



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en educación
Estudio y evolución de la creatividad**



Teoría del desarrollo socioemocional integrado rural (DESIR): Un enfoque fenomenológico hermenéutico para fortalecer habilidades en escuelas de Luruaco.

Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación

**Autora: Arango Meriño, Liz
Tutora: Tabarez, Nidia**

Caracas, enero de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N°20260134-57-040

**“TEORÍA DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL INTEGRADO RURAL
(DESIR): UN ENFOQUE FENOMENOLÓGICO HERMENÉUTICO PARA
FORTALECER HABILIDADES EN ESCUELAS DE LURUACO”**

*POR: Liz Arango Meriño
Pas. BA307643*

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 14 días del mes de enero de 2026.



Dra. Nidia Tabarez
C.I. N.- 5010395
(Tutor)



Dra. Mariela Alejo
C.I. N.-6861762



Dra. Ma. Candelaria Ferreira B.
C.I. N°11.063.960/
DNI 03504533T



Dra. Verónica Oliveros
C.I. N.-10.828.198



Dra. Josefina Machuca
C.I.N -5976312



Dedicatoria

A mi hija GABRIELA FERRER ARANGO, por su apoyo y comprensión durante todo este proceso; gracias por ser el motor de mi vida, mi máxima inspiración y por entender el tiempo que dediqué a culminar este sueño. A mi familia, por estar siempre a mi lado, brindándome fuerza, ánimo y confianza en cada etapa de este camino. Sin ustedes, nada de esto habría sido posible. Esta tesis es para ustedes.

Reconocimiento

Agradezco en primer lugar a Dios, por guiarme y sostenerme en cada etapa de este proceso investigativo. De igual forma, expreso mi profundo agradecimiento a mi tutora, la Dra. Nidia Tabarez, por su invaluable colaboración y asesoría a lo largo de todo el desarrollo de este sueño. Su acompañamiento constante, sus aportes académicos y su calidad humana fueron fundamentales para el desarrollo y culminación de la tesis. Extiendo mi sincero reconocimiento a los informantes clave que, con generosidad y apertura, compartieron sus experiencias y vivencias, enriqueciendo de manera significativa esta investigación. A los rectores y psicorientadora de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen y la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Santa Cruz, mi gratitud por facilitar el acceso a las comunidades escolares, brindar su apoyo institucional y confiar en la relevancia de este proyecto. De igual manera, agradezco el respaldo de la psicóloga Paola Gutiérrez que me acompañó y participó en el proceso de entrevista conversacional, aportando su experticia profesional y sensibilidad para abordar las realidades emocionales de los participantes, lo que permitió un acercamiento ético y respetuoso a las historias de vida recogidas. Cada uno de ustedes, contribuyó en la realización de este trabajo investigativo, permitiendo que las voces de los informantes de estas zonas rurales fueran escuchadas y valoradas. Esta tesis es el fruto de la colaboración conjunta y la dedicación de todos los actores involucrados con la transformación educativa y el bienestar de los jóvenes rurales. A todos, mi más sincero agradecimiento.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO CARACAS
Doctorado en educación
Estudio y evolución de la creatividad



**TEORÍA DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL INTEGRADO RURAL (DESIR):
UN ENFOQUE FENOMENOLÓGICO HERMENÉUTICO PARA FORTALECER
HABILIDADES EN ESCUELAS DE LURUACO.**

Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctora en Educación

Autor: Arango Meriño, Liz Jajari

Tutora: Tabarez, Nidia

Fecha: Julio 2025

RESUMEN

Actualmente, la enseñanza viene planteando cambios curriculares orientados a favorecer aprendizajes significativos en los jóvenes y enfocados en el fortalecimiento de habilidades transversales y conocimientos especializados. El propósito fue generar una teoría del desarrollo socioemocional rural para consolidar las habilidades socioemocionales en la secundaria del municipio de Luruaco - Colombia, mediante la transversalización curricular basada en la fenomenología hermenéutica. La metodología utilizada fue cualitativa, sustentada en el paradigma interpretativo y el enfoque de Van Manen, que permitió explorar e interpretar las experiencias vividas de los informantes de dos instituciones rurales a través de anécdotas, entrevistas conversacionales y observación de cerca, con el fin de identificar las estructuras esenciales del fenómeno. Como hallazgos se evidenció una desconexión entre el currículo oficial y la situación del contexto rural, marcada por contextos de pobreza, migración, violencia y escasos recursos, lo que afecta la motivación, desempeño académico y el desarrollo pleno de los jóvenes. Se constató que la formación técnica es percibida con pocas oportunidades de progreso, y que tanto docentes como estudiantes carecen de herramientas para el manejo emocional y la configuración de proyectos significativos para su vida. Se concluye que es imprescindible integrar de manera transversal las habilidades socioemocionales en el currículo, adaptando las estrategias pedagógicas al contexto rural y formando a los docentes en habilidades socioemocionales. Esta integración favorece el bienestar integral, la convivencia escolar, la mitigación de patrones de conductas riesgosas y la construcción de comunidades educativas resilientes al potenciar el desarrollo humano y académico de los jóvenes rurales.

