo caso, la burla surge como reacción a un error cometido, lo que demuestra falta de tolerancia a los errores y tendencia a ridiculizar. El último caso refleja una clara falta de respeto una normalización del lenguaje ofensivo.

DO1. Un estudiante suelta el grito de “sapo” y otros le secundaron con expresiones como “todavía no llueve” “no falta el lambón” “por eso nadie las quiere. **DO2.** La estudiante número 12 en pasar se equivoca y algunos compañeros empiezan a burlarse **DO2.** La docente aclara el tema, y una de las estudiantes le replica a la otra: si ve que si era como yo decía, usted más “burra”

Código: Desacuerdos entre estudiantes

Los desacuerdos entre estudiantes, son elementos comunes dentro del aula de clases, la diferencia de opinión, los puntos de vista diferentes hacen que haya desacuerdos y, que de la misma forma se llegue a consensos. Los desacuerdos en el aula, son importantes y su manejo adecuado permite desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes entre las que se desatacan la comunicación activa, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Un desacuerdo mal manejado puede desencadenar situaciones que incluyan agresiones físicas, lenguaje disonante y conflictos mayores. Al respecto, Mazarno *et al.*, (2003) señalan que los desacuerdos no resueltos pueden crear un ambiente tenso, hostil y negativo que dificulta la colaboración y el aprendizaje.

Por su parte, Goleman (1995) enfatiza que la comunicación efectiva es fundamental para manejar los desacuerdos en el aula y construir relaciones saludables y positivas.

DO2. La representante de aula le dice a la docente que ella les dijo a las estudiantes pero que no le hicieron caso. Ante eso las estudiantes en cuestión empiezan a quejarse con la docente manifestando que es que la representante se cree la profesora... no es que la representante se crea la profe, sino que ella debe mantener el orden en el salón mientras llegan los profes. **DO3.** Ambas estudiantes hablan al tiempo y le dicen a la profesora que les dé la razón. La docente las calma y les pide que le explique cada una su punto de vista para entender dónde está el conflicto... les recalca que la intención del trabajo es que puedan discutir y dar sus opiniones, pero respetando los espacios para el dialogo.

Las observaciones permiten identificar varios aspectos relacionados con el manejo de los desacuerdos en el aula, así como la mediación docente en el manejo de dichas situaciones. En primera instancia, se percibe una falta de claridad en los roles, las estudiantes pueden no entender o no aceptar el rol de la representante como figura de autoridad en el aula, generando tensión y rivalidad; la docente en su papel de mediadora enfatiza el rol de la representante de aula, esto está en sintonía con los postulados de Mazarno *et al.*, (2003) quien indica que es muy importante establecer los roles y las normas de aula desde un comienzo y lo que se espera de ellos.

En segundo lugar, se observa una falta de comunicación activa entre las estudiantes en conflicto, lo que dificulta la resolución del conflicto; la docente actúa como mediadora escuchando ambas partes y fomentando el diálogo.

Código: El celular como distractor

Actualmente el uso de la tecnología es cada vez más común en las aulas de clase, esta herramienta tecnológica brinda múltiples beneficios en el trabajo escolar, permitiendo mayor acceso a la información, videos, multimedia, visitas guiadas, laboratorios virtuales, entre otros, que facilitan el aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes no hacen uso de esta tecnología como refuerzo de sus actividades académicas, sino como elementos distractores que pueden afectar negativamente su proceso de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto al uso el celular en el aula de clase, Twenge (2017) señala que las nuevas generaciones pasan mucho tiempo en el teléfono móvil u otros dispositivos, enviando mensajes, conectados a redes sociales o jugando. Estas actividades hacen que pierdan interés por la lectura, la escritura y en general por las actividades académicas. La autora también resalta la presión que sufren los jóvenes por el uso del celular, querer estar conectado, mostrar una imagen perfecta y querer encajar en redes, ha hecho que aumenten los niveles de ansiedad y depresión.

Por su parte, Turkle (2015) indica que los estudiantes sienten una necesidad continua de conexión en redes sociales, los jóvenes quieren estar conectados todo el tiempo; paradójicamente, esto lleva a una desconexión social real, lo que hace que se tenga menos interacción presencial, es decir, hace que se pierdan habilidades sociales dado que pasan menos tiempo con otras personas.

Las observaciones a DO3 y DO4, permiten identificar aspectos relacionados con el uso del celular como distractore en el aula, así como la gestión docente frente a esta situación. Se evidencia una necesidad urgente, por parte de los estudiantes, por hacer uso del celular, debido a la naturaleza adictiva de las notificaciones, juegos y redes sociales. El uso del celular los lleva a la desconexión total de la actividad académica que se esté desarrollando. Por su parte, los docentes supervisan frecuentemente la atención y el uso inapropiado del celular.

DO3. Una de ellas hace caso omiso a la instrucción e ignora a la docente. La docente se acerca a la estudiante y le pide nuevamente, que por favor guarde el teléfono y preste atención al video presentado. **DO3.** Durante el video, la docente identifica a un par de estudiantes que están distraídas con los celulares, y les pide que por favor guarden el teléfono. **DO4.** En un grupo, hay un estudiante que está chateando, y la docente le llama la atención. Le dice que es necesario que uso el

teléfono, únicamente para lo que se indicó, que es para tomar fotos de la práctica de laboratorio.

Subcategoría Estrategias de enseñanza según el momento de la clase

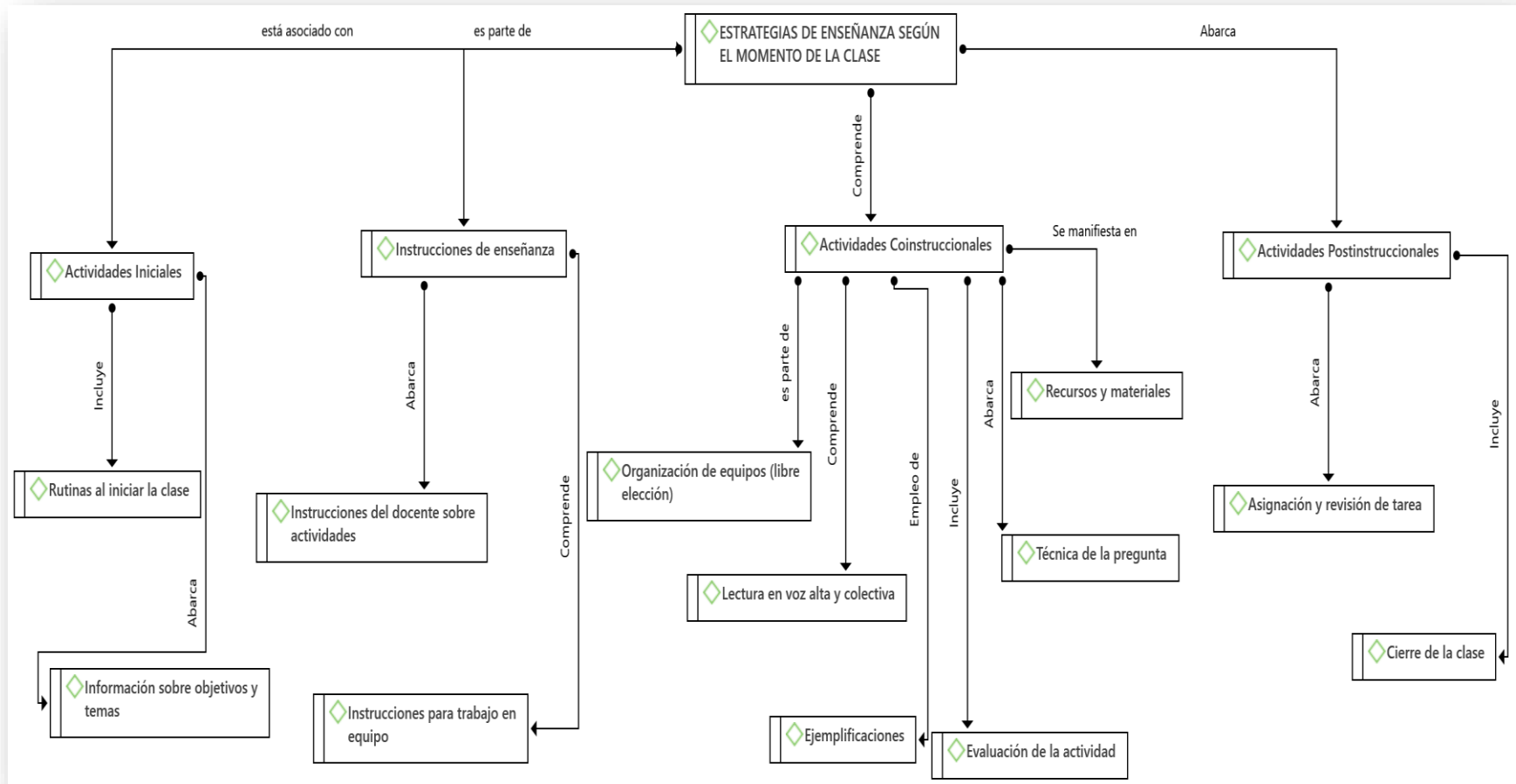
Las estrategias de enseñanza son los métodos, técnicas y recursos que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias pueden cambiar De acuerdo con la temática, los objetivos del aprendizaje, el momento de la clase y el contexto. De igual forma, es necesario que las estrategias sean llamativas para los estudiantes, variadas y que permitan explorar diferentes formas de aprendizaje. Al respecto, González (2001) señala que los docentes tienen la responsabilidad de identificar la forma como aprenden los estudiantes, para de acuerdo con esto establecer diferentes estrategias que fomenten el aprendizaje significativo, así como un evidente progreso en el proceso cognitivo.

Por su parte Loo-Corey (2005), las estrategias de enseñanza deben ir orientadas a las capacidades y destrezas que tienen los estudiantes y que pueden llegar a desarrollar en una etapa escolar determinado. Para ello es necesario definir el propósito de aprendizaje; usar un lenguaje acorde al nivel formativo, haciendo uso, preferiblemente ejemplos de la vida real; leer en los estudiantes los mensajes no verbales, gestos y actitudes hacia la clase, para identificar si es necesario cambiar de estrategia para permitir una apropiación del tema tratado. Lo que sugiere que las estrategias son susceptibles de modificarse durante el desarrollo de la clase o actividad.

La figura 44 muestra la subcategoría Estrategias de enseñanza según el momento de la clase, la cual contienen 4 dimensiones: (a) Actividades iniciales, con los códigos rutinas al iniciar la clase e información sobre objetivos y temas; (b) Instrucciones de enseñanza, con sus códigos instrucciones del docente sobre actividades e instrucciones para el trabajo en equipo; (c) Actividades coinstruccionales, con sus códigos organización de equipos (libre elección), lectura en voz alta y colectiva, ejemplificaciones, técnica de la pregunta, evaluación de la actividad y recursos y materiales.

Figura 44

Subcategoría Estrategias de enseñanza según el momento de la clase



Dimensión Actividades Iniciales

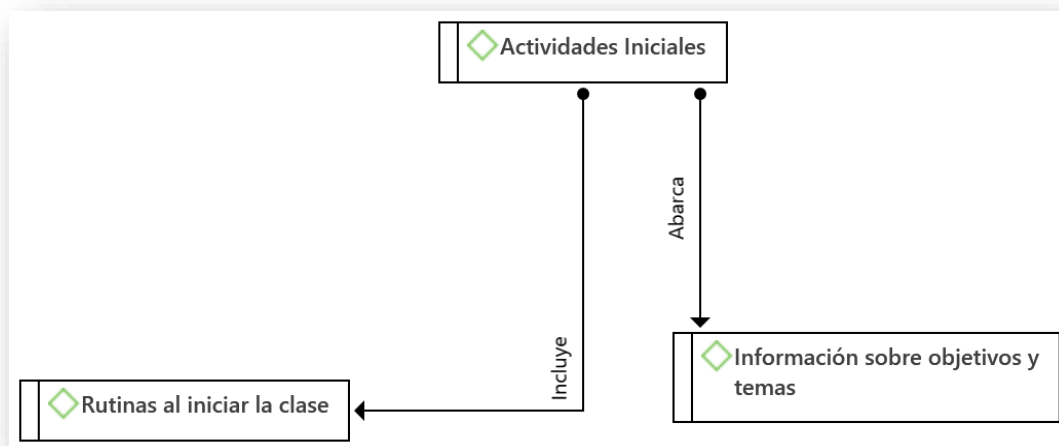
Las actividades iniciales constituyen un aspecto fundamental en el proceso orientador del aprendizaje, ya que permite captar la atención del estudiante, enfocarlos en los objetivos de aprendizaje y crear el clima adecuado para que la clase fluya y se obtengan los resultados esperados. Rosenshine (2019) indica que el propósito de la enseñanza es que los estudiantes conecten el nuevo aprendizaje con sus conocimientos previos, de allí que sugiere que las actividades iniciales de clase se den con un repaso general de los presaberes en los que los estudiantes pueden participar activamente con sus opiniones y sentirse motivados por continuar expandiendo sus saberes.

Saza *et al.*, (2017) sugieren que además de activar preconceptos, es necesario ubicar al estudiante en un contexto real, en el que pueda ver la aplicabilidad del nuevo concepto o aprendizaje que adquiere. La contextualización se puede dar a través de vivencias, problemáticas o ejemplos que situaciones reales.

La figura 45 muestra las actividades iniciales utilizadas en las observaciones. Así surgen los códigos: Rutinas al iniciar la clase e información sobre objetivos y temas.

Figura 45

Dimensión Actividades iniciales



Código: Rutinas al iniciar la clase

El inicio es un momento fundamental en el desarrollo de la clase, es la entrada o apertura a la misma y permite crear una conexión con los estudiantes, captar la atención y generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Saludar a los estudiantes al ingresar

al aula crea un ambiente agradable, cómodo y acogedor; en otras palabras, crea un ambiente positivo y de apertura para el aprendizaje, esta afirmación coincide con los postulados de Fredrickson (2001), quien resalta que las emociones positivas activan en los estudiantes la capacidad de aprender y retener información.

Por su parte Wong y Wong (2009), sugieren establecer rutinas que inviten a aprender, las cuales, además del saludo inicial, incluyen tener un aula organizada y limpia, materiales listos y estudiantes ubicados en sus puestos de trabajo, el objetivo de estas rutinas es enseñar a los estudiantes cómo comportarse y maximizar el tiempo de trabajo.

Las observaciones a los docentes DO2, DO3 y DO5, permite evidenciar que los docentes además de dar un saludo, utilizan el repaso lo que permite activar la recordación, fomentar la participación y conectar los saberes existentes con el nuevo contenido, esto responde a los planteamientos de Ausubel (1968/1980) quien propone que anclar la información a los conocimientos previos, constituye una característica fundamental del aprendizaje significativo.

DO2. La docente entra al salón de clase y saluda a sus estudiantes. Y hace la pregunta. Alguien me quiere recordar ¿qué vimos la clase anterior? **DO3.** La docente llega al aula y saluda a los estudiantes con un gran saludo. Buenos días estudiantes...la docente hace un breve resumen de la clase anterior sobre la revolución industrial. **DO5.** El docente ingresa al aula de clase, y saluda a los estudiantes. E inicia inmediatamente recordando que en la clase anterior hablaron respecto a la biografía y la autobiografía. E inicia lanzando preguntas.

Código: Información sobre objetivos y temas

Informar sobre los objetivos y temas que se trataran en una clase permite al docente, generar expectativas positivas, comprender la importancia y la aplicabilidad de la nueva información en su contexto real. En este sentido Mazarno (2007) señala que los estudiantes que tienen claridad sobre los objetivos y propósitos de una clase tienen más apertura al aprendizaje, aumenta el interés y fomenta la participación, la vez que mejora su rendimiento académico.

Las observaciones de los docentes de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé DO1 y DO3, reflejan prácticas pedagógicas relacionadas con la comunicación

de los objetivos y temas al dar inicio a la clase, sin embargo, no hay evidencia de comunicación clara sobre la evaluación de las actividades.

DO1. Bueno vamos a ver la infografía como medio visual para resumir información compleja. **DO3.** La docente les informa que presentará un video en el que se muestran los aportes del pueblo Afro a la cultura colombiana. Que basados en ese video, deben en sus cuadernos dibujar y explicar uno de los aportes del pueblo Afro a la cultura colombiana.

Dimensión Instrucciones de Enseñanza

Las instrucciones de enseñanza son las pautas e instrucciones que los docentes utilizan para guiar a los estudiantes en la realización de actividades de aprendizaje. Para que los estudiantes logren comprender las instrucciones, estas deben ser claras, puntuales y en un lenguaje adecuado para la edad y nivel educativo de los estudiantes.

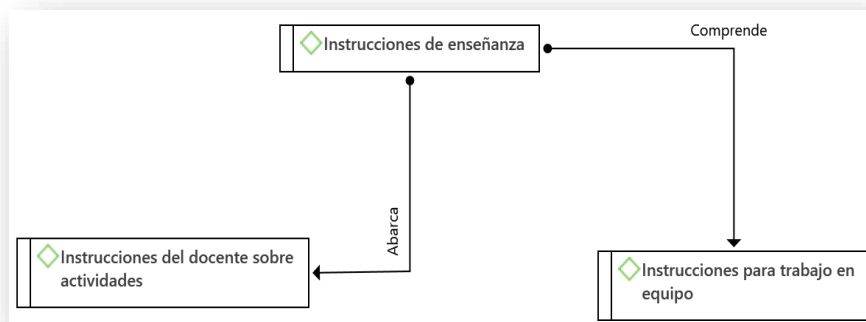
Sobre la instrucción en las aulas Rosenshine (2019) sugiere que proporcionar instrucciones suficientes permite a los estudiantes trabajar de forma independiente, siempre que el docente verifique que las indicaciones han sido claras y han quedado comprendidas por los estudiantes, para esto el docente hace preguntas, solicita que se resuma la información y pide que se repitan las instrucciones.

Por otro lado, Mazarno (2007) no solo se enfoca en verificar el entendimiento de la instrucción, sino que también propone dos estrategias para mejorar el proceso instruccional, en primer lugar, dividir las tareas propuestas en pequeños pasos para facilitar la comprensión y ejecución del trabajo; como segunda medida propone el uso de ejemplos concretos dentro de la instrucción para guiar las tareas y el aprendizaje.