Descriptor: educación rural, habilidades socioemocionales, resiliencia estudiantil, transversalidad.

TABLA DE CONTENIDO

PRELIMINARES

Aceptación del tutor	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimiento	iv
Resumen	v
Tabla de contenido.....	vi
Lista de tablas.....	xi
Lista de figuras.....	xiv

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN.....	15
Panorama general sobre el fenómeno de estudio.....	15
Contextualización del la situación problema.....	18
Propósito general.....	30
Propósitos específicos.....	30
Justificación.....	31

CAPÍTULO II

Marco teórico – referencial.....	35
Antecedentes de la investigación.....	35
Antecedentes internacionales.....	34
Antecedentes nacionales.....	38
Marco teórico.....	42
Fundamentos teóricos de las habilidades socioemocionale.....	43
Definición y conceptualización de habilidades socioemocionales.....	44
Teorías y modelos sobre inteligencia emocional y social.....	48

Teoría de inteligencia emocional de Daniel Goleman.....	487
Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey.....	49
Modelo de inteligencia emocional-social de Reuven Bar-On.....	50
Modelo de competencias socioemocionales CASEL.....	52
Aprendizaje socio-emocional.....	53
Importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral .	56
Habilidades socioemocionales en el contexto educativo	57
Rol de las instituciones educativas en el desarrollo socioemocional.....	58
Beneficios de integrar las habilidades socioemocionales en el currículo	60
Desafíos para implementar programas de educación socioemocional	63
Estrategias pedagógicas para implementar las habilidades socioemocionales	64
Aprendizaje basado en proyectos (ABP).....	64
Mindfulness.....	65
La narrativa y literatura como estrategia para fomentar las habilidades socioemocionales.....	66
Currículo y transversalidad.....	68
Reseña del currículo en Colombia.....	69
Currículo.....	70
Factores que influyen en el diseño curricular	73
Teoría curricular.....	74
El currículo oculto y su relación con el aprendizaje socioemocional	76
Transversalidad	78
Modelos de integración curricular	79
Integración curricular relacionando varias disciplinas	80

Experiencias internacionales en la integración curricular de habilidades socioemocionales: lecciones de Europa y América Latina	83
Educación rural en Colombia	86
Ruralidad en Colombia	87
Características y desafíos de la educación rural.....	88
Brechas entre educación rural y urbana	90
Marco legal	90

CAPÍTULO III

Marco metodológico	96
Enfoque y paradigma investigativo	97
Diseño de la investigación.....	97
El origen de la información	97
Dimensión ontológica	98
Dimensión epistemológica.....	98
Dimensión axiológica.....	100
Dimensión teleológica	100
Dimensión metodológica.....	100
Método investigativo	101
Informantes clave	103
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	105
Técnicas de investigación.....	105
Instrumentos de investigación.....	106
Guion de entrevista conversacional.	106
Consideraciones éticas	106

Procedimiento y fases de la investigación	107
Criterios de rigurosidad de la investigación	109
Credibilidad.....	109
Transferibilidad.....	110
Confirmabilidad	110
Autenticidad.....	111
Limitaciones metodológicas	111
Limitaciones prácticas	111

CAPÍTULO IV

Análisis e interpretación de los hallazgos según el método fenomenológico hermenéutico de Van Manen	112
Recolectar la experiencia vivida en una anécdota	113
Reescritura de la experiencia e interpretación de la experiencia vivida	125
Redacción de transformaciones lingüísticas	148
Reflexionar acerca de la experiencia: reducción eidética	157
Reducción heurística	165