La figura 46 muestra las estrategias de instrucción en la enseñanza, observadas en los docentes de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé. Así surgen los códigos: Instrucciones del docente sobre las actividades e Instrucciones para el trabajo en equipo.

Figura 46

Instrucciones de enseñanza



Código: Instrucciones del docente sobre actividades

Las instrucciones del docente sobre las actividades, son las indicaciones o guías que dan los docentes a los estudiantes para desarrollar una actividad o tarea. Las instrucciones son fundamentales para que los estudiantes tengan claridad cognitiva sobre cómo debe hacer la actividad, objetivos de la misma y tiempos de entrega. Al respecto Rosenshine (2019) afirma que los docentes que dedican más tiempo a la instrucción, usan ejemplos, verifican la comprensión por medio de preguntas y hacen explicaciones adicionales; muestran mayor éxito en la apropiación del aprendizaje de los estudiantes y fomenta el trabajo independiente.

Por otra parte, Mazarno *et al.*, (2003) señala que es importante que tanto docentes como estudiantes logren diferenciar las instrucciones de las reglas de clase; las primeras varían entre una actividad y otra y depende de los objetivos de aprendizaje, los materiales disponibles y las herramientas; las segundas se mantienen vigentes durante todas las clases.

Las observaciones muestran momentos en que los docentes DO2, DO4 y DO5 dan instrucción sobre diferentes actividades a realizar. En primer lugar, se hace uso de material visual para facilitar la comprensión; como segunda medida se proporciona guía escrita, lo que permite que los estudiantes sigan un proceso estructurado. Por último, se dan indicaciones sobre uso, limpieza y manipulación de materiales, lo que fortalece la disciplina, el orden y la responsabilidad en las actividades.

DO2. La docente saca recortes de diferentes triángulos y los entrega a cada estudiante. En el tablero hace un cuadro en el que pone los criterios de congruencia. Pide... que clasifiquen el triángulo que le correspondió De acuerdo con los criterios de congruencia **DO4.** Una vez ubicados los estudiantes, les entrega una hoja con la guía de laboratorio... Los estudiantes siguen atentamente las instrucciones de la guía, algunos toman nota, otros toman fotos... Y les recuerda que una vez terminen, deben descartar los reactivos utilizados en unos recipientes destinados para esa eliminación. Además, deben lavar, secar y entregar todo el material que se les suministró. Así como dejar su mesón de trabajo limpio y seco. **DO5.** El docente explica la guía, en la cual deben completar la letra de la canción con los espacios en blanco, y posteriormente desarrollar unas preguntas.

Código: Instrucciones para trabajo en equipo

El trabajo en equipo es una estrategia de aprendizaje en la que se trabaja en conjunto para el logro de objetivos en común. Al igual que en el trabajo individual, el trabajo en equipo requiere de instrucciones claras y precisas por parte del docente para desarrollar la actividad o tarea y cumplir con el objetivo propuesto. Al respecto Johnson *et al.*, (1994) señalan que es necesario dar indicaciones adecuadas y completas a la clase al iniciar las labores, además, sugieren hacer uso de organizadores visuales para evitar dar únicamente instrucciones verbales, de esa manera el grupo puede organizar las actividades y el paso a paso de las tareas a desarrollar.

Las observaciones permiten reconocer que los docentes DO3 y DO5 dan instrucciones para el trabajo en equipo, que cuando los estudiantes no tienen claridad en la instrucción los docentes demuestran flexibilidad para adaptar su explicación haciendo uso de recursos gráficos para facilitar la comprensión de los objetivos de la tarea cooperativa a realizar.

DO3. La docente da instrucciones para que de manera grupal desarrollen una línea de tiempo con materiales que previamente había pedido **DO5.** Una vez organizados los grupos de trabajo, el docente les explica la actividad a realizar... Algunos estudiantes no tienen clara la instrucción y empiezan a preguntar y a solicitar explicación de la actividad a desarrollar. El docente, explica nuevamente, pero esta vez se apoya de un gráfico en el tablero y además pone de ejemplo un grupo.

Dimensión Actividades Coinstruccionales

Todas las estrategias y recursos que se utilizan para facilitar la comprensión, aplicación y retención de la información, hacen parte de las actividades

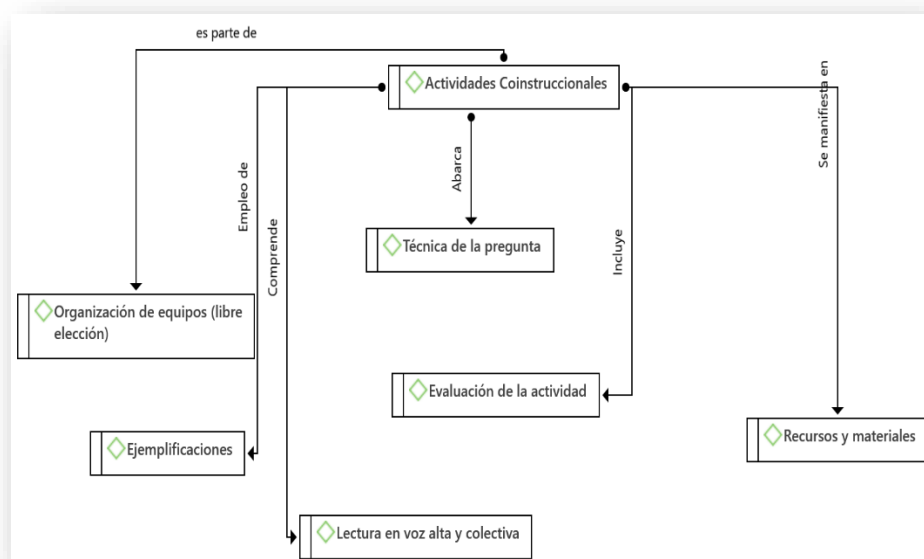
coinstruccionales. Estas actividades van acompañadas de la instrucción por parte del docente y promueven la participación activa de todos los miembros de la clase. Díaz-Barriga y Hernández (1998) señalan que las actividades coinstruccionales son estrategias que se aplican durante la enseñanza; su función es apoyar los contenidos y las temáticas curriculares, incluyen lecturas, resúmenes, imágenes, mapas conceptuales, preguntas, entre otros.

Respecto a las actividades coinstruccionales. Stronge (2007) resalta que el docente en su relacionamiento con los estudiantes, conoce las características y las necesidades de ellos, y a partir de allí selecciona las actividades y métodos de enseñanza adecuados que potencialicen sus habilidades. Además, el docente debe valerse de actividades en las que los estudiantes sean responsables de la construcción de su propio conocimiento, ya que contrario a las clases magistrales, ellos van explorando y encuentran aplicabilidad en el contexto real.

La figura 47 muestra la dimensión Actividades Coinstruccionales, de la cual derivan los códigos; organización de equipos (libre elección), lectura en voz alta y colectiva, ejemplificaciones, técnica de la pregunta, evaluación de la actividad y recursos y materiales.

Figura 47

Dimensión Actividades Coinstruccionales



Código: Organización de equipos (Libre elección)

El trabajo en equipo es una de las estrategias más utilizadas por los docentes para el aprendizaje; cuando la organización de equipos se deja a libre elección de los estudiantes, ellos tienden a sentirse más cómodos, puesto que pueden trabajar con compañeros con quienes ya se tiene una comunicación más fluida, cierto nivel de confianza y disminuye la posibilidad de que se generen conflictos. Sin embargo, Johnson *et al.*, (1994) señala que la selección de grupos por cuenta de los estudiantes suele resultar en homogéneos, limitando la posibilidad enriquecerse y favorecerse los unos de los otros, no permite ampliar el círculo social y reduce la posibilidad de integración e inclusión de los estudiantes menos aventajados.

Las observaciones a los docentes de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé ponen en evidencia que se fomenta el trabajo colaborativo, a la vez que se desarrolla la autonomía de los estudiantes al seleccionar sus propios equipos; sin embargo, esto puede generar exclusión de algunos estudiantes vulnerables. También se evidencia mediación para evitar la expulsión de un miembro del grupo, este momento podría ser aprovechado para trabajar valores como la responsabilidad, la empatía y la solidaridad.

DO2. la docente pide que se hagan en grupos de 3 estudiantes para desarrollar un taller... y que ellos son libres de hacer sus grupos. **DO3.** Los grupos se organizan de manera libre, grupos de 4 personas... le informan a la profesora, anotando que van a sacar al estudiante porque no llevó el material...La docente dialoga con el grupo, y les dice que ella les dará marcadores y que le bajan algo en la nota de compromiso al él. **DO4.** la docente les indica que, por grupos, se ubiquen en los mesones, 5 estudiantes por mesón.

Código: Lectura y voz alta colectiva

La lectura en voz alta colectiva, corresponde a una estrategia en la que todos los participantes leen un texto por turnos. Esta actividad fomenta la participación activa, mejora la comprensión lectora, ya que párrafo a párrafo se va explicando el texto, promueve el desarrollo de habilidades comunicativas y permite la pérdida de miedo de enfrentarse a un público.

En cuanto a las ventajas, Stronge (2007) advierte que la lectura en voz alta y colectiva influye en el éxito de otras áreas del conocimiento, a la vez que se fomenta la participación de los estudiantes y se prioriza la atención y concentración.

Por su parte, Krashen (2004) destaca que la lectura en voz alta es una herramienta eficaz para adquirir y retener nuevo vocabulario, así como para comprender la estructura y el significado de un texto, lo que contribuye a mejorar la comprensión lectora. Además, enfatiza que, para maximizar el impacto de esta práctica en el aprendizaje, es crucial seleccionar materiales que estén ligeramente por encima del nivel actual de comprensión del estudiante, ya que esto permite elevar progresivamente su competencia.

DO1. El docente da la instrucción, van a leer el capítulo 2 del libro, el docente dará el nombre de un estudiante y éste leerá en voz alta; el resto de la clase seguirá la lectura y el lector en voz alta irá cambiando a medida que el docente indique. Adicionalmente, deben ir escribiendo en el cuaderno las palabras que desconocen de la lectura.

En los momentos de observación, solamente DO1 hizo uso de la lectura en voz alta y colectiva, se identifica que el docente se asegura que todos los estudiantes estén involucrados en la actividad, al ir asignando turnos para leer, escribir las palabras que no entienden, amplía su vocabulario y facilita el aprendizaje de nuevo léxico, y al seguir la lectura mientras un compañero lee en voz alta refuerza la comprensión y estimula la concentración

Código: Ejemplificaciones

El uso del ejemplo como estrategia pedagógica es fundamental para la comprensión de conceptos, para conectar el aprendizaje con situaciones reales y para fomentar la retención del concepto. Al respecto, Stronge (2007) señala que un docente efectivo ofrece diferentes ejemplos claros para poner en contexto al estudiante, a la vez que utiliza experiencias comunes para dar ejemplos reales.

Por otra parte, Rosenshine (2019) considera los ejemplos resueltos como una forma de modelado que guían a los estudiantes a aprender cómo resolver problemas específicos.

DO1. El docente presenta algunas opciones para crear sus propias infografías. Da inicio a la forma manual, y muestra algunos ejemplos de infografías con uso de papel cuadriculado, recortes, pegante y lapiceros de diferentes colores. **DO4.** por ejemplo, cuando muestra el efecto de los reflejos, al golpear suavemente la rodilla de un estudiante y esta se levanta involuntariamente.

Las observaciones permiten evidenciar las prácticas docentes en las que se utiliza la ejemplificación, en el primer caso, al mostrar ejemplos de infografías el docente proporciona un modelo de lo que se espera, lo que ayuda a los estudiantes a tener

claridad en el objetivo de la actividad. En el segundo caso muestra como un concepto teórico se manifiesta en la vida real, facilitando la comprensión del mismo.

Código: Técnica de la pregunta

La técnica de la pregunta es una estrategia pedagógica utilizada por los docentes en diferentes momentos de la clase; por ejemplo, al iniciar la clase, para verificar conocimientos previos; durante el desarrollo de la clase, para verificar que los estudiantes están comprendiendo las explicaciones y el objetivo de la clase; y al finalizar la clase como estrategia de evaluación individual o colectiva.

Stronge (2007) destaca que el uso de preguntas es una estrategia efectiva para evaluar la comprensión, promover el pensamiento crítico y mantener la atención de los estudiantes. Además, facilita la participación activa de los estudiantes, mejora su nivel de concentración y estimula el desarrollo de habilidades para resolver problemas.

Por otro lado, Mazarno *et al.*, (2003) resalta que, cuando los estudiantes dan respuestas incorrectas, se abre la oportunidad para implementar estrategias de enseñanza adaptativas, guiándolos progresivamente hasta que logren alcanzar la respuesta correcta.

DO3. Cuando finaliza el video, la profesora lanza algunas preguntas sobre el mismo, y los estudiantes las van respondiendo de manera voluntaria levantando la mano. Hay algunos estudiantes más participativos que otros. **DO5.** Los estudiantes van levantando la mano y responden las preguntas que ha realizado el docente. **DO5.** ...algunos estudiantes preguntan el significado de algunas palabras, a lo que el docente empieza a preguntar quién conoce ese significado ... los estudiantes que conocen los significados, los van diciendo y entre todos van dando el significado de las palabras que para algunos era desconocido.

La docente DO3 permite que los estudiantes decidan cuándo participar, lo que puede generar un ambiente más relajado y menos presionante. Sin embargo, esto también puede resultar en una participación desigual, donde algunos estudiantes dominan la interacción y otros se mantienen pasivos. En el caso de DO5, el docente actúa como facilitador, permitiendo que los estudiantes compartan sus conocimientos y construyan significados juntos. De acuerdo con Vygotsky (1978) esto refleja un enfoque constructivista, donde el aprendizaje se da a través de la interacción social

Código: Evaluación de la actividad

La evaluación de las actividades es un proceso utilizado para valorar el logro de los objetivos de aprendizaje, identificar áreas de mejora y garantizar que los estudiantes estén desarrollando efectivamente las competencias y conocimientos que se esperan.

Al respecto, Casanova (1997) propone que la evaluación es un proceso continuo y formativo, no simplemente un momento final de calificación, por lo tanto, se debe realizar en todos los momentos de la actividad, preguntar constantemente y ofrecer retroalimentación para que el estudiante mejore. En la evaluación formativa, se tiene en cuenta las condiciones iniciales del estudiante y evaluar el proceso de aprendizaje y su apropiación del conocimiento. Por último, la autora recalca que la evaluación busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes, pero también la práctica docente.

DO1. recuerden que me llevo los cuadernos, marquen los cuadernos y si no ¿a quién le pongo la nota. **DO4.** La docente indica que quien va terminando pase al escritorio a que le pongan el sello. A medida que terminan, los estudiantes empiezan a ir para la revisión. Algunos son devueltos por no poner nombres a las partes.

A partir de las observaciones a DO1 y DO4 se puede evidenciar que los docentes hacen seguimiento al progreso del estudiante, además se brinda retroalimentación inmediata con posibilidad de mejora, lo que pude aumentar la motivación y la orientación al logro.

Código: Recursos y materiales

Los recursos y materiales son todas las herramientas que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existen materiales y recursos físicos, digitales o audiovisuales y su uso depende del objetivo de aprendizaje, las necesidades de los estudiantes y el contexto educativo.

De acuerdo con Zabala y Arnau (2007) sostienen que los recursos y materiales deben enfocarse al desarrollo de competencias y habilidades por parte de los estudiantes, por lo tanto, no se deben limitar a un libro o guías de trabajo, sino deben promover aplicación práctica del conocimiento, a la vez que se deben adaptar a los ritmos y niveles de aprendizaje de los estudiantes.

DO1. deben buscar 5 en el diccionario, ya sea el diccionario físico o haciendo uso del celular. **DO1.** señala algunas herramientas y aplicaciones para hacer infografías, hace énfasis en CANVA, y les explica brevemente como se utiliza esta herramienta. **DO3.** La docente les informa que presentará un video en el que se

muestran los aportes del pueblo Afro a la cultura colombiana **DO4**. Para esto hace uso del video beam y va presentando el tema y explicando con la ayuda de las imágenes y pequeños videos el funcionamiento del sistema nervioso en los humanos.

De acuerdo con las observaciones a los docentes DO1, DO3 y DO4, se destaca que se hace uso de recursos tradicionales y digitales, lo que refleja una adaptación a las necesidades de los estudiantes. también se introduce a los estudiantes al uso y apropiación de herramientas tecnológicas. Por otra parte, se refleja un uso de elementos tecnológicos como el video beam y recursos multimedia, en el que se combina la visualización con la explicación verbal.

Dimensión Actividades Posinstruccionales

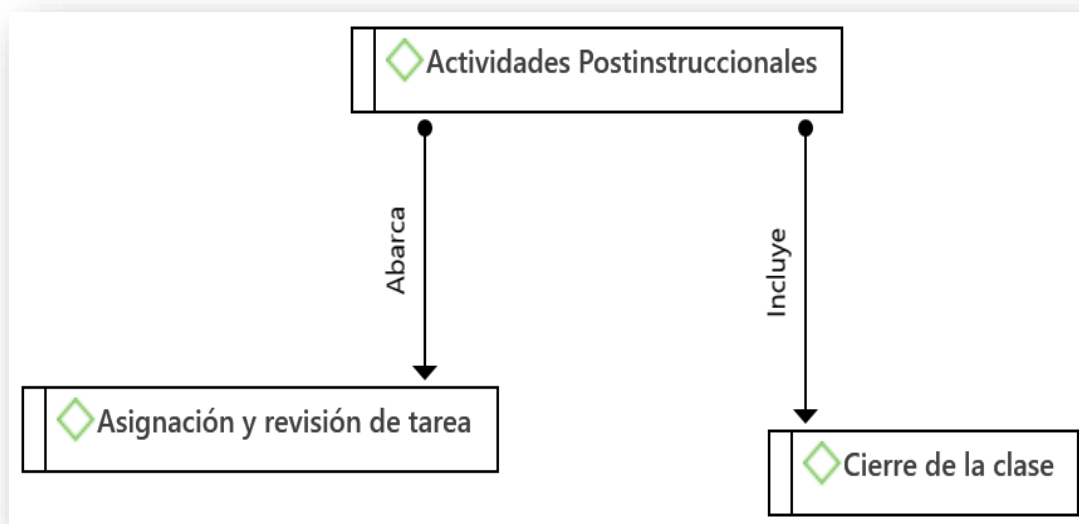
Las actividades posinstruccionales son las acciones que se realizan después de la enseñanza, el objetivo de estas actividades es reforzar el aprendizaje, verificar y evaluar la comprensión y garantizar que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos en su contexto. El diseño está relacionado y alineado a los objetivos de aprendizaje. Lo anterior coincide con Novak y Gowin (1984) quienes afirman que las actividades posinstruccionales son fundamentales para consolidar el aprendizaje y ayudar a los estudiantes a aprender de manera significativa.

Por su parte Díaz-Barriga y Hernández (1998) señalan que las actividades posinstruccionales se realizan después de la presentación del contenido, su objetivo es hacer un resumen o síntesis conceptual a la vez que se valora el aprendizaje. Incluyen preguntas, resúmenes y mapas conceptuales. En este mismo sentido Tomlinson (1999) enfatiza en la importancia de adaptar y diferenciar las actividades posinstruccionales al nivel, ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes, así como a sus intereses particulares.

La figura 48 muestra la dimensión Actividades Posinstruccionales, de la cual derivan los códigos Asignación y revisión de tareas y actividades y Cierre de la clase.

Figura 48

Dimensión Actividades postinstruccionales



Código: Asignación y revisión de tareas y actividades

La asignación y revisión de tareas y actividades es una estrategia usada por los docentes para reforzar los contenidos de clase, verificar apropiación de contenidos a la vez que se fomentan competencias como la responsabilidad, la autonomía y la organización del tiempo.

Desde el punto de vista de Jiménez (2010) las tareas deben estar diseñadas para un propósito claro, alineados con los objetivos de aprendizaje. Además de reforzar el aprendizaje, las tareas buscan desarrollar en los estudiantes la autonomía a la vez que gestionan de manera adecuada su tiempo. Sin embargo, deben estar diseñadas para desarrollarse en un tiempo razonable, en que el estudiante no se sienta sobrecargado, abrumado y posteriormente desmotivado.

Las observaciones permiten evidenciar que los docentes de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé realizan seguimiento a las actividades asignadas, fomentando en los estudiantes el sentido de responsabilidad. En segundo lugar, se evidencia que se prioriza el trabajo en clase a la vez que se evita, por seguridad, reuniones fuera de la institución o que implique preocupaciones adicionales a los padres y acudientes. Por último, se observa que el tiempo no se administró de acuerdo con la

actividad del trabajo, y se deja de tarea; sin embargo, deja a disponibilidad el video lo que facilita el acceso al recurso y promueve la autonomía de los estudiantes.

DO1. les recuerda que la clase anterior había dejado una tarea correspondiente a un resumen del libro de plan lector que están leyendo **DO2.** La docente, resalta que no, que es importante que lo hagan en clase, porque no quiere que tengan que pedir permisos para reunirse grupalmente fuera de la institución educativa. **DO3.** la docente les informa que, dado que queda poco tiempo para finalizar la clase, la actividad planteada queda de tarea. También les informa que el video utilizado y la actividad a desarrollar, quedarán en la plataforma, por si alguno quiere volver a verlo. **DO4.** La docente les indica, que ya solamente quedan 15 minutos de trabajo, que ya deberían ir terminado la práctica.

Código: Cierre de la clase

El cierre es el último momento de la clase, en este espacio es ideal realizar resumen o síntesis de la actividad, una reflexión sobre el aprendizaje obtenido, asignación de ejercicios de profundización, mientras se prepara a los estudiantes para la siguiente clase o actividad.

Según Novak y Gowin (1984) el cierre de la clase debe estar alineado con los principios del aprendizaje significativo y la metacognición. Esto quiere decir, que los estudiantes deben tener un momento de reflexión en los que los estudiantes analicen su propio proceso de aprendizaje, a la vez que se conectan los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos.

DO3. La profesora les recuerda que ya se va a acabar la clase, que a la línea de tiempo le pueden tomar foto... en la siguiente clase, al azar, expondrán 3 grupos su línea de tiempo. **DO4.** Cuando faltan 5 minutos para la finalización de la clase, la docente les indica que ya deben dar por terminada la experiencia... Los estudiantes recogen el material, limpian y organizan el laboratorio... **DO5.** Cuando faltan 10 minutos para finalizar la actividad, el docente les informa que ya se va a agotando el tiempo. Los estudiantes le replican diciéndole que apenas van por la mitad... El docente les dice que como han trabajado y los ha visto trabajar de manera organizada y consiente, pueden continuar con la actividad en la siguiente clase.

Las observaciones indican que los docentes DO3, DO4 y DO5 tienen una gestión del cierre de clase que incluye aspectos positivos, como el control del tiempo, la preparación para la siguiente sesión, la flexibilidad en la entrega de actividades, y la promoción de responsabilidad y orden a través de la limpieza y organización. Sin embargo, se identifica falta de actividades de reflexión y consolidación del conocimiento.

Esta omisión es relevante porque la reflexión y la consolidación son elementos clave para asegurar que los estudiantes internalicen lo aprendido, conecten los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y comprendan su utilidad en contextos reales. Estas actividades podrían fortalecer la motivación y la comunicación en el aula, ya que permite a los estudiantes reconocer su progreso, identificar áreas de mejora y valorar el esfuerzo invertido. Además, las actividades de reflexión fomentan el diálogo entre estudiantes y docentes, permitiendo aclarar dudas, compartir perspectivas y construir conocimiento de manera colaborativa.

Cierre de Categoría Equidad socioemocional desde la inclusión en la práctica docente

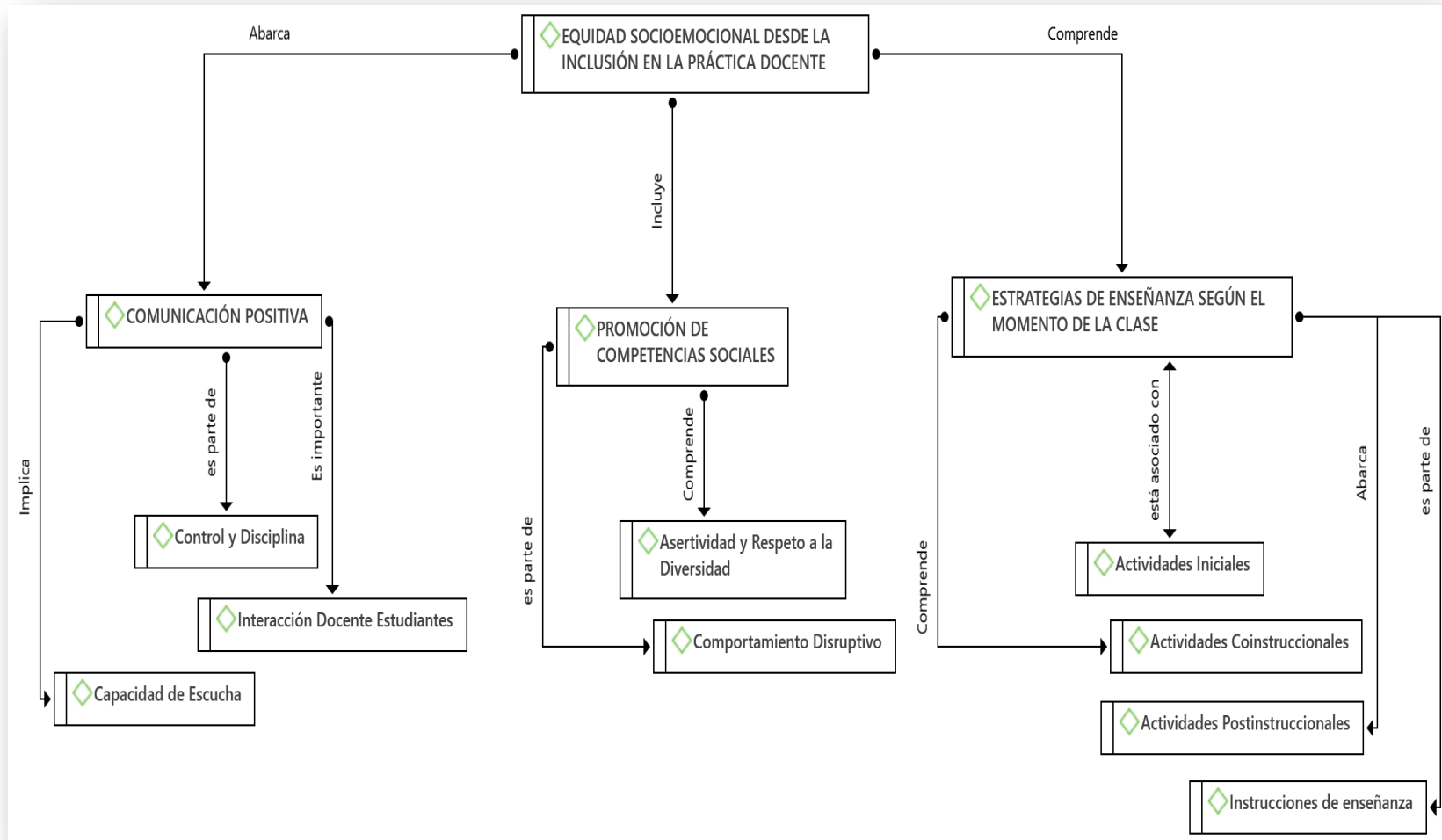
La categoría Equidad socioemocional desde la inclusión en la práctica docente, emerge del proceso de observación, permitió identificar tres subcategorías. En primer lugar, la comunicación positiva, en donde hay procesos donde el docente fomenta la capacidad de escucha reflejados en la interacción del docente con los estudiantes en el marco de lo cordial, el apoyo, la asesoría ante la dificultad y el intercambio de ideas donde el docente presta atención y toma las sugerencias de los estudiantes para la mejora del desarrollo de la clase.

En segunda medida, la Promoción de las competencias sociales, donde los docentes promueven la asertividad y el respeto a la diversidad evidenciadas en la demostración de empatía con compañeros, principalmente con aquellos que tienen compromiso cognitivo y en el apoyo a los compañeros cuando estos no cuentan con los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de sus actividades. así mismo, hay manejo efectivo del comportamiento disruptivo reflejado en la toma de acciones inmediatas ante estos comportamientos en el aula.

Por último, las estrategias de enseñanza según el momento de la clase, reflejada en todas las estrategias utilizadas por los docentes para los diferentes momentos de la clase: actividades iniciales, instrucciones de enseñanza, actividades coinstruccionales y actividades posinstruccionales, estos momentos se caracterizan por fortalecer los procesos de aprendizaje a la vez que se motiva al estudiante en su proceso formativo y la orientación al logro de sus metas académicas.

Figura 49

Categoría Equidad socioemocional desde la inclusión en la práctica docente



Triangulación

Triangulación de datos: integración de datos de entrevistas a docentes, entrevistas a estudiantes, observaciones

Al ser una investigación cualitativa, es esencial evaluar el procedimiento, garantizar la rigurosidad en la recopilación y análisis de resultados, así como validar los hallazgos presentados mediante la triangulación. De acuerdo con Izcara (2014) la triangulación consiste en emplear diversas fuentes de datos para llegar a conclusiones consistentes, con el fin de aumentar la objetividad del estudio y disminuir la influencia de subjetividades individuales en la investigación social. Existen diferentes tipos de triangulación: de métodos y técnicas, de datos, de investigadores, de teorías, e interdisciplinarias.

Para esta investigación, se optó por la triangulación de fuentes de información mediante el empleo combinado de entrevistas y observación. Este enfoque permitió establecer un sistema de categorización basado en dimensiones comunes, cuyo posterior contraste facilitó la generación de conclusiones.

Las tablas 10, 11, 12 muestran el proceso de triangulación, el cual permite contrastar los hallazgos obtenidos en las observaciones y entrevistas a los informantes. La Categoría Metacognición proceso para favorecer el fomento de las Competencias Socioemocionales desde la inclusión emergió de las Entrevistas a los informantes clave docentes y entrevistas a los informantes clave estudiantes; mientras que la Categoría Equidad Socioemocional en la Práctica docente emergió de las entrevistas a los Docentes y las observaciones. Al analizar las subcategorías y dimensiones de estas dos categorías, se encontraron puntos de intersección importantes, que llevan a profundizar el primer, segundo y tercer objetivo de esta investigación, que indaga por las competencias Socioemocionales manifestadas por los estudiantes en relación con situaciones de inclusión y sobre el análisis de las prácticas docentes para el fomento de las Competencias Socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno de las IE Santo Ángel y Miporé.

Tabla 10*Categorías emergentes de la entrevista a docentes.*

| Dimensiones | Subcategorías | Categorías |
|--|---|--|
| Autoconcepto | Conciencia | <i>Metacognición proceso para favorecer el fomento de las Competencias Socioemocionales desde la inclusión</i> |
| Gestión de las Emociones | Niveles de Empatía | |
| Empatía | | |
| Comportamiento Prosocial Vs Comportamiento Agresivo | | |
| Gestión Medicación de Conflictos | | |
| Escucha Activa o Comunicación entre pares | | |
| Apoyo o soporte Familiar | | |
| Apoyo resiliente | Atención desde las diferencias individuales | Equidad Socioemocional de la Práctica Docente |
| Promoción del trabajo grupal | | |
| Promoción del diálogo | Estrategias Metacognitivas de mediación y apoyo | |

Tabla 11*Categoría emergente de las entrevistas a estudiantes.*

| Dimensiones | Subcategorías | Categorías | |
|--|----------------------|--|--|
| Comunicación Expresiva | Competencia Social | Metacognición para el desarrollo de las Competencias Socioemocionales desde la inclusión | |
| Comunicación receptiva | | | |
| Respeto por los demás | | | |
| Comportamiento prosocial y cooperación | | | |
| Habilidades de afrontamiento | Regulación emocional | | |
| Postura frente al acoso | | | |
| Control de emociones y sentimientos | | | |
| Prevención y solución de conflictos | Autonomía emocional | | |
| Autoestima | | | |
| Apoyo emocional | | | |
| Perseverancia | | | |

Tabla 12*Categoría emergente de las observaciones.*

| Dimensiones | Subcategorías | Categorías |
|--|--|--|
| Capacidad de Escucha | Comunicación Positiva | Equidad Socioemocional desde la inclusión en la Práctica Docente |
| Interacción docente estudiantes | | |
| Asertividad y Respeto a la diversidad | Promoción de Competencias Sociales | |
| Comportamiento disruptivo | Estrategias de Enseñanza según el momento de la clase | |
| Instrucciones de Enseñanza | | |
| Actividades Coinstruccionales | | |

Como se dijo anteriormente, para responder al primer objetivo que busca identificar las competencias socioemocionales que manifiestan los estudiantes en relaciones con situaciones de inclusión en los grados octavo y noveno; y el segundo objetivo que busca indagar sobre las Competencias Socioemocionales de los estudiantes desde la mirada de los docentes; se contrastó las entrevistas a estudiantes y docentes, de las cuales surgió la Categoría Metacognición proceso para favorecer el fomento de las Competencias Socioemocionales desde la inclusión

En relación con Competencia Social, surge la microcompetencia la Comunicación, para los estudiantes, está integrada por las dimensiones Comunicación Expresiva y Comunicación Receptiva, en los que resalta el diálogo ante desacuerdos, las muestras de afecto y los puntos de vista diferentes. Por su parte, para los docentes, las dimensiones relacionadas a la comunicación son comunicación ente pares y la escucha activa, con los códigos atención y escucha, el uso de un lenguaje soez entre ellos, pero un lenguaje respetuoso cuando se dirigen a un docente o directivo.

En los estudiantes, la comunicación constituye un fenómeno multidimensional en el que los alumnos perciben sus interacciones como espacios donde expresan sus perspectivas y opiniones de manera clara y serena, al tiempo que intentan comprender las posturas de sus pares. Frente a desacuerdos, los estudiantes reportan estrategias diversas: algunos buscan soluciones mediante el diálogo, mientras que otros optan por evitar la confrontación. Asimismo, reconocen desafíos al comunicarse con compañeros con quienes no mantienen vínculos de confianza.

No obstante, desde la perspectiva docente, se identifican brechas significativas en estas dinámicas. Los educadores observan una marcada falta de atención hacia los interlocutores, poca valoración de los mensajes recibidos y dificultades para articular ideas con claridad y coherencia. Además, destacan el uso recurrente de lenguaje soez y expresiones violentas, tanto verbales como simbólicas, en las interacciones entre pares. Estos comportamientos se agravan por la tendencia a interrumpir al otro, sin permitir la conclusión de ideas, y por una escucha fragmentada que impide la comprensión integral del mensaje. Frases como “no analiza” o “no entiende la emoción del otro” reflejan deficiencias en las habilidades de escucha activa, esenciales para un proceso comunicativo efectivo.

Esta discrepancia entre las percepciones de los estudiantes y el punto de vista de los docentes sugiere la necesidad de intervenciones pedagógicas que fortalezcan la comunicación, abordando tanto los aspectos cognitivos como socioafectivos de la comunicación. Al respecto, Bisquerra (2008) señala que la comunicación es un componente fundamental de las competencias sociales, e incluye la capacidad de escucha, de interpretar el mensaje completo, es decir el mensaje verbal y no verbal; y su desarrollo permite de construcción de buenas relaciones con los demás.

En cuanto a la competencia Autonomía Emocional, en los estudiantes la constituyen las dimensiones Autoestima, Apoyo emocional y Perseverancia, mientras que en los docentes se relaciona con las dimensiones Autoconcepto y Autoeficacia. Tanto docentes como estudiantes identifican la confianza en las propias capacidades como un desafío recurrente. Por un lado, los estudiantes expresan inseguridades al intervenir en el aula, asociadas al temor al error o al juicio social, mientras que los docentes observan una autovaloración negativa en aspectos académicos y socioemocionales. Ambos grupos coinciden en señalar el impacto de las redes sociales en la construcción de la imagen personal, donde los docentes enfatizan la búsqueda de validación externa, por ejemplo, una obsesión por "likes" en redes sociales, contrastando con la postura de los estudiantes que, en algunos casos, rechazan activamente los estereotipos impuestos. Asimismo, se reconoce de manera unánime que la ausencia de apoyo familiar incide negativamente en el desarrollo de la autoconfianza y en la formulación de expectativas futuras.