CAPÍTULO V

De la experiencia vivida a la comprensión pedagógica: construcción de textos fenomenológicos y generación de teoría	173
Fase 1. Texto fenomenológico.....	174
Tensión entre el currículo académico y las necesidades socioemocionales en la educación rural	174
La experiencia vivida del miedo y la ansiedad en el aula: voces de los estudiantes rurales	179

Currículo oculto y su impacto en el desarrollo socioemocional: reflexiones desde la experiencia docente.	183
Cultivando futuros: la autoestima, determinación y toma de decisiones como pilares del desarrollo rural en Luruaco	189
Fase 2: Construcción de teoría	193
Teoría del desarrollo socioemocional integrado rural (DESIR).....	194
Aplicación práctica de los pilares	204
Evaluación por pilares	209
Técnicas	209
Evaluación en el contexto	210
Socialización de la teoría DESIR.....	210
CAPÍTULO VI	
Consideraciones generales	212
REFERENCIAS	215

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de las habilidades socioemocionales	55
Tabla 2. Competencias socioemocionales y su relación con el mindfulness	65
Tabla 3. Criterio de inclusión y exclusión docentes	103
Tabla 4. Criterio de inclusión y exclusión estudiantes	103
Tabla 5. Codificación de informantes clave por tipo e institución	103
Tabla 6. Anécdota EST1P de Pendales	113
Tabla 7. Anécdota EST2P de Pendales	113
Tabla 8. Anécdota EST3P de Pendales	114
Tabla 9. Anécdota EST4P de Pendales	115
Tabla 10. Anécdota EST1SC de Santa Cruz	115
Tabla 11. Anécdota EST2SC de Santa Cruz	116
Tabla 12. Anécdota EST3SC de Santa Cruz	117
Tabla 13. Anécdota EST4SC de Santa Cruz	117
Tabla 14. Anécdota DOC1PM de Pendales.	118
Tabla 15. Anécdota DOC2PE de Pendales.....	118
Tabla 16. Anécdota DOC3PS de Pendales.....	119
Tabla 17. Anécdota DOC4PN de Pendales.	120
Tabla 18. Anécdota DOC1SCM de Santa Cruz.....	121
Tabla 19. Anécdota DOC2SCE de Santa Cruz.	121
Tabla 20. Anécdota DOC3SCS de Santa Cruz	122
Tabla 21. Anécdota DOC4SCN de Santa Cruz	122
Tabla 22. Reescritura y análisis temático (EST1P)	125
Tabla 23. Reescritura y análisis temático (EST2P)	126
Tabla 24. Reescritura y análisis temático (EST3P)	127

Tabla 25. Reescritura y análisis temático (EST4P)	129
Tabla 26. Reescritura y análisis temático (EST1SC)	130
Tabla 27. Reescritura y análisis temático (EST2SC)	132
Tabla 28. Reescritura y análisis temático (EST3SC)	133
Tabla 29. Reescritura y análisis temático (EST4SC)	134
Tabla 30. Reescritura y análisis temático (DOC1PM)	136
Tabla 31. Reescritura y análisis temático (DOC2PE)	137
Tabla 32. Reescritura y análisis temático (DOC3PS)	138
Tabla 33. Reescritura y análisis temático (DOC4PN)	139
Tabla 34. Reescritura y análisis temático (DOC1SCM).....	140
Tabla 35. Reescritura y análisis temático (DOC2SCE)	142
Tabla 36. Reescritura y análisis temático (DOC3SCS)	143
Tabla 37. Reescritura y análisis temático (DOC4SCN)	144
Tabla 38. Transformación lingüística EST1P	146
Tabla 39. Transformación lingüística EST2P	147
Tabla 40. Transformación lingüística del EST3P	147
Tabla 41. Transformación lingüística del EST4P	15048
Tabla 42. Transformación lingüística del EST1SC	149
Tabla 43. Transformación lingüística del EST2SC	149
Tabla 44. Transformación lingüística del EST3SC	150
Tabla 45. Transformación lingüística del EST4SC	150
Tabla 46. Transformación lingüística del DOC1PM	151
Tabla 47. Transformación lingüística del DOC2PE	151
Tabla 48. Transformación lingüística del DOC3PS	152
Tabla 49. Transformación lingüística del DOC4PN.....	153
Tabla 50. Transformación lingüística del DOC1SCM	153
Tabla 51. Transformación lingüística del DOC2SCE	154
Tabla 52. Transformación lingüística del DOC3SCS.....	154
Tabla 53. Transformación lingüística del DOC4SCN.....	15755
Tabla 54. Reducción eidética EST1P	156

Tabla 55. Reducción eidética EST2P	15856
Tabla 56. Reducción eidética EST3P	157
Tabla 57. Reducción eidética EST4P	157
Tabla 58. Reducción eidética EST1SC	158
Tabla 59. Reducción eidética EST2SC	158
Tabla 60. Reducción eidética EST3SC	159
Tabla 61. Reducción eidética EST4SC	159
Tabla 62. Reducción eidética DOC1PM	160
Tabla 63. Reducción eidética DOC2PE	160
Tabla 64. Reducción eidética DOC3PS	161
Tabla 65. Reducción eidética DOC4PN	161
Tabla 66. Reducción eidética DOC1SCM.....	161
Tabla 67. Reducción eidética DOC2SCE	162
Tabla 68. Reducción eidética DOC3SCS	162
Tabla 69. Reducción eidética DOC4SCN	163
Tabla 70. Reducción heurística EST1P	164
Tabla 71. Reducción heurística EST2P	164
Tabla 72. Reducción heurística EST3P	164
Tabla 73. Reducción heurística EST4P	165
Tabla 74. Reducción heurística EST1SC	165
Tabla 75. Reducción heurística EST2SC.....	166
Tabla 76. Reducción heurística EST3SC	166
Tabla 77. Reducción heurística EST4SC.....	166
Tabla 78. Reducción heurística DOC1PM	167
Tabla 79. Reducción heurística DOC2PE.....	167
Tabla 80. Reducción heurística DOC3PS.....	168
Tabla 81. Reducción heurística DOC4PN	168
Tabla 82. Reducción heurística DOC1SCM	169
Tabla 83. Reducción heurística DOC2SCE.....	169
Tabla 84. Reducción heurística DOC3SCS.....	170

Tabla 85. Reducción heurística DOC4SCN.....	170
Tabla 86. Aspectos evaluativos de la teoría	207
Tabla 87. Evaluación de la teoría DESIR en el contexto	207

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Habilidades socioemocionales según CASELI.....	19
Figura 2. Perfil ocupacional de los egresados.....	29
Figura 3. Aprendizaje socioemocional	54
Figura 4. Enfoque del currículo	71
Figura 5. Integración curricular.....	80
Figura 6. Fases según la perspectiva de Van Manen	108
Figura 7. Pilares de la teoría socioemocional integrada DESIR.....	192
Figura 8. Representación del pilar autoestima	203
Figura 9. Representación de aspectos de la determinación	204
Figura 10. <i>Representación de decisiones adaptativas</i>	205
Figura 10. <i>Representación de integración curricular</i>	207

INTRODUCCIÓN

Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de capacidades esenciales que incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones responsables y las habilidades para establecer relaciones sanas. Según Goleman (2018), la inteligencia emocional es fundamental para la vida personal y social porque implica la capacidad de reconocer, entender y manejar las emociones propias y ajenas.

Estas competencias permiten a los estudiantes construir vínculos positivos, enfrentar la adversidad, desarrollar autonomía y fortalecer la convivencia escolar, actuando como pilares esenciales para el desempeño académico y personal en cualquier contexto educativos.

La comprensión profunda de estas competencias resulta especialmente relevante cuando se analizan los entornos educativos, en los que su desarrollo puede transformar las experiencias de aprendizaje y convivencia. Estas competencias no solo potencian el éxito académico, sino que también fomentan un desarrollo integral y saludable.

En el ámbito escolar, el desarrollo socioemocional incide significativamente en mejores trayectorias educativas, rendimiento académico estable, permanencia escolar y calidad en las relaciones interpersonales. La inclusión curricular de estas competencias promueve el bienestar y la resiliencia en los estudiantes, reforzando la capacidad para afrontar desafíos académicos y personales.

Cabe mencionar que la ausencia de estas habilidades se asocia con mayores riesgos de deserción, bajo rendimiento y dificultades en el manejo de conflictos, mientras que su fortalecimiento contribuye a la autorregulación y la motivación para el aprendizaje. No obstante, el impacto positivo de estas habilidades está condicionado por el contexto donde se desarrollan, adquiriendo especial importancia en ambientes rurales, donde los retos se multiplican.

El presente estudio se enfoca en el contexto rural de Luruaco, Atlántico (Colombia), caracterizado por desafíos sociales, económicos y culturales particulares.