En contraposición, emergen diferencias significativas en las perspectivas analizadas. Los estudiantes atribuyen sus dificultades de participación a factores intrínsecos, como el miedo o la vergüenza, y a preferencias disciplinares o de área, llegando algunos a autoperibirse como competentes en ciertas áreas. En contraste, los docentes priorizan factores estructurales, como la falta de atención o la escasa reflexión, interpretando la baja participación como síntoma de una inseguridad generalizada. Respecto a la autoimagen, se identifican tendencias contradictorias, mientras una fracción de los estudiantes exhibe una autopercepción sólida, e incluso resistente a presiones externas, los docentes identifican una fragilidad de identidad, exacerbada por

la comparación constante con ideales inalcanzables promovidos en entornos grupales y redes sociales.

Respecto a la competencia Regulación Emocional, en los estudiantes está relacionada con las dimensiones control de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y prevención y solución de conflictos; representado en los códigos frustración, reconocer errores y empatía; y en los docentes la constituyen las dimensiones gestión emocional y gestión y mediación de conflictos; representado en los códigos frustración ante el fracaso, impulsividad y autocontrol. Se observa una convergencia entre las percepciones docentes y estudiantes, aunque con matices significativos. Los primeros caracterizan a los estudiantes como propensos a respuestas emocionales intensas ante situaciones conflictivas, atribuyendo este comportamiento a factores como la inmadurez emocional propia de la adolescencia y la influencia de contextos sociales adversos. Esta perspectiva se alinea parcialmente con las narrativas estudiantiles, donde ellos reconocen experimentar emociones exacerbadas, ejemplificadas en expresiones como "me estreso mucho" o "me da rabia", pero también evidencian el empleo de estrategias de autorregulación, tales como la pausa reflexiva "respiro, pienso con cabeza fría".

Respecto a la frustración como respuesta al fracaso, ambos grupos coinciden en su relevancia, pero divergen en su interpretación. Mientras que los docentes subrayan una tendencia al abandono prematuro de metas asociándolo a una actitud pesimista; los estudiantes, si bien admiten emociones negativas vinculadas al fracaso, también destacan mecanismos de resiliencia "será la próxima" o "pronto lo intenté", lo que sugiere un proceso de aprendizaje más activo de lo percibido por los docentes. Además, los docentes vinculan el origen de la frustración a una baja tolerancia generacional "cada vez se frustran más fácilmente", con implicaciones socioculturales. En su lugar, los estudiantes la asocian a autoexigencia o expectativas no cumplidas "fallo como ser humano" lo que refleja una carga más individual que generacional.

En lo que respecta al autocontrol y el reconocimiento de errores, las perspectivas entre docentes y estudiantes se distancian aún más. Los docentes enfatizan una falta generalizada de autocontrol, interpretándola como un déficit colectivo asociado a la etapa adolescente y preadolescente en el que se encuentran. En contraposición, los

estudiantes describen procesos introspectivos tras los errores: "reflexiono", "me juzgo a mí", demostrando autoconciencia y capacidad para articular disculpas desde la empatía, lo que contrasta con la visión docente.

Con referencia a la gestión y mediación de conflictos, tanto docentes como estudiantes coinciden en reconocer el apoyo entre pares como estrategia fundamental para el manejo de situaciones problemáticas. Los educadores destacan que los alumnos recurren frecuentemente a adultos o compañeros cuando necesitan ayuda, mientras que los estudiantes describen acciones concretas de mediación y autodefensa, como intervenir para evitar daños o solicitar apoyo docente. En cuanto al rol docente en la resolución de conflictos, docentes y estudiantes la señalan como una mediación empática, fundamentada en escuchar activamente a las partes involucradas y la aplicación de sanciones formativas alineadas con la política del MEN (2013).

En relación a la Empatía y la Aceptación de la diversidad; dimensiones que, aunque no se encuentran referenciadas por Bisquerra, podrían incluirse dentro de la Competencia Social, puesto que hace parte de las interacciones sociales y las relaciones con otros; se observa un consenso entre docentes y estudiantes respecto a los avances significativos logrados en los últimos años, aunque persisten desafíos por superar. Los docentes destacan una mayor inclusión hacia poblaciones migrantes, como los estudiantes venezolanos, en comparación con periodos anteriores, mientras que los estudiantes manifiestan actitudes de respeto e igualdad "nadie es más que nadie". Sin embargo, ambos grupos reconocen la presencia de incomodidades iniciales en las interacciones con personas diferentes "hay un respeto, pero sí se nota alguna incomodidad", lo que indica que el proceso de normalización de la diversidad aún está en desarrollo. Dentro de este mismo aspecto se encuentra la integración de compañeros excluidos, los docentes enfatizan la protección hacia compañeros con discapacidad, mientras que los estudiantes describen acciones concretas de inclusión "incluyámoslo, él puede aprender de nosotros", lo que evidencia un compromiso activo con la construcción de entornos más equitativos. En lo que respecta a la diversidad sexual, los docentes reconocen una mayor aceptación en comparación con años anteriores, aunque persisten manifestaciones de rechazo asociadas a patrones culturales y familiares "el homofóbico seguirá siendo homofóbico".

En contraste, los estudiantes demuestran una apertura más pronunciada "no soy homofóbico", aunque su lenguaje aún refleja cierta otredad "yo no veo como una mala, o sea, no como normal... No, es especial o algo así", lo que sugiere la necesidad de seguir trabajando en la deconstrucción de estereotipos.

En lo que atañe al Acoso Escolar, se identifica una discrepancia notable entre las percepciones de docentes y estudiantes. Mientras los docentes describen a los estudiantes como cómplices pasivos o activos del acoso "se ríen, hacen mofas", "se suman al acoso", con escasas intervenciones para detenerlo, los estudiantes destacan acciones prosociales "pedir ayuda al docente". Esta divergencia subraya la importancia de fomentar canales de comunicación más efectivos entre ambos grupos, así como de visibilizar y reforzar las conductas positivas de los estudiantes en la prevención y manejo del acoso. Ahora, respecto a las reacciones cuando se es víctima de acoso escolar, hay un consenso entre docentes y estudiantes en señalar las respuestas como pasivas por parte de las víctimas, caracterizadas por sumisión y miedo. No obstante, existen diferencias significativas en las perspectivas, los docentes enfatizan en una pasividad predominante y barreras para denunciar el acoso, atribuidas principalmente a inseguridades personales; por su parte, los estudiantes hablan de estrategias de evitación "ignorar al agresor", hasta reacciones defensivas más enérgicas "volverlo a empujar".

Finalmente, el Soporte y Apoyo Emocional, particularmente el proveniente del núcleo familiar, constituye un pilar esencial para el desarrollo integral y la motivación del estudiantado. No obstante, mientras algunos estudiantes destacan la existencia de expectativas académicas por parte de sus familias, critican la ausencia de un acompañamiento emocional acorde con la exigencia. Esta percepción contrasta con la mirada docente, quienes reconoce la importancia del apoyo afectivo familiar, pero identifica deficiencias sustanciales en su implementación, manifestadas a través de lenguaje descalificativo y ausentismo parental, debido a obligaciones laborales. Asimismo, en el ámbito de la comunicación intrafamiliar, los estudiantes subrayan la carencia de espacios de diálogo abierto, coincidiendo parcialmente con las observaciones de los docentes, quienes documentan la reproducción de discursos negativos y xenófobos originados en el entorno doméstico.

El segundo objetivo de esta investigación busca Analizar las Prácticas docentes para el fomento de las Competencias Socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno. Para ello se hizo contraste de las Entrevistas a docentes y las observaciones, de las que emerge la Categoría Equidad Socioemocional desde la Inclusión en la Práctica Docente.

Un elemento esencial en la práctica docente es la comunicación positiva, la cual se fundamenta en las dimensiones capacidad de escucha, interacción docente estudiante y la promoción del diálogo. Si bien las entrevistas reflejan una perspectiva teórica que enfatiza un diálogo horizontal y reflexivo, en el que se facilita la participación equitativa de todos los actores del aula, las observaciones revelan que, en la práctica, algunos docentes recurren a estrategias de autoridad directa, como confiscar distractores o ignorar a estudiantes disruptivos. Esta divergencia evidencia una disociación entre el discurso pedagógico y su aplicación real en contextos educativos. No obstante, tanto las entrevistas como las observaciones, coinciden en la relevancia de la empatía y la escucha activa como pilares de la interacción docente-estudiante. Por un lado, las observaciones registran casos en los que el docente emplea el diálogo para abordar conductas disruptivas, mientras que las entrevistas destacan la escucha asertiva como componente clave en la resolución de conflictos.

Asimismo, existe consenso en que la intervención docente debe ser oportuna y constructiva, ya sea mediante la redirección de comportamientos o a través de procesos de mediación activa. Esta convergencia refuerza la necesidad de integrar estrategias prácticas que favorezcan un clima de respeto y colaboración en el aula.

Un segundo aspecto fundamental en la práctica pedagógica es el trabajo en equipo con las dimensiones relacionadas instrucciones de enseñanza y promoción del trabajo grupal con los códigos instrucción para trabajo en equipo, conformación de grupos de trabajo e intencionalidad para la conformación de grupos de trabajo. De acuerdo con las entrevistas, los docentes priorizan la conformación de grupos heterogéneos como estrategia para fomentar la inclusión y aprovechar la diversidad de habilidades, en consonancia con los fundamentos teóricos de Johnson et al. (1994). Sin embargo, las observaciones evidencian que, en la práctica, prevalece la libre elección de grupos por parte de los estudiantes, lo que puede derivar en composiciones homogéneas

y, en algunos casos, en dinámicas de exclusión. Esta divergencia entre el discurso pedagógico, que idealiza la heterogeneidad como mecanismo de integración, y la realidad observada, donde se permite la autoselección, revela una contradicción con las recomendaciones teóricas, y plantea un desafío para la implementación efectiva de estrategias colaborativas en el aula.

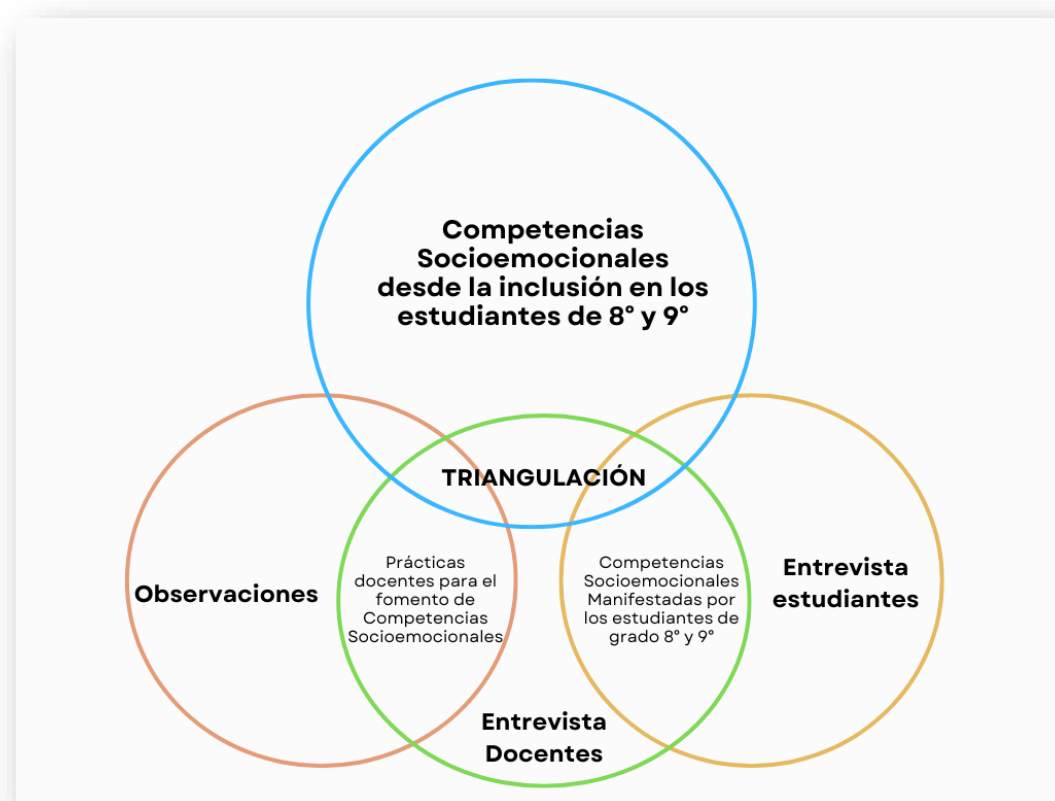
En relación con actividades de inclusión y apoyo a estudiantes con necesidades educativas, tanto los relatos docentes como los registros observacionales evidencian la implementación de estrategias convergentes, tales como adaptaciones curriculares, aprendizaje colaborativo y procesos de sensibilización entre pares. Las observaciones muestran acciones concretas como guías diferenciadas y acompañamiento individualizado, mientras que las entrevistas enfatizan principios teóricos como la flexibilización y el diseño universal del aprendizaje

Respecto al rol mediador del docente, tanto las entrevistas como las observaciones coinciden en destacar competencias como la escucha activa, la empatía y el diálogo constructivo como pilares para la resolución de conflictos y la promoción de ambientes respetuosos. Esta correlación se ejemplifica en casos como la intervención de una docente para mediar un conflicto, en el que se menciona la necesidad de regular las emociones antes de dialogar.

Por último, en materia de autorregulación emocional, se constata una coherencia entre el discurso pedagógico y su aplicación. Las propuestas metodológicas recogidas en las entrevistas, tales como ejercicios de escritura reflexiva o técnicas de control respiratorio, encuentran resonancia en las prácticas observadas, donde los docentes redirigen conductas disruptivas mediante estrategias afines.

A continuación, la figura 50 muestra el proceso de triangulación realizado.

Figura 50
Triangulación



CAPITULO V

TEORIZACIÓN

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DESDE LA INCLUSIÓN

La presente investigación ha permitido identificar y reconstruir las competencias socioemocionales que exponen los estudiantes de los grados octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé, al indagar las competencias Socioemocionales manifestadas desde la mirada de los propios estudiantes y de los docentes. De igual manera, analizar las prácticas docentes para el fomento de estas competencias, y finalmente, explicar teóricamente el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes desde la inclusión, esta teorización tiene como base la clasificación de Competencias Socioemocionales de Bisquerra (2013). En este capítulo se presentación las discusiones y conclusiones del estudio realizado.

En relación con los hallazgos sobre el desarrollo de Competencias socioemocionales desde la inclusión, es preciso aterrizar tres conceptos clave en esta investigación; práctica docente, inclusión y *competencias socioemocionales*.

En cuanto a la *práctica docente*, son todas aquellas acciones y estrategias utilizadas por el docente para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y mediar la construcción de los conocimientos en la formación del estudiantado. La práctica docente no solamente se limita a la transmisión de conceptos y contenidos curriculares, sino que implica una dimensión social y reflexiva. Freire (1996/2008) considera la práctica docente como un proceso ético, político y pedagógico que busca la autonomía, la conciencia crítica y la transformación de la realidad de los estudiantes a través de una relación de diálogo y respetuosa entre educador y aprendiz; en el que se tiene en cuenta los saberes de los estudiantes y se integra a toda la comunidad educativa, se rechaza

cualquier tipo de discriminación y se reconoce la identidad y diversidad cultural de los estudiantes.

Además, de los saberes disciplinares propios del área de formación, la práctica docente debe propender por una formación integral del estudiante que incluye áreas afectivas, sociales y emocionales; Este enfoque adquiere relevancia imperativa en el contexto colombiano tras la promulgación de la Ley 2383 de 2024, la cual institucionaliza la educación socioemocional como componente obligatorio en los niveles de preescolar, primaria, básica y media, exigiendo su incorporación en los diseños curriculares nacionales. La legislación colombiana, en sintonía con marcos globales como el del Banco Mundial (2016), refuerza esta visión al establecer que las instituciones educativas deben garantizar espacios de aprendizaje que fomenten el bienestar socioafectivo y la ciudadanía activa, trascendiendo así modelos tradicionales centrados exclusivamente en lo cognitivo.

La *inclusión*, es un proceso que busca garantizar la participación equitativa de todas las personas en los ámbitos educativos, sociales y culturales, independientemente de sus características físicas, cognitivas, étnicas, socioeconómicas, sexual, religiosa u otras condiciones de diversidad.

En el ámbito educativo, la inclusión es un modelo educativo basado en los derechos humanos, la UNESCO (2020) señala que la educación inclusiva busca garantizar el acceso, participación y aprendizaje significativo de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales; discapacidad, origen étnico, género, situación socioeconómica, entre otras; mediante la eliminación de barreras físicas, pedagógicas y actitudinales.

Las competencias socioemocionales son capacidades integrales que incluyen áreas afectivas, regulación emocional y la interacción social positiva. Bisquerra y Pérez (2007) las definen como conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes fundamentales para interpretar, expresar y modular fenómenos emocionales. El desarrollo de las competencias socioemocionales se asocia con la capacidad de autoconocimiento, la gestión adecuada de emociones, la mejora en las relaciones interpersonales, la toma de decisiones éticas, el fortalecimiento de la empatía y la promoción del bienestar psicológico.

De la misma forma, la educación en competencias socioemocionales constituye un requisito esencial para responder a las problemáticas sociales actuales y promover una transformación social basada en la inclusión y la integración comunitaria. Se requiere un proceso cognitivo, reflexivo, regulado y llevado a la práctica, donde el propio estudiante desarrolla estas competencias a partir del autoconocimiento y la reflexión, de esta manera comprende la importancia de su aplicación en el ámbito social. Ahora bien, educar y formar en competencias socioemocionales, no es un trabajo sencillo requiere que el docente tenga a su vez, desarrollo socioemocional y supone un cambio en la manera tradicional de enseñar, Bisquerra (2013) señala que educar emocionalmente, es una forma de educar desde adentro, donde se facilita la introspección para conocerse a sí mismo y reflexionar sobre fenómenos emocionales que acompañan; por lo tanto el autor considera que el conductismo se encuentra muy distante de la educación socioemocional.