Investigaciones recientes en ámbitos rurales colombianos, como Isaza (2023), destacan las barreras y oportunidades para el desarrollo socioemocional en estos espacios, evidenciando la necesidad de estrategias educativas contextualizadas. En estas comunidades, las escuelas rurales enfrentan limitaciones en recursos, servicios y programas de bienestar, además de la migración, la pobreza y otras condiciones familiares complejas.

Es fundamental que las instituciones modifiquen sus propuestas pedagógicas para atender a las necesidades emocionales y sociales específicas de sus estudiantes en estos contextos, dado que los jóvenes requieren apoyo que considere sus experiencias únicas y expectativas reales, superando la brecha existente entre el currículo oficial y las demandas del entorno.

Con base en estas necesidades, esta investigación plantea generar una teoría del desarrollo socioemocional integrado para contextos rurales (DESIR), sustentada en la fenomenología hermenéutica, cuyo fin es fortalecer las habilidades socioemocionales de estudiantes y docentes.

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación es de tipo cualitativo, sustentado en la fenomenología hermenéutica, que busca comprender y describir las experiencias vividas de los estudiantes y docentes en su contexto rural. Esta perspectiva permite ir más allá de la mera observación objetiva, interpretando los significados y las estructuras fundamentales de dichas experiencias, en línea con los postulados de Van Manen. Así, se privilegia el análisis profundo de las vivencias para construir una teoría que refleje la realidad socioemocional de las comunidades objeto de estudio.

Con el fin de contextualizar al lector sobre la organización y contenido del presente trabajo, a continuación, se describe brevemente cada capítulo.

Capítulo I: Contextualiza la situación problemática en las escuelas rurales de Luruaco, describiendo los retos sociales, económicos y educativos que justifican la intervención propuesta y delineando el propósito investigativo.

Capítulo II: Presenta el marco referencial, teórico y legal, donde se analizan antecedentes nacionales e internacionales sobre habilidades socioemocionales, políticas educativas, enfoques curriculares y experiencias relevantes para la educación rural.

Capítulo III: Detalla la metodología adoptada. Se expone el enfoque fenomenológico-hermenéutico, las técnicas de recolección y análisis de información, así como los criterios seleccionados para la participación de informantes clave.

Capítulo IV: Expone el análisis e interpretación de los hallazgos, estructurados a partir de las narrativas y experiencias vividas por los estudiantes y docentes, lo que permite identificar las esencias y problemáticas del desarrollo socioemocional en el contexto rural.

Capítulo V: Desarrolla la construcción teórica y fenomenológica, proponiendo una teoría aplicable para la transversalización curricular y la consolidación de comunidades escolares resilientes y saludables.

Capítulo VI: Presenta las consideraciones generales y limitaciones metodológicas, destacando los alcances del estudio y las recomendaciones para futuras investigaciones en educación rural y socioemocional.

Este estudio representa una contribución innovadora al ofrecer una teoría del desarrollo socioemocional adaptada a las realidades específicas de las comunidades rurales, promoviendo la integración curricular y estrategias pedagógicas que potencian el bienestar integral y la resiliencia. Su enfoque fenomenológico-hermenéutico permite una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias vividas, aportando herramientas efectivas para la transformación educativa en zonas vulnerables, y establece un referente valioso para futuros desarrollos en educación rural y políticas públicas.

CAPÍTULO I

Panorama general sobre el fenómeno de estudio

Contextualización de la situación problemática

A lo largo de las últimas décadas, la educación mundial ha experimentado una transformación profunda que va más allá del simple desarrollo cognitivo, reconociendo la importancia de las competencias socioemocionales en la formación integral de los estudiantes. Para comprender esta relevancia, es necesario situarla en un contexto histórico y social, estableciendo que estas competencias fueron relegadas en el currículo escolar, pero a partir de los años noventa y especialmente en este siglo, organismos internacionales han promovido su integración sistemática.

Este cambio se sustenta en evidencia que muestra el impacto directo de las competencias socioemocionales en el bienestar emocional, rendimiento académico, inclusión social y preparación ante desafíos contemporáneos. La UNESCO (2024, 2025) destaca que estas capacidades son fundamentales para construir sociedades inclusivas, justas y sostenibles, reconociendo el aprendizaje socioemocional como una herramienta clave para la transformación educativa y la promoción de la equidad y la convivencia pacífica.

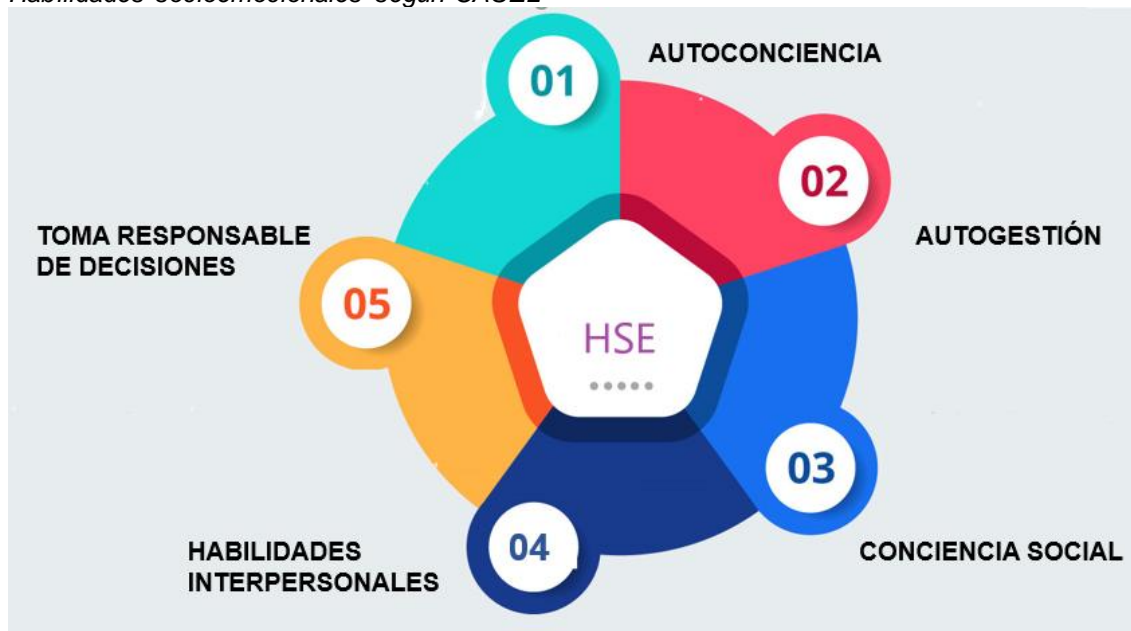
Por su parte, estudios internacionales demuestran que estas competencias reducen tasas de abandono escolar, mejoran la salud mental y fortalecen la dinámica emocional y relacional en los espacios educativos y sociales (Memmott-Elison et al., 2020). En consecuencia, la educación del siglo XXI requiere un enfoque equilibrado que integre lo cognitivo, social y emocional, con el fin de formar individuos resilientes, empáticos y activos en la construcción de comunidades más humanas (OCDE, 2015).

Este contexto global subraya la necesidad y urgencia de incorporar las competencias socioemocionales en los sistemas educativos como parte ineludible de cualquier propuesta curricular moderna, una perspectiva que ya guía las políticas educativas y marcos internacionales, y que ofrece un camino para que la educación cumpla con su propósito social más amplio: formar personas preparadas para convivir, colaborar y transformar positivamente sus entornos y sociedades (UNESCO, 2025).

Las competencias socioemocionales se entienden como un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten a las personas gestionar eficazmente sus emociones, establecer relaciones positivas, y tomar decisiones responsables en diversos contextos (UNESCO, 2025). El marco de competencias socioemocionales de la UNESCO incluye capacidades como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos, esenciales para el desarrollo integral y la convivencia pacífica (UNESCO, 2025).

Complementariamente, la OCDE (2015), enfatiza destrezas no cognitivas tales como la motivación y la cooperación, que inciden directamente en los resultados educativos y la inclusión social. Por último, el CASEL (2023) destaca cinco competencias clave que deben transversalizarse en los sistemas educativos: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Estas competencias establecidas por CASEL (2023), se representan en la figura 1

Figura 1
Habilidades socioemocionales según CASEL



Nota. Figura elaborada por el autor a partir de CASEL

De este modo, las competencias socioemocionales impactan de forma integral en el bienestar emocional, el rendimiento académico, la inclusión social y la permanencia escolar. En este sentido, desde la dimensión emocional, su desarrollo permite reducir la ansiedad, estrés, (UNESCO, 2024; OMS, 2022). Esta regulación

emocional fortalece la autoconciencia y el autocontrol, elementos esenciales para el desarrollo integral del estudiante y para construir un ambiente escolar positivo y seguro.