Según Bisquerra (2008), las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes bloques de competencias, con sus respectivas microcompetencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida.

A partir de los instrumentos de información, se deriva la manifestación de las competencias **Autonomía Emocional, Regulación Emocional y Competencia Social**; identificadas bajo la mirada de los docentes y de los propios estudiantes.

La **Autonomía Emocional**, desde la perspectiva de los estudiantes está asociada a la **autoestima** que a la vez se evidencia con la *participación en clase*, en la que algunos se sienten cómodos al hacer intervenciones porque disfrutan destacar y se divierten con sus amigos. Otros muestran poca disposición a participar por miedo a equivocarse o por pena. En cuanto a la *visión de sí mismos*, los estudiantes tienen una idea clara de sí mismos en términos de personalidad, habilidades sociales y emocionales, son conscientes de sus debilidades y de los aspectos en los que deberían mejorar. Por último, algunos se identifican como inteligentes y colaboradores, con habilidades colaborativas, que les permiten tener disposición para compartir sus talentos y trabajar en conjunto.

Desde la perspectiva de las docentes, la autonomía emocional está constituida por las dimensiones Autoconcepto y Autoeficacia. La dimensión **autoconcepto**

comprende la *Autoimagen*, *Búsqueda de sí mismo*, *Confianza en sí mismo* e *Influencia de las redes sociales*; según las percepciones docentes, los estudiantes se preocupan por la imagen que proyectan a sus compañeros, esto se vincula con la necesidad de ubicar su rol en la sociedad, en su contexto y qué hacer con su proyecto personal futuro. Por su parte, los docentes perciben que los estudiantes de estas edades tienen muchas inseguridades y les cuesta sentir confianza en sí mismos, y atribuyen estas limitaciones a la ausencia de soporte familiar, acompañamiento socioafectivo y estímulos para el desarrollo personal. Debido a la alta exposición a redes sociales, los estudiantes muestran tendencias a compararse con vidas idealizadas lo que genera insatisfacción cuando no encajan en estos modelos que muchas veces son irreales.

En la dimensión **autoeficacia**, se configuran las *Expectativas* y *Apatía por formarse* o *Expectativas por formarse*; desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes muestran poca confianza en sus capacidades, respaldado por el poco apoyo y fomento de expectativas por parte del núcleo familiar; esto deriva en una desmotivación para continuar sus estudios en nivel superior-universitario y poca proyección a futuro.

Como elementos emergentes de la competencia Autonomía Emocional surgen la **Perseverancia** y el **Apoyo Emocional**. Si bien, estos elementos no se encuentran dentro de las microcompetencias planteadas por Bisquerra (2008), debido a su conceptualización se integran a la competencia Autonomía Emocional. En cuanto a la **Perseverancia**, los estudiantes reconocen que el logro de los objetivos es un proceso constante que requiere determinación, trabajo y paciencia, además, señalan tener disposición para enfocarse nuevamente tras un fracaso, sumado a la capacidad de aprender de los errores y buscar soluciones.

Por su parte el **Apoyo Emocional**, como tal no es una competencia, pero los estudiantes lo identifican, principalmente el proveniente de la familia y de los amigos más cercanos, como un factor motivador para el logro de los objetivos y para el crecimiento personal. Algunos estudiantes manifiestan que desearían un mayor apoyo y acompañamiento familiar. Esto se alinea con los postulados de Dávila y Sánchez (2002) quienes señalan que el apoyo familiar previene la depresión ante el fracaso y permite mejores resultados académicos.

En lo relacionado con la competencia **Regulación Emocional**, desde la perspectiva de los estudiantes de grados octavo y noveno, se constituye por las dimensiones Control de las emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y Prevención y mediación de conflictos. La dimensión **Control de las emociones y sentimientos**, comprende el *Reconocimiento de los errores y disculparse* y sentimientos de *Frustración*. En el caso de los estudiantes, el reconocimiento de errores conlleva inicialmente un conflicto emocional caracterizado por negación, culpa y orgullo, el cual da paso a un proceso de reflexión que facilita la aceptación de la falta. No obstante, persisten dificultades para ofrecer disculpas, lo cual se manifiesta en la tendencia a justificar las acciones equivocadas. Aun así, la disposición a disculparse refleja un avance en el desarrollo emocional, así como un esfuerzo por prevenir conflictos y fomentar relaciones interpersonales constructivas.

Por su parte la *frustración*, causa en algunos estudiantes estrés, enojo, tristeza y decepción, sobre todo cuando ellos esperaban lograr los objetivos con relativa facilidad; otros estudiantes, aunque sienten tristeza acompañan el ejercicio con autocrítica para retomar el reto en el futuro. Esto último se encuentra en sintonía con Bisquerra (2000), quien destaca que la frustración, aunque genere sentimientos negativos, puede ser una herramienta para desarrollar habilidades emocionales y fortalecer la resiliencia cuando se gestiona adecuadamente.

La dimensión **Habilidades de Afrontamiento**, comprende la *Intervención ante agresiones físicas y pedir ayuda al docente ante situaciones de acoso*; los estudiantes muestran diversas reacciones ante episodios de violencia física, que oscilan entre posturas neutrales, respuestas defensivas e incluso contra agresiones, junto con estrategias orientadas al empoderamiento de la víctima o la mediación de un adulto, principalmente un docente. Además, los estudiantes depositan confianza en la capacidad de la mayoría de los docentes para intervenir en casos de acoso escolar.

La dimensión **Prevención y mediación de conflictos**; se deriva tanto en la percepción de los estudiantes, como desde el punto de vista de los docentes. Los estudiantes comprenden la **Prevención y mediación de conflictos** como la *Intervención docente: empatía y sanciones e indiferencia de algunos docentes*. Los estudiantes reconocen la mediación docente basada en la empatía, particularmente cuando estos

adoptan una escucha activa e imparcial durante la resolución de conflictos. Critican a los docentes que asumen un rol punitivo, centrándose en sancionar las conductas infractoras en lugar de facilitar un proceso restaurativo. Tienen la percepción que algunos docentes minimizan los conflictos, ignoran los sentimientos de los involucrados, o muestran tratamiento inequitativo basado en estereotipos o preferencia hacia algunos estudiantes.

Por su parte, al abordar esta misma dimensión **Prevención y mediación de conflictos** por parte de los docentes; señalan algunas actitudes como *Apoyo entre pares y otros, introvertidos o sumisos ante el acoso escolar y sanciones ante conflictos complejos*. Reportan que, en casos de acoso escolar, las víctimas muestran retraimiento, volviéndose reservados y acumulando emociones negativas al no exteriorizar sus experiencias. Otros compañeros brindan respaldo directo a la víctima, o denuncian los hechos al solicitar la intervención de figuras de autoridad, predominantemente docentes. Los docentes, se alinean, cuando es necesario, con el Decreto 1965 del MEN (2013) que busca que los estudiantes reflexionen sobre el impacto de sus actos y reparen los daños ocasionados, para evitar así medidas que generen estigmatización.

Dentro de esta misma competencia, los docentes reconocen la dimensión **Gestión emocional**, admiten la necesidad de regular Impulsividad/Irascibles, Reactividad de los estudiantes y Frustración ante el fracaso. De acuerdo con Goleman (1995) la gestión emocional permite a las personas manejar sus propias emociones de manera efectiva y al mismo tiempo comprender y saber reaccionar ante las emociones de los demás. Los docentes identifican en los estudiantes una marcada tendencia hacia la irritabilidad y respuestas emocionales intensas, caracterizadas por reacciones impulsivas ante situaciones adversas. Lo anterior tiene que ver con las manifestaciones frecuentes de los estudiantes frustración, pesimismo y negatividad cuando enfrentan fracasos académicos o personales, lo que en muchos casos deriva en el abandono prematuro de sus metas y objetivos.

Se reconocen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades de autorregulación entre los estudiantes. Mientras que algunos demuestran niveles de autocontrol apropiados para su edad y etapa académica, otros presentan notables dificultades que se traduce en la necesidad de realizar intervenciones pedagógicas específicas para fortalecer esta competencia clave.

Por último, la **Competencia social**, desde el punto de vista de los estudiantes, se manifiesta bajo las dimensiones *Comunicación*, *Respeto por los demás* y *Acciones de cooperación*. La dimensión **Comunicación**, está integrada por las microcompetencias *Comunicación expresiva*, manifestadas por las muestras de afecto, organización de equipos y selección de compañeros de grupo y la *Comunicación receptiva*, manifestadas por el diálogo ante desacuerdos y punto de vista diferente. La comunicación destaca como una vía fundamental para promover el relacionamiento positivo con los demás, el respeto mutuo y la reflexión, de esta manera se transforman los entornos educativos en espacios libres de violencia, donde la aceptación a la diversidad y la inclusión fluyen con naturalidad. Los estudiantes se comunican, no solamente con palabras, sino con gestos, actitudes y simbolismos. Se presenta mayor facilidad de expresarse y mantener comunicación con sus amigos, que con aquellos compañeros con los que no se tiene confianza, lo que genera una barrera en la comunicación, que debe ser trabajada poco a poco. En términos generales la comunicación es la base de las relaciones interpersonales que permiten comprender a los demás, llegar a acuerdos y evitar confrontaciones dentro de los entornos educativos.

La dimensión **Respeto por los demás**, se caracteriza por *Aprender de las diferencias* y *Me gusta aprender de otros*. Desde el punto de vista de los estudiantes se muestra un espectro de actitudes hacia la diversidad, desde la tolerancia hasta la empatía y comprensión activa, predominando generalmente el respeto hacia las diferencias. Se refleja una actitud positiva de los estudiantes hacia la diversidad y las relaciones interpersonales, donde se valora el respeto, la convivencia armoniosa y el aprendizaje que surge de interactuar con personas diferentes.

La dimensión **Comportamiento Prosocial y Cooperación**, fue identificada como una microcompetencia Social, tanto por estudiantes como por docentes. Los estudiantes manifiestan *Preocupación por el otro* e *Integrar a compañeros que son excluidos del grupo*. Muestran múltiples expresiones de preocupación las cuales abarcan desde manifestaciones de aflicción emocional hasta ayudas concretas, como disposición a apoyar física, emocional e incluso económicamente a un compañero afectado, reflejando así una actitud empática y conductas prosociales. Cabe destacar que algunos

estudiantes asumieron un rol protagónico en la integración de compañeros marginados, con un llamado a formar parte del grupo y fomentar la motivación.

Esta misma dimensión, **comportamiento prosocial y cooperación**, bajo la mirada del docente, asumen que hay mayor disposición a la comprensión y solidaridad hacia compañeros con discapacidades físicas y cognitivas; que no necesariamente se traduce en actitudes inclusivas, sino, más bien, son el reflejo de sentimientos compasivos, asociados a la vulnerabilidad.

Aunque en la clasificación de Bisquerra (2008), la empatía no se relaciona como una microcompetencia, en este informe se ha asociado al comportamiento prosocial, ya que la empatía, motiva los comportamientos prosociales y cooperativos. **La Empatía** se encuentra integrada por las microcompetencias *Comportamientos no empáticos*, *Aceptación de la diversidad* y *Trato inclusivo*. Los informantes señalan que algunos estudiantes realizan burlas dirigidas hacia compañeros en condiciones de vulnerabilidad, especialmente aquellos con diferentes preferencias sexuales y género, lo que denota un limitado entendimiento de sus contextos particulares. Se destaca que la mayoría de los estudiantes demuestran actitudes empáticas para aceptar la diversidad, a pesar de ciertas resistencias iniciales al interactuar con pares de género distinto o con menor afinidad personal, las cuales rara vez derivan en actitudes de exclusión manifiesta.

Paralelamente, se identifica una tendencia creciente hacia la inclusión de estudiantes migrantes, particularmente de origen venezolano, lo que reflejaría una progresiva reducción de conductas discriminatorias y un fortalecimiento de la tolerancia en el entorno escolar. Esta evolución sugiere un avance en la internalización de valores pluralistas entre la población estudiantil.

En cuanto a la dimensión **Comunicación**, desde el punto de vista docente, se relaciona con la *Escucha Activa* y *Comunicación entre pares*, los docentes informantes, revelan dificultades y una limitada capacidad de atención sostenida, tanto hacia las figuras docentes como en las interacciones entre pares, atribuibles a múltiples factores como: variables etarias, ambientales, distractores externos y el uso inadecuado de tecnologías digitales.

En cuanto a las **Prácticas docentes** para el fomento de competencias socioemocionales, surgen las dimensiones comunicación positiva, trabajo en equipo, actividades de inclusión, empatía y autorregulación emocional.

La **Comunicación positiva**, caracterizada por la capacidad de escucha, la interacción docente-estudiantes y el intercambio de ideas dentro de un ambiente positivo y respetuoso, donde se escucha y atiende de manera integral los puntos de vista y necesidades de los estudiantes; así como la intervención con diálogo en la búsqueda de soluciones constructivas.

El **trabajo en equipo**, como una estrategia para el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes pueden aprender con la ayuda de sus pares; el trabajo en equipo además de ser una microcompetencias social, también fomenta otras competencias como el diálogo para llegar a acuerdos, el respeto y la comunicación entre pares, resulta curioso que aunque los docentes manifiestan realizar grupos de trabajo con intencionalidad en la búsqueda de la heterogeneidad; las observaciones mostraron que si bien se fomenta el trabajo colaborativo, se permite la libre elección de equipos, esto puede generar la exclusión de algunos estudiantes vulnerables, tal como lo advierte Johnson *et al.*, (1994/1999) quienes indican que la conformación de grupos a libre elección suele resultar en grupos homogéneos, lo que limita la posibilidad de aprender conjuntamente y favorecer la integración e inclusión.

Las **Actividades de Inclusión**, los docentes utilizan diferentes estrategias para promover y propiciar la inclusión, especialmente en relación con el apoyo a estudiantes con compromiso cognitivo. Este apoyo es considerado fundamental para lograr una inclusión exitosa en el aula y para su crecimiento y desarrollo académico.

Algunas de las actividades de inclusión utilizadas por los docentes son:

- Trabajo cooperativo: Utilizado como una estrategia de andamiaje y construcción colectiva del conocimiento.
- Guías diferenciadas o flexibilizadas: Adaptadas al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.
- Explicación individualizada: para reforzar conceptos y explicar con mayor detenimiento.

- Sensibilización y visibilidad por parte de los compañeros: en el que se integra compañeros con dificultades académicas, cognitivas o falta de materiales, para buscar una verdadera inclusión en el aula. Estas acciones también promueven la empatía.

La Empatía, desarrollada en diferentes acciones docentes, principalmente en la escucha empática de diferentes situaciones problemáticas, para llegar a acuerdos, entender las diferentes realidades contextuales de los estudiantes y, por medio del ejemplo, fomentar empatía hacia los compañeros más vulnerables y menos favorecidos en aspectos académicos, sociales, económicos y culturales. Todas estas acciones empáticas son el primer escalón de la educación socioemocional, alineado con los planteamientos de Goleman (1995) quien enfatiza que el desarrollo de la empatía es la base para la promoción y el desarrollo de otras competencias sociales.

La **Autorregulación Emocional**, por medio de acciones y estrategias, los docentes promueven en los estudiantes esta competencia. Algunas de las estrategias que usan los docentes de los grados octavo y noveno de las Instituciones educativas Santo ángel y Maiporé para el desarrollo y fomento de la Autorregulación emocional son:

Ejercicios para el autocontrol: Los docentes ofrecen un espacio para calmarse, y usar técnicas como la respiración o tomar agua; antes de dialogar para tratar de gestionar las emociones y actuar de manera calmada ante situaciones adversas.

Diálogo constante para motivar al estudiante: los docentes fomentan el dialogo y la reflexión para llegar al entendimiento mutuo. A la hora de resolver conflictos, dan espacio para que cada involucrado de su punto de vista y promueve en los demás la escucha activa para llegar al entendimiento.

Actividades de Lectura y escritura: Algunos docentes utilizan la técnica de la escritura para ordenar las ideas antes de dar una respuesta, y así evitar reacciones impulsivas.

A partir de lo anterior se observa que el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé, se basa en la interacción dinámica entre los actores principales: **estudiantes y docentes**; junto con una acción: **la práctica docente** mediada por un enfoque inclusivo.

Las competencias socioemocionales no se desarrollan de manera aislada, sino a través de relaciones recíprocas y entornos que fomentan la participación, el respeto y la gestión emocional colectiva. Los actores y la acción, forman un engranaje interdependiente, en la que los **estudiantes** desarrollan autonomía emocional, regulación emocional y competencias sociales, a través de la interacción con pares y docentes; **los docentes actúan** como facilitadores de entornos inclusivos mediante comunicación positiva, trabajo en equipo, actividades de inclusión y modelado de empatía; y las **Prácticas Docentes** se erigen como puentes que conectan las estrategias pedagógicas con las necesidades emocionales de los estudiantes.

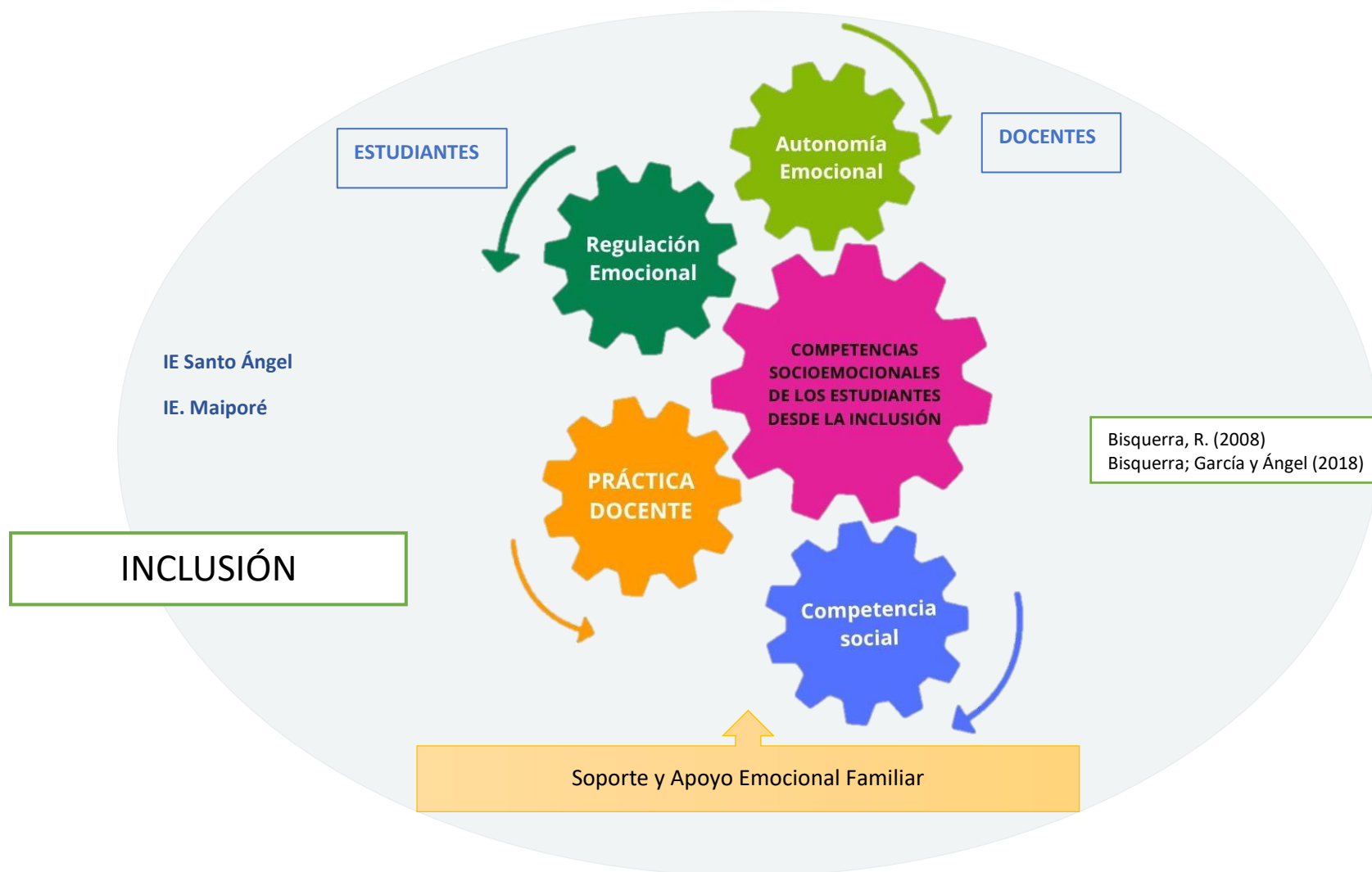
En este desarrollo socioemocional, el **Soporte y Apoyo Emocional** por parte del entorno familiar, resulta fundamental para reforzar las competencias desarrolladas en el entorno escolar, ayudan a construir una imagen y autoconcepto positivos, a la vez que motivan al estudiante al logro de sus objetivos.

El desarrollo efectivo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé, emerge de la sinergia entre, la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus emociones y las de los demás, y la implementación por parte de los docentes de prácticas pedagógicas inclusivas que atiendan a la diversidad y promuevan la metacognición, el diálogo y la regulación emocional, y el apoyo sistemático de redes familiares y sociales, donde la empatía y la comunicación positiva actúan como ejes transversales.

La figura 51 representa las Competencias Socioemocionales de los Estudiantes desde la inclusión, apoyado en las competencias emocionales propuestas por Bisquerra (2008), y a partir de los hallazgos resultantes de las entrevistas a los estudiantes, a los docentes y las observaciones.

Figura 51

Competencias Socioemocionales de los Estudiantes desde la Inclusión



CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La presente investigación partió de la necesidad de generar teoría respecto al desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé, en la ciudad de Bucaramanga. A partir del análisis de las percepciones de los estudiantes y de los docentes, se busca identificar las competencias socioemocionales manifestadas por los estudiantes desde su propia perspectiva y desde la mirada de los docentes; así como las prácticas docentes para el fomento de dichas competencias en los estudiantes.

En cuanto al primer objetivo, que buscaba *Identificar las Competencias Socioemocionales que manifiestan los estudiantes con relación a situaciones de inclusión en los grados octavo y Noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé*, desde el punto de vista de las competencias sociales, los estudiantes manifiestan tener capacidades para establecer una comunicación efectiva, tanto en su dimensión expresiva como receptiva, favoreciendo así la resolución de conflictos y la colaboración en entornos grupales. Asimismo, afirmaron contar con una conducta prosocial, caracterizada por la preocupación hacia los demás y la inclusión de pares marginados, lo cual denota un alto grado de empatía y cooperación. Además, las estrategias de afrontamiento empleadas, tales como la intervención ante agresiones o la solicitud de apoyo a figuras docentes, evidenciaron una actitud proactiva frente a situaciones de acoso escolar.

En lo relacionado con la regulación emocional, los estudiantes afirmaron aplicar diversas estrategias para manejar emociones como la frustración y la ira, dentro de las que se incluyen el reconocimiento de errores y la disposición a reparar daños, esto refleja un progreso en el dominio de sus habilidades emocionales. Mientras que las respuestas ante el acoso oscilaron entre la pasividad y la acción directa, subrayando la importancia de fortalecer mecanismos de prevención y mediación de conflictos. En este sentido, la

actuación docente, fundamentada en la empatía y medidas pedagógicas correctivas, fue percibida de manera favorable, mientras que la desatención por parte de algunos educadores generó insatisfacción y desmotivación. Se subraya la necesidad de fomentar entornos educativos en los que se sientan garantías de ser escuchados, donde sus emociones serán validadas y, fundamentalmente, donde se implementen medidas efectivas para erradicar estas conductas de acoso.

Por último, los estudiantes de grados octavo y noveno de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé manifestaron una autopercepción favorable, resaltando atributos como su capacidad intelectual y colaborativa, lo cual indica un desarrollo saludable de su autoestima. El respaldo emocional proveniente del núcleo familiar y las redes de amistad emergió como un elemento determinante para su motivación y equilibrio afectivo. De igual manera, la persistencia y la habilidad para rectificar errores demostraron la adopción de una mentalidad de crecimiento, en la que las adversidades son interpretadas como oportunidades de mejora.

Respecto al segundo objetivo relacionado con *Indagar sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes desde la mirada de los docentes en los grados octavo y noveno*, los docentes observan falta de confianza en sí mismos y expectativas limitadas sobre su futuro, lo que refleja la necesidad de fortalecer su autoestima y autonomía. Desde el punto de vista de la gestión emocional, los estudiantes presentan dificultades para manejar emociones como la impulsividad y la frustración, lo que afecta su capacidad para resolver conflictos de manera asertiva. Se tiende a abordar las disputas de manera reactiva y emocional, optando por agresiones verbales, simbólicas o incluso físicas, en lugar de recurrir al diálogo como mecanismo de resolución. Esto subraya la importancia de trabajar en estrategias de autorregulación emocional. Se destaca que los estudiantes en etapas adolescentes muestran una búsqueda constante de identidad, influenciada por factores como las redes sociales y el contexto familiar.

También se identificaron niveles variables de empatía, con mayor aceptación hacia estudiantes con discapacidades físicas o cognitivas, alentados por sentimientos compasivos, sin que se presente una verdadera inclusión. Esto se concluye, porque, aunque no se reflejan manifestaciones de violencia física y verbal hacia estos

estudiantes, no hay una actitud hacia su elección en la conformación de grupos de trabajo, ni integración en las áreas sociales.

Se mostraron comportamientos discriminatorios hacia migrantes o personas con orientaciones sexuales diversas; los docentes reconocen que estas acciones han disminuido con el paso de los años, lo que evidencia la necesidad de promover una cultura de inclusión y respeto desde el aula y desde las familias. En esta misma línea, los docentes manifiestan que los estudiantes se muestran indiferentes ante las situaciones de acoso y en otros casos alientan la acción violenta del agresor; lo que aumenta la vulnerabilidad de la víctima, solo en pocos casos se muestra intervención directa o búsqueda de un adulto para frenar las situaciones de acoso.

Los docentes también manifiestan que los estudiantes presentan dificultades para comunicarse, derivadas de la poca capacidad de atención lo que hace que no comprendan los mensajes, los tiendan a tergiversar, sumado a la poca habilidad para expresar sus ideas de forma clara, esto genera desacuerdos y tensiones. Resulta preocupante la normalización de registros lingüísticos violentos, caracterizados por el uso recurrente de léxico soez, vulgar y agresivo; expresiones verbalmente hostiles que reflejan falta de conciencia sobre el impacto que causan las palabras en los demás, y la influencia evidente de patrones socioculturales adquiridos en entornos familiares y comunitarios.

Se observa un **doble estándar comunicativo**, mientras las interacciones entre pares suelen ser disruptivas, las dirigidas a figuras de autoridad institucional mantienen, en su mayoría, convenciones de respeto, lo que sugiere capacidad de adaptación pragmática a distintos contextos sociales.

Con referencia al objetivo tres, *Analizar las prácticas docentes para el fomento de las Competencias Socioemocionales desde la inclusión de los estudiantes de los grados octavo y noveno*; los docentes manifestaron que implementan estrategias como el apoyo resiliente y el trabajo grupal para fomentar la autonomía y el autocontrol en los estudiantes. Además, la conformación intencional de grupos heterogéneos lo cual promueve la inclusión y el aprendizaje colaborativo, sin embargo, dentro de las observaciones de clase se permitió la libre escogencia de grupos de trabajo lo que deriva en grupos homogéneos, y la exclusión de estudiantes.

Resalta la comunicación positiva, donde los educadores evidencian habilidades para generar interacciones basadas en el respeto y la empatía con el alumnado, lo que promueve un clima escolar inclusivo. La escucha activa y la gestión asertiva de conductas disruptivas emergen como elementos fundamentales para sostener un entorno educativo propicio para el aprendizaje. Asimismo, se identificó un balance entre autoridad y sensibilidad en las estrategias de intervención docente, lo que facilita la mediación constructiva de conflictos

Además, se desarrollan actividades lúdicas o de escritura como herramientas clave para desarrollar habilidades socioemocionales, principalmente la autorregulación emocional, dado que estas prácticas no solo mejoran la convivencia escolar, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos sociales.

Por último, se destaca la importancia del apoyo familiar y la colaboración entre padres y docentes para fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes. Se identifican limitaciones en el acompañamiento familiar, lo que exige mayor articulación entre la escuela y el hogar.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en el estudio sobre el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en estudiantes de grados octavo y noveno grado de las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé, se proponen las siguientes recomendaciones basadas en los tres ejes centrales identificados: Competencias Socioemocionales de los estudiantes, inclusión y prácticas docentes, Estas sugerencias buscan fortalecer los procesos educativos, promover la inclusión, mejorar el clima escolar y proyectar los hallazgos de la investigación hacia la práctica y futuros estudios.

Recomendaciones a nivel metodológico

Realizar estudios longitudinales que permitan valorar la evolución del desarrollo de competencias Socioemocionales, en un tiempo determinado, en grupos específicos de estudiantes.

Incorporar enfoques teóricos complementarios como los de Basil Bernstein, quien sostiene que el uso del lenguaje refleja y perpetúa las desigualdades sociales y de clase, por medio de los códigos de habla y sociolingüísticos (códigos elaborados y restringidos) y Victoria Camp en sus planteamientos sobre como el contexto social determina la creencia moral real (moralidad y contexto social) para profundizar en el análisis del discurso y las interacciones en distintos entornos educativos.

Recomendaciones a nivel académico

Diseñar programas de formación continua para docentes centrados en estrategias pedagógicas que fomenten las competencias socioemocionales desde un enfoque inclusivo, así como un sistema de acompañamiento entre docentes para compartir buenas prácticas comunicativas y de manejo de emociones en el aula. Estos programas deben incluir metodologías activas, como el aprendizaje colaborativo y la mediación de conflictos, alineadas con los modelos teóricos de Bisquerra (2008) y Goleman (1995).

Desarrollar e implementar actividades lúdicas transversales que permitan el desarrollo de competencias socioemocionales y que promuevan la interacción entre compañeros de diferentes culturas, capacidades y orientaciones sexuales, para promover una verdadera inclusión.

Incorporar talleres de sensibilización docente que aborden la conexión entre el contexto socioemocional del estudiante y su desempeño académico, para promover una mirada integral del ser humano.

Recomendaciones a nivel institucional

Desarrollar talleres dirigidos a familias, o escuelas de padres, donde se aborden temas como el apoyo emocional, la comunicación asertiva y la importancia de la autoestima en el rendimiento académico. Esto permitiría fortalecer el vínculo entre el hogar y la escuela.

Establecer canales de comunicación fluidos entre la escuela y la familia para fortalecer el vínculo hogar-escuela, para garantizar coherencia en los mensajes socioemocionales.

Implementar talleres de formación para docentes y padres de familia que permitan socializar los hallazgos de la investigación y promover su aplicación en los contextos educativos y familiares.

Fomentar la creación de "espacios seguros" dentro de las instituciones educativas, donde los estudiantes puedan expresar sus emociones y ser escuchados.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Investigar, desde la teoría de los códigos amplios y restringidos de Basil Bernstein, cómo el discurso de los estudiantes y docentes varía según el contexto (formal-informal, con adultos-sin adultos) y cómo estas variaciones se relacionan con la manifestación y el fomento de las competencias socioemocionales. Esto permitiría entender si la escuela reproduce o transforma las diferencias en los repertorios comunicativos ligados al origen social.

Explorar, desde la perspectiva de Victoria Camp, cómo la moralidad inherente a los contextos escolares influye en el tipo de discurso que los actores educativos consideran legítimo o apropiado. Un estudio futuro podría analizar cómo los controles sociales morales moldean las interacciones que promueven u obstaculizan la inclusión y el desarrollo socioemocional.

Para estudios futuros se recomienda explorar la relación entre las redes sociales y el desarrollo de competencias socioemocionales, así como la influencia de estas redes en dinámicas de inclusión-exclusión y propagación de conductas prosociales.

Indagar sobre los estilos parentales y la influencia de los entornos familiares en el desarrollo de competencias socioemocionales, prestando especial atención a cómo los códigos lingüísticos (Bernstein) y los valores morales (Camp) transmitidos en el hogar interactúan con los propuestos por la institución escolar.

Investigar el impacto de programas de intervención socioemocional en el clima escolar y el rendimiento académico, especialmente en contextos con alta diversidad cultural o vulnerabilidad social, incorporando un análisis crítico del discurso que

considere las dimensiones de poder y control simbólico presentes en las interacciones del aula.

REFERENCIAS

- Agudelo, J. y Gallego, A. (2017). Repensar el acoso escolar desde el desarrollo humano: una oportunidad para los profesionales de la Educación. *Espacios*, 38 (45), 13-20.
- Alandette, Y. y Hoyos, O. (2009). Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares. *Psicología desde el Caribe*, 24, 1-25.
- Alonso-Tapia, C.; Simón, C. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*. 21(1), 65-86
- Arnal, J.; del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*. Labor. Barcelona.
- Arnal, J.; del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*. Labor. Barcelona.
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. (Trad. Nn) Trillas. (Trabajo Original publicado en 1968)
- Badia, M. (2005). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Causas y factores asociados a ciertas conductas: una revisión de diferentes estudios. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 11(2), 65-78.
- Avilés, J. (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferencias entre víctimas. *Boletín Psicopedagogía*. 95, 7-28
- Banco Mundial. (2016). Paso a Paso. Programa de Educación Socioemocional. Guía del docente. Lima Perú.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. (Trad. A. Riviere) Alianza Editorial. (Trabajo Original publicado en 1968)
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. W.H Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée Brouwer.
- Barkley, E.; Cross, K. y Howell, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. (Trad. P. Manzano). Ediciones Morata. (Trabajo Original publicado en 2005).
- Bateca, A. (2024). *Constructos teóricos sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico en los estudiantes de educación básica primaria de Colombia*. [Tesis Doctoral, Universidad UPEL] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1118>
- Bernal, G. (2022). *Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural*. [Tesis Doctoral, Universidad UPEL] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer Educación
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista Investigación Educativa*. 21 (1) 7-43. <http://hdl.handle.net/10201/45420>

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10. 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bisquerra, R. (2008). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée Brouwer.
- Bisquerra, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Ediciones Compartir.
- Bisquerra, R.; González, J. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Laymuns, G. (2016). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. Edición PalauGea.
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172.
- Bisquerra, R.; García, E. y Ángel, J. (2018). *Educación emocional y bienestar*. Recurso educativo Universitat Oberta de Catalunya.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. Horsori Editorial. 244 páginas.
- Bohm, D. (1996). *Sobre el diálogo*. (Trad. D. González y F. Mora). Editorial Kairós. (Trabajo Original publicado en 1996).
- Boronat, J. (2002). La mediación del profesor en la solución de conflictos en los espacios educativos de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.
- Branden, N. (1994). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- Canter, L. (2010). *Assertive discipline*. Solution Tree Press.
- Cardona, A.J. (2021). *Competencias socioemocionales, toma de decisiones y conducta antisocial-delictiva en adolescentes: Un estudio transcultural*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/81589>
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. P En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (comps.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Vol. III. (270-325) Argentina: Editorial Gedisa.
- Cloninger, S. (2003). *Theories of Personality: Understanding persons*. (Trad. A. Fernández y M. Ortiz). Pearson Educación de México. (Trabajo Original publicado en 2000)
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación de Colombia. Ley 115. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de la República de Colombia. [Const.] (1991) Artículos 13 y 67. 1991. (República de Colombia).
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*. 23. 1-24
- Cubero, CM. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación*. 4(2), 1-39