En el ámbito académico, estas habilidades facilitan procesos cognitivos clave como la atención, la memoria y la resolución de problemas lo que contribuye directamente a un mejor desempeño escolar. Estas habilidades promueven la motivación, la persistencia y la responsabilidad en el aprendizaje, factores esenciales para alcanzar metas educativas y evitar la deserción. (OCDE, 2015).

Socialmente, promueven ambientes escolares positivos, fortaleciendo las relaciones interpersonales, y promover ambientes escolares y comunitarios saludables. Estas habilidades facilitan la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, todos elementos fundamentales para una convivencia armoniosa y la inclusión social (Busching y Krané, 2020).

Finalmente, una sólida formación socioemocional contribuye a disminuir la deserción escolar, al aumentar el sentido de pertenencia y compromiso con el contexto educativo, especialmente en poblaciones vulnerables (UNESCO, 2024., Jiang y Shi, 2024). Así, estas competencias no solo benefician de manera integral al individuo, sino que constituyen un pilar fundamental para la equidad y calidad educativa.

Las competencias socioemocionales tienen impactos profundos a nivel cognitivo, psicosocial y académico en estudiantes a nivel global. Cognitivamente, su desarrollo favorece procesos como la atención, la memoria y la resolución de problemas, facilitando el aprendizaje efectivo y la gestión del estrés (Naspirán de la Cruz, 2025).

Psicosocialmente, la carencia de estas habilidades está relacionada con problemas emocionales, baja autoestima y conflictos interpersonales, mientras que su fortalecimiento mejora el bienestar emocional, la resiliencia y la calidad de las relaciones, creando ambientes escolares más positivos y saludables (Lozano et al., 2022 y Llorent et al., 2020).

Desde una perspectiva académica, Jones et al., (2019), indica que los estudiantes con autogestión emocional muestran mejores resultados y mayor permanencia escolar, reduciendo el riesgo de deserción. Esta evidencia a nivel mundial demuestra que las competencias socioemocionales son esenciales no solo para el bienestar integral, sino también para optimizar el aprendizaje y contribuir a la equidad educativa, consolidándose

como un pilar indispensable para la educación de calidad en contextos diversos (OCDE, 2015; UNICEF, 2021). Estos impactos se relacionan estrechamente con indicadores globales como la salud mental, la deserción escolar y el bienestar emocional.

Cabe resaltar que estas competencias están estrechamente vinculadas con indicadores globales críticos como la salud mental, la deserción escolar y el bienestar emocional. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), aproximadamente 1 de cada 7 adolescentes entre 10 y 19 años presenta trastornos de salud mental, siendo la ansiedad y la depresión las condiciones más comunes, problemas que se agravan en ausencia de habilidades socioemocionales adecuadas.

Estudios internacionales señalan que los estudiantes que carecen de estas competencias tienen un riesgo significativamente mayor de abandonar sus estudios prematuramente; la UNESCO (2024), reporta que la deserción escolar afecta al 17% de jóvenes a nivel mundial, porcentaje que se eleva en contextos vulnerables donde faltan programas efectivos de aprendizaje socioemocional.

Además, la falta de habilidades sociales y emocionales impacta negativamente el bienestar emocional de los estudiantes, repercutiendo en su motivación, autoestima y capacidad para enfrentar adversidades. Informes de la OCDE (2016), destacan que los sistemas educativos que incorporan programas de aprendizaje de autogestión emocional consistentemente muestran mejoras sustanciales en el bienestar general de los estudiantes y en la reducción de conductas disruptivas o problemáticas.

Estas estadísticas globales evidencian la urgencia de transversalizar las competencias socioemocionales en los currículos para promover la salud mental, disminuir la deserción y favorecer un desarrollo integral y saludable de los estudiantes, reafirmando su papel indispensable en la educación contemporánea (OMS, 2022; UNICEF, 2021; OCDE, 2016).

A pesar del reconocimiento global de la importancia de las competencias socioemocionales en la educación, los contextos rurales presentan desafíos particulares que dificultan su desarrollo y fortalecimiento. Las condiciones de aislamiento geográfico, limitaciones en recursos pedagógicos, dificultades en la permanencia escolar y la intermitencia en el acceso educativo generan un impacto directo en la formación socioemocional de estudiantes y docentes.