- Cuenca, V. y Mendoza, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Acta de Investigación Psicológica*. 7, 2691-2703
- Dávila, O. y Sánchez, E. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*. 2(1), 7-29.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación.
- Departamento Nacional de Planeación; Ministerio de Educación Nacional. (2017). Propuesta metodológica y operativa la Estrategia de implementación de competencias Socioemocionales en la educación media. <https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/minedu-colombia-socioemocionales.pdf>
- Díaz-Barriga Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGraw Hill pp. 69-112.
- Dweck, C. (2006). The new psychology os succes. Penguin Random House.
- Ekman, P. (2003). Emociones Reveladas. Times Books.
- Erikson, E. (1968). Identidad, Juventud y Crisis. (Trad. M. Galeano) Paidós.
- Escarbajal A.; Mirete A.; Maquilón J.; Izquierdo T.; López J.; Orcajada N.; Sánchez M. La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 2012, 135-144.
- Escudero, C. y Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial Utmach. Machala, Ecuador.
- Flavel, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive—Developmental Inquiry. *American psychologist*. 34(10) 906-911.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF (2019). Seamos amigos en la escuela: una guía para promover la empatía y la inclusión. Quito, Ecuador: Santillana.
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American psychologist*. 218-226.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico Hermenéutico. *Propósitos y representaciones*. 7(1), 201-229.
- Gandini, F. (2018). Metacognición y aprendizaje. En: A.M. Palacios M.A. Pedragosa y M. Querejeta en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación. La Plata: EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica.
- Garcés, CP. (2023). *Aproximaciones teóricas sobre competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en la localidad Country de Cartagena Colombia*. [Tesis Doctoral, Universidad UPEL]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1022>
- García, A.M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Revista Tesis Psicológica*. 15 (2) 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>

- García, E. (2018). Manual de habilidades socioemocionales. Aportaciones a la educación obligatoria. Programa Escuelas Construyendo Paz en el Norte de México. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TCP8.pdf
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Kairós.
- Goleman, D. (2013). *Focus: desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. (Trad. D. González y F. Mora). Editorial Kairós. (Trabajo Original publicado en 2013).
- González, V. (2001). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Editorial Pax México.
- Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of general psychology*. 2(3), 271-299.
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 26(1), 1-26.
- Grotberg, E. (1996). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. Bernard van Leer Foundation.
- Izcarra, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Editorial Fontamara. México
- Jagers, R.; Rivas, D. y Borowski, T. (2018). Equity & Social and Emotional Learning: A Cultural Analysis. *Frameworks briefs special issues series*. CASEL.
- Jiménez, A. (2010). El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea en Colombia. *Educación y ciudad*. 1, 109-122.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos. Grupo editorial Aique.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. (Trad. H. Larraín). Desclee de Brouwer. (Trabajo Original publicado en 1984)
- Krashen, S. (2004). The power of Reading. Libraries of Limited.
- Lederach, J. (2003). *El pequeño libro de la transformación de conflictos*. (Trad. M. Alba y M. Zapata). Ediciones Justapaz.
- Ledesma, M. (2014). Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social. Editorial Universitaria Católica. 104 páginas
- Loo-Corey, C. (2005). Enseñar a aprender desarrollo de capacidades-destrezas en el aula. Arrayan Editores- Limusa.
- López, E.; González, M. y Tourón, J. (1991). Hacia una pedagogía de las diferentes individualidades reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. *Revista complutense de educación*. 2(1), 83-92.
- Lorente, E. (2021). *El viaje hacia un modelo inclusivo de orientación. Estudio de caso en una escuela democrática*. [Tesis Doctoral, Universitat Jaume I]. <http://dx.doi.org/10.6035/14113.2021.427845>
- Luna, A.; Sandoval, J. y De Gante, A. (2021). Habilidades psicosociales y estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de secundaria. *Estudios de paz y conflictos*. 4(6), 45-68.
- Marhueda, F.; Navas, A. y Pinazo, S. (2004). Conflicto, disciplina y clima de aula: La garantía social como respuesta al control social sobre los jóvenes. [online], pp. 277. *Universidad de Valencia*. Disponible en Internet. <https://www.uv.es/magarpa3/O-E/OtrosMateriales/CONFLICTOS%20Y%20CLIMA%20DE%20AULA.PDF>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas. México.
- Marina, J. (2004). La inteligencia fracasada. Editorial Anagrama.

- Martínez, I. (2023). La metacognición y el desarrollo de competencias emocionales en el aula. *Alborada de la ciencia*. 1, 61-70.
- Mazarno, R.; Mazarno, J. y Pickering, D. (2003). Classroom managemet that Works. ASCD member Book.
- Mazarno, R. (2007). The art and science of teaching. ASCD member Book.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la Investigación social*. p.p. 47-60
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Moore, C. (1986). El proceso de mediación. Métodos prácticos para resolución de conflictos. Granica.
- Míguez, M y Ullbrich, V. (2020). Construcción de inclusión y accesibilidad en la universidad a través de las tic. *Ediciones Universitarias*.
https://www.researchgate.net/publication/343222729_Construccion_de_inclusion_y_accesibilidad_en_la_universidad_a_traves_de_las_tic
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Guía 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación
- Ministerio de Educación Nacional. (2022) Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación Inclusiva para Colombia
- Montoya-Pino, M. (2022). *Habilidades sociales, un constructo teórico desde la formación en educación primaria*. [Tesis Doctoral, Universidad Experimental Libertador]
<https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/178>
- Muñoz, M. y Vargas, M. (2013). La regulación emocional: Precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*. 24(2), 225-240.
- Musitú, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de psicología*. 31(2), 15-32
- Musitú, G. y Cava, J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Pscicosocial*. 12(2), 179-192
- Navarrete, M. (2019). Inclusión del Siglo XXI: reflexiones sobre la Educación Inclusiva en Chile y Latinoamérica. *Revista de Educación Inclusiva*. 3 (2)
- Núñez-Flores, M., y Llorent, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula Abierta*, 51(2), 171–180.
- Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 438-452.
- Ocete, C. (2016). *Deporte inclusivo en la escuela: Diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física*. [Tesis doctoral, Universidad politécnica de Madrid].
- Olweus, D. (1993). Bullying at Scholl. What we know and what we can do. Blackwell Publishing.

- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (1963). Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU (2015) Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2005) ¿Cómo promover el interés por la cultura científica Oficina América Latina?
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2019). Conferencia internacional sobre el acoso escolar. Recomendaciones del Comité Científico para la prevención y la lucha contra el acoso y el ciberacoso escolar.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2020). Inclusión and education: All means all. Global Education Report.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2021). Evaluación y habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina.
- Organización de los Estados Americanos OEA. (2015). Caja de Herramientas Pensamiento Crítico.
- Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico - OCDE. (2016). Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales. Paper informativo
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar en la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Editorial Graó.
- Posso, R.; Chango, M.; Pacha, M.; Simba, A. y Simba, S. (2023). Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento académico. *Grade, Revista científica*. 3(4), 370-382.
- Quiroga, D. (2023). *Fortalecimiento del proceso de enseñanza a partir de las habilidades socioemocionales del docente de básica primaria en Colombia*. [Tesis Doctoral, Universidad UPEL]
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/585/535>
- Ramírez, E. y Santana, E. (2020). Retos e implicaciones de los padres y maestros en la educación básica del siglo XXI. *Revista Aretes, Humanidades y Ciencias sociales*. 7(12), 114-129.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; Garcia, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe. Málaga. España.

- Rodríguez, R. (2007). Los planes de convivencia como herramientas para reventar los conflictos escolares. *Universidad de las Islas Baleares*.
- Rogers, C. (1951). Terapia centrada en el cliente. Editorial de la Autónoma de Lisboa.
- Rogers, C. (1961). EL proceso de convertirse en persona. Paidós.
- Rogers, C. (1992) *On becoming a person*. (Trad. L. Wainberg). Paidós. (Trabajo Original publicado en 1981)
- Rogers, C. y Freiberg, J. (1996). *Freedom to learn*. (Trad. J. Soler). Paidós. (Trabajo Original publicado en 1994)
- Rojas, X y Osorio, B. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. *Gaceta pedagógica*. 36, 62-74.
- Rosenshine, B. (2019). Principios de la enseñanza. Estrategias basadas en investigación que todo profesor debe conocer. *American Educator*. 1-12.
- Salmivalli, C.; Lagarsetz, K.; Björkqvist, K.; Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*. 22, 1-15.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*. 15. 112-120.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Arfo Editores. Bogotá. Colombia.
- Saquilace, M.; Picon, J. y Schmidt. (2011). El concepto de impulsividad y su ubicación en las teorías psicobiológicas de la personalidad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. 3(1), 8-18.
- Sasaki, R. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, p. 10-16. https://files.cercomp.ufg.br/web/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319 consulta
- Saza, I.; Mora, D. y Santamaría, F. (2017). Estrategias didácticas apoyadas por tecnologías web. Corporación Universitaria minuto de Dios.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/451>
- Seligman, M. (1990). Aprenda Optimismo. Book Key.
- Shavelson, R.; Hubnir, J. y Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Education Research*. 46(3) 407-441.
- Simonetta y Vinsennau. (2019). Organizaciones y diversidad, una mirada en el ideario de estudiantes de grado y posgrado. *Revista Adenag* N°9. P.p 60-79 <https://www.adenag.org.ar/wp-content/uploads/2020/02/revista-9.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Trad. E. Zimmerman) Editorial Universidad de Antioquia. Colombia. (Trabajo original publicado en 1998)
- Stronge, J. (2007). Qualities of effective teachers. ASCD Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (Trad. J. Piatigorsky). Editorial Paidós. España. (Trabajo original publicado en 1984)
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. The Ohio State University Press.
- Tomlinson, C. (1999). The differentiated Classroom. ASCD.

- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 25(6), 631-645.
- Torrego, J. (2007). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Idea la Mancha*. 84-89.
- Varo-Millán, JC. (2021). *La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España*. [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/10396/22096>
- Villareal, J.; Mestre, U. y Llanes, L. (2011). La atención a las diferencias individuales, en aulas inclusivas, como vía para el aprendizaje desarrollador de las matemáticas en la educación básica y media en Colombia atención a las diferencias individuales en aulas inclusivas. *Revista Didasc@lia*. 4. 59-74.
- Vygotsky, L (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
- Watzlawick, P.; Helmick, J y Jackson, D. (1967). *Teoría de la comunicación humana*. Editorial Harder.
- Wong, H. y Wong, R. (2009). Como ser un profesor efectivo. Los primeros días de clase. Documento en línea.
- Zabala, A y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar en competencias. Graó.

ANEXOS

Anexo

A-1

Validación de Instrumentos

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Luisa Deyanira Sandia Rondel con título de Dr. en Educación: a través de la presente, manifiesto que he validado el(los) instrumento(s): dos guiones de entrevista y un guion de observación diseñados por Norma Yadira Rojas Aguilar, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador , cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene como Objetivo General : Generar aportes teóricos sobre el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo Ángel y Maiporé.

Considero que los instrumentos presentados:

Reúnen los requisitos de Coherencia, pertinencia y validez con los objetivos de la investigación.

En San Cristóbal, a los 14 días del mes de febrero 2024



Dra. Luisa Sandia
C-I. 9.662.122
FPV. Nro. 4.086

Anexo

A-2

Consentimiento informado de docentes y estudiantes



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



CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DESDE LA INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO Y NOVENO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

El objetivo principal de este estudio es: “Generar aportes teóricos sobre el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo ángel y Maiporé”.

La presente investigación es conducida por NORMA YADIRA ROJAS AGUILAR, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; se realizará en la ciudad de Bucaramanga, durante el año 2024.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista en profundidad. Las sesiones de la entrevista serán grabadas, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. El resultado de esta investigación será publicado con fines académicos. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación; por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas y culminada la investigación, las grabaciones se destruirán o eliminarán. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya se agradece su participación.

Nombre del participante: _____

Consentimiento del acudiente 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 que mi hijo participe de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por la acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy el consentimiento a mi hijo (a) _____ 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 Responsable de la Investigación

CC:

Celular

Correo electrónico

Bucaramanga; a los ____ días del mes ____ de 202

C.C: Participante y Comité de Ética

Firma Acudiente Participante

CC

Celular

Correo electrónico



CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DESDE LA INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO Y NOVENO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

El objetivo principal de este estudio es: “Generar aportes teóricos sobre el desarrollo de competencias socioemocionales desde la inclusión en los estudiantes de los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Santo ángel y Maiporé”.

La presente investigación es conducida por NORMA YADIRA ROJAS AGUILAR, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; se realizará en la ciudad de Bucaramanga, durante el primer semestre del año 2024.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista en profundidad. Las sesiones de la entrevista serán grabadas, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. El resultado de esta investigación será publicado con fines académicos. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación; por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas y culminada la investigación, las grabaciones se destruirán o eliminarán. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya se agradece su participación.

Nombre 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 Ética de la institución. Por tanto, doy el 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 Responsable de la Investigación

CC:

Celular

Correo electrónico

Firma Participante Docente

CC

Celular

Correo electrónico

Bucaramanga; a los ____ días del mes ____ de 202

C.C: Participante y Comité de Ética

Anexo
A-3
Informe de Códigos - Entrevista Docentes

Proyecto (Entrevistas- Competencias socioemocionales)

Informe de códigos

Todos los (40) códigos

○ Aceptación de la diversidad

7 Citas:

1:42 ¶ 74 in Docente D1

Cuando no son, por decirlo de alguna forma, de su grupo social o de su grupo de amigos, la mayoría se incomodan, por decir, si hay un chico que es de otro sexo y no es muy amigo de la persona con la que va a trabajar, esta persona pues está incómoda. Pero, sin embargo, lo que he visto en los salones donde pasa esta situación, pues de alguna manera hay un respeto, no se genera como ese rechazo; pero sí se nota alguna incomodidad de que estoy con él y pues no me siento a gusto trabajando, pero no hay nunca un rechazo como por decir, no, es que yo no quiero estar con él porque es que él es así o porque le gusta esto, no.

1:43 ¶ 74 in Docente D1

O lo mismo cuando son chicas también que pues tienen otro tipo de expresiones y de situaciones personales, entonces ellos lo que hacen es pues, de alguna manera interactuar, pero con cierta restricción, de pronto es por el tabú social o algún tipo de cosa, pero no, no, no he visto, no he visto en lo que he estado trabajando con estas poblaciones un rechazo así fuerte por la condición de la persona.

2:43 ¶ 67 in Docente D2

Entonces son dos cosas que pasan, cuando ya no está la aceptación, obviamente lo van a rechazar, lo van a estigmatizar, vaya rincón, usted no sirve, usted eso y aquello, pero cuando ya está la aceptación, entonces ven para acá, vamos a trabajar, vamos a hacer eso, entonces es un 50-50, entonces depende de cómo se trabaje, entonces si se ha trabajado durante todo este tiempo, digamos durante una secuela de años y todo eso, donde el chico vaya y se sienta bien, el chico hasta mejora sus habilidades, mejora muchísimo, porque es un apoyo donde él está bien, entonces lo que yo te decía, uno aprende visua

2:45 ¶ 67 in Docente D2

50-50. Si no hay aceptación, *pram* (sic); pero si hay aceptación es una maravilla y no importa, siempre a veces hay un intermedio donde algunos no aceptan, pero en

su mayoría si aceptan, entonces igual el chico se va a sentir, no se va a sentir ni aislado ni nada, sino se va a sentir en su ambiente acogedor y bien.

4:51 ¶ 78 in Docente D4

¿Sus sentimientos? Bueno cuando comparten, se ha evidenciado agrado, satisfacción. Hemos visto satisfacción al ayudar al otro. Hemos visto que les gusta ayudar al otro.

4:52 ¶ 79 in Docente D4

El poder de liderazgo también se ve gratificante, se ve que es gratificante para ellos. Hay situaciones en las que uno ve la incomodidad. Pero como decía ahorita, se han evidenciado que son menos a lo que podíamos ver en años anteriores, en que ya hay más empatía, hay más solidaridad, que hay menos discriminación; por ejemplo, con toda la migración que ha habido en los últimos años, vemos que hay más aceptación y adaptación de los estudiantes que vienen de otros países. Sobre todo con los venezolanos, antes veíamos como, los descalificativos, pero ahora ya no es el decirlo, por ejemplo, el veneco, sino ya se le dice por nombre propio. Ya se le, se le acepta más a los estudiantes y vemos que en el trabajo con población diferente hay mucha más aceptación. Se sienten cómodos trabajando, les gusta ayudar al otro

5:42 ¶ 68 – 69 in Docente D5

si, realmente es bastante complejo porque cuando hay discriminación sencillamente conlleva a que la familia ya discrimina, suele suceder, entonces son pelados que tienen muy metido en su cabeza que hay algo malo ahí.

La única manera que uno encuentra en principio, es una sensibilización entonces, recordando cuáles son las razones equivocadas por las cuales se discrimina y mostrando que esas razones no son válidas, si no son válidas y que efectivamente nadie tiene porque o una autoridad para discriminar a la otra persona en razón de su raza, género, inclinación sexual, orientación sexual

○ Aceptación de organización de equipo

3 Citas:

1:34 ¶ 65 in Docente D1

la mayoría pues les gusta porque pues las actividades son para un desarrollo participativo y entonces los estudiantes pues terminan desarrollándolo

1:36 ¶ 65 in Docente D1

Pero ya cuando se les hace ver que es bueno trabajar con otros, que es importante interactuar con demás personas, pues ya terminan trabajando con otros grupos y dándose cuenta de esa parte

5:56 ¶ 88 in Docente D5

Que algunos compañeros cuando hacen grupos por ejemplo lo hacen al azar, si entonces bueno por orden de lista, nombran los tres primeros de la lista, que es otra forma, no la juzgo, pero pues tiene el riesgo de que entonces si quede un estudiante que se la lleve muy mal con otro, entonces si suele haber algún murmullo pero ellos saben que no hay ningún tipo de intencionalidad de que les vaya mal sino precisamente que sea un buen grupo.

○ **Acompañamiento familiar soporte emocional**

14 Citas:

3:10 ¶ 26 in Docente D3

Creo que eso tiene que ver con, efectivamente el espacio familiar y social en el que se mueven, donde la educación no se ve de esta manera.

3:14 ¶ 31 in Docente D3

Por supuesto, esa es la manera en que han aprendido a llevar sus conflictos. Eso se aprende en la familia, se aprende en el espacio social en general. Así que la primera reacción es una reacción violenta

3:20 ¶ 42 in Docente D3

Y eso tiene que ver con la manera en que aprenden a desarrollar sus discusiones en la vida diaria

3:39 ¶ 80 in Docente D3

Y lo que ya comentaba los migrantes también, en principio aquí hay mucha población migrante y producto de ese mismo contexto, los estudiantes llegan a repetir lo que escuchan en las casas, en la calle, que son manifestaciones de xenofobia. Y es algo que se ha naturalizado entre nosotros los colombianos, lamentablemente. Entonces, son producto de su contexto y manifiestan esto.

3:42 ¶ 86 in Docente D3

pero se manifiesta la xenofobia y es un producto del contexto social

3:48 ¶ 98 in Docente D3

rabajar mucho en la autoestima y también, eh sería necesario un trabajo con los padres para ello, la manera en que se expresan con sus hijos las cosas que les dicen respecto a ese mismo futuro y su comportamiento

4:4 ¶ 13 in Docente D4

5:56 ¶ 88 in Docente D5

Que algunos compañeros cuando hacen grupos por ejemplo lo hacen al azar, si entonces bueno por orden de lista, nombran los tres primeros de la lista, que es otra forma, no la juzgo, pero pues tiene el riesgo de que entonces si quede un estudiante que se la lleve muy mal con otro, entonces si suele haber algún murmullo pero ellos saben que no hay ningún tipo de intencionalidad de que les vaya mal sino precisamente que sea un buen grupo.

○ **Acompañamiento familiar soporte emocional**

14 Citas:

3:10 ¶ 26 in Docente D3

Creo que eso tiene que ver con, efectivamente el espacio familiar y social en el que se mueven, donde la educación no se ve de esta manera.

3:14 ¶ 31 in Docente D3

Por supuesto, esa es la manera en que han aprendido a llevar sus conflictos. Eso se aprende en la familia, se aprende en el espacio social en general. Así que la primera reacción es una reacción violenta

3:20 ¶ 42 in Docente D3

Y eso tiene que ver con la manera en que aprenden a desarrollar sus discusiones en la vida diaria

3:39 ¶ 80 in Docente D3

Y lo que ya comentaba los migrantes también, en principio aquí hay mucha población migrante y producto de ese mismo contexto, los estudiantes llegan a repetir lo que escuchan en las casas, en la calle, que son manifestaciones de xenofobia. Y es algo que se ha naturalizado entre nosotros los colombianos, lamentablemente. Entonces, son producto de su contexto y manifiestan esto.

3:42 ¶ 86 in Docente D3

pero se manifiesta la xenofobia y es un producto del contexto social

3:48 ¶ 98 in Docente D3

trabajar mucho en la autoestima y también, eh sería necesario un trabajo con los padres para ello, la manera en que se expresan con sus hijos las cosas que les dicen respecto a ese mismo futuro y su comportamiento

4:4 ¶ 13 in Docente D4

Desde casa, desde casa igualmente, inculcar esas habilidades a los estudiantes, que deben ser habilidades que deben ser desde que los niños están pequeños, deben ser constantes y desde edades tempranas.

4:48 ¶ 72 in Docente D4

hay problemáticas que no son de ellos propiamente, pero que los van arrastrando con su núcleo familiar, cuando hay situaciones de dificultades económicas que ellos evidencian que generan un malestar, unos sentimientos de tristeza en las familias, en las mamás, en los papás, algunos optan por decir, me tengo que salir a trabajar. Sobre todo, en estas edades, desde octavo, noveno, décimo y once se ve que hay deserción escolar por ir a trabajar, por ayudar por ir a ayudar a trabajar porque en mi casa no hay para comer, porque mi mamá le toca muy duro, porque no alcanza, porque tenemos muchas necesidades.

5:46 ¶ 74 in Docente D5

Supongo que eso también viene muy desde casa, a mí me parece que muchos de estos problemas son formados en el hogar y pues luego, son ellos lo acaban de complementar, lo replican y pues encuentran con quien replicarlo en el colegio, bueno en mi casa, todos atacan al indígena digamos, todos discriminan al indígena, pero si yo llego a la escuela y la mayoría son indígenas pues quizá esa idea empieza a cambiar; tenga que ser consciente de que el contexto lo invita a ese cambio. Pero no suele suceder así, entonces ¿qué es lo que pasa? pues ese estudiante replica y encuentra quien lo secunde en el aula de clase.

Anexo
A-4
Entrevista Estudiantes

| | | |
|----|---|----------------------------|
| 1 | Estudiante 10 (E10) | |
| 2 | Fecha:16 de Abril de 2024 | |
| 25 | Hora Inicio: 4:30pm | |
| 4 | Hora fin: 5:00 pm | |
| 5 | Femenino12 años, grado 8 | |
| 6 | | |
| 7 | 1. Describe cómo te sientes cuando participas en las actividades en clase. | |
| 8 | E10 Cuando participo me siento muy bien porque me dan el lugar de expresarme y de formar parte de las actividades. | 10.1 Participación en d... |
| 9 | | |
| 10 | 2. comenta cómo tus compañeros te expresan sus afectos o sentimientos. | |
| 28 | E10 En la mayoría de los casos lo hacen por palabras. O ya sea en otro sentido, como por ejemplo en la forma de tratarlo a uno. | 10.2 Muestras de afecto |
| 12 | | |
| 13 | 3. ¿Qué tipo de persona te consideras? | |
| 14 | E10. Pues yo me considero una persona social,(risas) expresiva, amable, en todo ese sentido prácticamente. | 10.3 Visión de sí mismo |
| 15 | | |
| 16 | 4. ¿Cuáles de tus cualidades consideras que le pueden ayudar o apoyar a tus compañeros de clase? | |
| 17 | E10 La amabilidad, el respeto, la solidaridad, mmm qué otra. | 10.4 Inteligente y cola... |
| 18 | Pues más que todo las que son en forma de empatía y así de ponerse en los zapatos de la otra persona. | |
| 19 | | |
| 20 | 5. Cuando recibes o has recibido en algún momento acoso o bullying por parte de otro compañero popular, ¿qué haces? ¿Cómo reaccionas? | |
| 21 | E10 Es que a la vez en ese sentido tiene dos formas. | 10.5 Ante el acoso, pe... |
| 22 | Está la forma en la que yo me puedo defender, ya sea de una forma buena, hablando, comentándole a un adulto mayor o a alguien que me pueda ayudar en ese caso. | |
| 23 | Pero también hay otras como las que a veces es tanto el miedo que uno siente, que uno se siente como muy, en un sentido, asfixiado de no poder como defenderse de cierta manera. Pero (risas)... Pero en otra forma, si sería pidiendo la ayuda a un adulto mayor o a alguien que yo sé que pueda darme su apoyo. Ok. | 10.6 Distanciamiento/L... |
| | Y cuando ves que le están haciendo bullying a otra persona, ¿cómo reaccionas? ¿Qué haces? | |
| | E10 En ese caso, sí, yo me pongo en los Zapatos de las otras personas, pero sé qué hacer y que es lo correcto, y ahí sí saldría yo a ayudar a esa persona, comunicándole ya sea también, como te dije anteriormente, a un adulto que nos pueda ayudar en ese caso. | 10.7 Ante el acoso, pe... |
| | | |
| | 6. ¿Cómo reaccionas ante los sentimientos o emociones de compañeros que atraviesan situaciones difíciles? | |

| | | | |
|----|--|----------------------------|-----------------------|
| 29 | E10 En esos casos, si yo tengo la oportunidad y puedo aportar algo, ya sea ayudarlo de alguna forma, ya sea económicamente | 10.8 En esos casos | Preocupación por ... |
| 30 | o con algo que necesite y yo pueda ayudarlo, pues yo se lo daría. O también expresándose lo que necesita, digamos, algo | | |
| 40 | en general y yo pueda ayudarlo pues dándole a entender que yo estaría para ayudarlo. | | |
| 30 | | | |
| 31 | 7. Describe lo que haces cuando no estás de acuerdo con las opiniones de tus compañeros. | | |
| 32 | E10 Pues cuando yo no estoy de acuerdo en las opiniones de los demás, lo primero que hago es hacerle entender, o sea, de | 10.9 Pues cuando con... | Diálogo ante desa... |
| 42 | buena forma, que no es lo mismo lo que yo estoy pensando o no tenemos como la misma idea, de cierto modo. | | |
| 33 | | | |
| 34 | Entonces le daría a entender como que no estoy de acuerdo en esta parte y le daría mis razones y pues así nada más. (risas) | | |
| 44 | | | |
| 35 | | | |
| 36 | 8. Ante situaciones de conflicto ¿qué papel juegan los docentes para encontrar solución? | | |
| 37 | E10 Pues el papel de los docentes más que todo sería como de, de cierta manera sería como de juez, algo así más o menos, | 10.10 Pues el papel de los | Intervención doca... |
| 45 | que en ese caso sería como poner a los estudiantes y así, y como que ellos expliquen las razones del conflicto para así los | | |
| 46 | docentes poder entender qué fue lo que pasó realmente y cuál es el punto de vista de cada uno y así poder saber qué pasó de verdad. | | |
| 47 | Así que de cierta manera sería de juez, más o menos. | | |
| | | | |
| | 9. Cuando tienes un desacuerdo en el aula, ¿cómo actúas? | | |
| | E10 Pues como también te lo dije anteriormente, dando el punto de vista de mi opinión, tratando de decir que pues sí, que no | 10.11 Pues | Diálogo ante desa... |
| 48 | todos tenemos las mismas opiniones, pero este es mi punto de vista y yo considero que es mejor de esta forma. ok. | | |
| | | | |
| | 10. ¿Qué haces cuando tienes un desacuerdo o discusión con algún compañero? | | |
| | E10 En ese caso terminaría de aclararle que las opiniones sí son distintas y que literalmente yo respeto la opinión de él o ella, pero que él también tiene que respetar la mía y no tiene por qué alterarse. Y pues ya dejaría el problema hasta ahí. | 10.12 En os | Distanciamiento/l... |
| | | | |
| | 11. ¿Cómo te sientes cuando un compañero da su opinión y ésta no coincide con la tuya? ¿cómo reaccionas ante esta situación | | |
| | E10 Pues literalmente reaccionaría pues de buena forma porque yo entiendo que tienen, pues todos tenemos distintas opiniones y pues si es contrario a la mía no me afecta demasiado, pero también trato de tomarla en cuenta. | 10.13 Pues | Punto de vista dif... |

49 12. En el aula, ¿cómo te relacionas con los compañeros que presentan alguna dificultad cognitiva, física, o culturalmente diferente?

50 E10 Pues para mí es algo muy normal porque yo soy una
51 persona que socializa mucho. En esos casos, más que todo lo
52 que hago es tratar de entender a la persona, entender sus
53 diferencias, sus gustos y así, para yo con lo que haga o diga no ofenderle.

54 Pero entonces más que todo es como socializando y que la
55 persona me diga y me muestre así las cosas diferentes que ella
56 o él tenga.

10-20 Pues para mí es algo
Aprender de la dif...

57 13. Cuando se realizan trabajos grupales, ¿qué aspectos tienes en cuenta para seleccionar tus compañeros de grupo?

58 E10 Los aspectos que yo tengo en cuenta es que sean
59 respetuosos, ordenados y que sean cumplidos con lo que
60 vayamos a hacer.

61 Que tengan o sea, esas cualidades más que todo.

10-15 Los a...
Selección de com...

62 14. ¿Qué necesitas para sentirte motivado respecto a tu crecimiento personal?

63 E10 Pues digamos que si yo le comparto a alguien en algún
64 momento que me siento mal de cierta manera. Y que esa
65 persona me dé, como, ánimos para seguir, o me apoye, o diga
66 como que en el proceso me diga que voy a estar bien, o me dé
67 su apoyo en el proceso.

Eso es una gran motivación. Bien.

10-10 Pues digamos
Los amigos motivan

68 15. Si el docente asigna los grupos de trabajo, ¿cómo te sientes cuando un compañero es ignorado?

E10 Pues en esos casos, trataría de estar o ponerme de acuerdo también con las demás personas.

Y o sea, juntar como todas las ideas y así, para pues no tener cierto conflicto de que sería diferente trabajar con las personas que yo quería. Y tratar de entenderlos a ellos también, para por lo menos así, tener un ambiente (risas) de buena convivencia. Bien.

Y si un compañero es ignorado...Pues (risas) me daría mucha, como pena, no pena no, de cierta manera como tristeza, pero no es como cierta tristeza a la vez. No sé, siento también como lo excluyo.

O sea, me pongo, cómo se sentiría la persona si también me excluyeran a mí. Entonces de cierta forma, sí sentiría como tristeza y de esa manera más o menos.

10-17 Pues en esos casos
Organización de e...
10-18 Y yo al compa...
Integrar a compa...

16. ¿Cómo te sientes cuando compartes actividades con personas de diferente condición sexual, nacionalidad, religión, o con discapacidad?

Anexo
A-5
Observaciones

1 Observación 1 Docente 5 (O1D5)

2 OBSERVACIÓN 1

3 Fecha Mayo 28

4 Hora 11:05 -12:00am

5 Grado: octavo

17 Área: Español

8 El docente llega al aula de clase y hay varios estudiantes fuera
19 del salón, el da un saludo con voz fuerte, para que los
estudiantes que se encuentran afuera escuchen. Sin embargo,
los estudiantes hacen caso omiso.

9 El docente cierra la puerta del salón y solicita a los estudiantes
que están en el aula que tomen asiento.

10 Cuando los estudiantes están atentos, el docente da inicio
explicando que trabajarán sobre la literatura afrocolombiana.

11 Para ello, escucharán una canción propia de la cultura Afro, y
que, adicionalmente cuenta una historia importante de la
comunidad afro en Colombia.

12

13 El docente, le entrega al representante de aula que reparta
unas copias, con un taller para analizar la canción. También
entrega 2 talleres diferentes para 2 estudiantes, (son
estudiantes de inclusión, con proceso de aprendizaje lento)

14 Mientras el representante reparte las hojas a cada estudiante,
el docente toma asistencia, y registra la evasión de los
estudiantes que no ingresaron a clase.

15

El docente explica la guía, en la cuál deben completar la letra
de la canción con los espacios en blanco, y posteriormente
desarrollar unas preguntas. A los estudiantes con guías
diferenciadas, les dice que ellos deben completar las palabras
que faltan, y en lugar de preguntas deben dibujar una escena
que represente al canción.

En el televisor pone la canción que es La rebelión de Joe
Arrollo.

Una vez finaliza la canción, una estudiante le solicita que la
ponga nuevamente, ya que hubo palabras y partes de la
canción que no alcanzó a escuchar.

El docente le dice que sí, pero primero les hace una breve
explicación de la forma en que llegaron los pueblos negros a
Colombia, en la época de la esclavitud. En esta explicación,
algunos estudiantes preguntan el significado de algunas

| | |
|-------------------------|-----------------------|
| S.1 El docente llega al | Saludo |
| S.2 Cuando los est. | Atención de los es... |
| S.3 O. | Recursos Audiovisu... |
| S.5 E. | Organización de e... |
| S.6 27/05 | Apoyo a estudiant... |
| S.7 Monit. | Control de asisten... |
| S.8 E. co. | Instrucciones del ... |
| S.9 A los estu | Apoyo a estudiant... |
| S.10 En el televisor | Recursos Audiovisu... |
| S.11 El docent. | Atención de los es... |
| S.25 | Técnica de la preg... |

20 palabras, a lo que el docente empieza a preguntar quién
conoce ese significado (tirano, perpetua, negreros...)
21 De esta manera, los estudiantes que conocen los significados,
los van diciendo y entre todos van dando el significado de las
22 palabras que para algunos era desconocido.

5.11
5.25

23 Por segunda vez se pone la canción, los estudiantes se
mantienen atentos tanto a la canción como a la actividad.
24 Cuando están en esa actividad, tocan la puerta; el docente pide
el favor a un estudiante cercano a la puerta que abra.
25 Llega el coordinador con los estudiantes que estaban evadidos
de clase, le dice al docente que debe ponerles la evasión y
26 hacerle anotación al observador.

5.12
5.14
5.15

Interés en activida...
Estudiantes ingres...

El docente les dice que sigan, pero también les dice que la
nota de la actividad será 1.0 ya que, al no ingresar a tiempo, ya
12 no participaron en la mayor parte de la actividad.

5.16
5.17

El docente les pide a los estudiantes que desarrollen las
preguntas que vienen en la guía-taller.
Entre tanto, llama uno a uno a los estudiantes que estaban
evadidos (5 en total)
Una de las estudiantes evadidas le solicita al docente que le
13 deje desarrollar la guía, mientras le habla en tono suplicante.
14 El docente se mantiene en su posición y les recuerda que una
de las normas de la clase es que tienen máximo 5 minutos una
vez iniciada la clase para ingresar; sino será evasión y se
penaliza con la mínima nota en la actividad realizada.

5.16
5.17

Organización de e...
Estudiantes ingres...

El docente les dice a los estudiantes que el que va terminando,
va entregando la guía taller y va organizando su puesto de
trabajo.
A medida que van finalizando van entregando de manera
organizada. Cuando suena el timbre de salida ya todos han
entregado. El docente les dice que pueden salir del aula y se
despide.

5.18

Cierre de la clase

SÍNTESIS CURRICULAR

Norma Yadira Rojas Aguilar, identificada con cédula de ciudadanía N° 46384740.

Formación académica: Cursó estudios de Química de Alimentos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC-Tunja, Especialización en Educación con Nuevas Tecnologías, en la Universidad Autónoma de Bucaramanga y Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa en la Universidad de Santander. **Desempeño laboral:** Ejerció durante 12 años como profesional de Investigación en el Centro de Investigación de Biotecnología, Bioética y Ambiente de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Desde hace 8 años se encuentra vinculada como docente del área de Ciencias Naturales en la Secretaría de Educación de Bucaramanga-SEB, desempeñándose durante 6 años en la IE Santo Ángel y desde hace 2 años en la IE Oriente Miraflores. ORCID 0000-0002-9482-4902. **Publicaciones:** artículo publicado en la revista Ciencia en Desarrollo titulado “Obtención de un colorante natural alimentario de mora de Castilla (*Rubus glaucus benth*)”. Autora artículo “Estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias científicas de ciencias naturales mediada a través de Edoome con estudiantes de grado séptimo” publicado como memorias de evento en la revista Magisterio N°113. Publicación de artículo “Implicaciones de la afectividad para promover una educación inclusiva para la sostenibilidad” en el libro investigar y educar para la sostenibilidad. Principios pedagógicos. Volumen 2. **Participación como ponente** de poster en 1er Congreso Internacional El espíritu investigador en la escuela – El maestro como investigador 2022. Y en el congreso Internacional de Investigación e Innovación educativa en 2022.