Por tanto, es imprescindible contextualizar la problemática global en el marco rural, donde la transversalización de competencias socioemocionales se convierte en una estrategia clave para promover la resiliencia, la salud mental y la equidad educativa, adaptando los enfoques y recursos a las realidades específicas de estas comunidades. En el ámbito latinoamericano, esta tendencia de reconocimiento e integración de las competencias socioemocionales ha enfrentado retos distintivos que amplifican la problemática global de manera específica.

En Latinoamérica, las brechas socioeconómicas y culturales impactan significativamente la educación rural, generando desigualdad en acceso, permanencia y calidad educativa. Factores como la pobreza, dispersión geográfica, falta de infraestructura educativa y tecnológica, así como la prevalencia del trabajo infantil, limitan las oportunidades educativas de las comunidades rurales.

Estos problemas se agravan por la brecha digital y la emigración interna, que afectan la estabilidad y calidad del sistema educativo rural. Las realidades culturales y sociales propias del campo muchas veces no son consideradas en los currículos, lo que incrementa la desconexión y la deserción escolar.

En Colombia, estas dinámicas adquieren matices particulares dados los desafíos históricos y sociales característicos de los sistemas educativos nacionales, especialmente en zonas rurales.

En Colombia, la educación rural enfrenta desafíos similares, pero con particularidades propias. La dispersión territorial, déficit en infraestructura, baja cobertura en niveles secundario y superior, y una limitada pertinencia curricular respecto a la realidad rural son problemas persistentes. Se señala una gran diferencia entre zonas urbanas y rurales en tasas de acceso y permanencia (48% versus 82%). Además, factores como la desnutrición, la violencia y las dificultades socioeconómicas específicas limitan el derecho a una educación de calidad.

El modelo educativo tradicionalmente urbanocéntrico ha invisibilizado las necesidades y saberes rurales, lo que exige un enfoque contextualizado, participativo y flexible que incluya formación docente especializada, inversión pública y alianzas con comunidades para fomentar la equidad y transformación social.

Esta realidad hace urgente abordar las competencias socioemocionales como herramientas para fortalecer la resiliencia, la inclusión y el bienestar integral de estudiantes rurales, adaptando las políticas e intervenciones a sus condiciones socioeconómicas y culturales particulares, contribuyendo así a cerrar las brechas en el sistema educativo colombiano y latinoamericano.

La política educativa ha avanzado en el reconocimiento y promoción de las competencias socioemocionales mediante leyes, programas y reformas consecutivas. Un hito reciente es la Ley 2383 de 2024, que establece la obligatoriedad de incorporar la educación socioemocional en todos los niveles educativos y regula que esta transversalización curricular sea acompañada con formación docente, participación familiar y mecanismos de evaluación continua (Congreso de la República, 2024).

Esta ley busca no solo fortalecer el bienestar emocional y social de los estudiantes, sino también prevenir riesgos psicosociales y promover la convivencia pacífica en las escuelas, haciendo de las competencias socioemocionales un pilar obligatorio en la educación formal.

Anteriormente, la Ley 2491 de 2015 ya había sentado bases para la inclusión de componentes socioemocionales en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), señalando la necesidad de construir ecosistemas educativos que promuevan estas habilidades entre estudiantes, docentes y personal administrativo (Congreso de la República, 2015). Además, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado la “Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales”, un programa que entrega secuencias didácticas y herramientas para facilitar la enseñanza de estas competencias en el aula, con reportes de avances positivos en el desarrollo emocional y social de los estudiantes a nivel nacional (MEN, 2021).

Estas iniciativas reflejan un compromiso creciente por parte del sistema educativo colombiano para abordar integralmente la formación socioemocional, la cual es percibida como crucial para promover el desarrollo integral, la permanencia escolar y el mejoramiento del clima institucional.

A nivel regional en Latinoamérica, (Rodríguez et al., 2025), identifican que en México la carencia de recursos educativos y la falta de formación docente en competencias socioemocionales limitan el bienestar emocional y la inclusión escolar en

comunidades marginadas rurales. Paralelamente, (Fernandez et al., 2025), destacan en Chile la necesidad de adaptar las estrategias de aprendizaje socioemocional a las particularidades culturales y sociales de comunidades rurales, lo cual es fundamental para el éxito y pertinencia de dichos programas.

En Colombia, estudios recientes enfatizan retos específicos en la educación rural. Vera (2025), evidenciaron que las brechas en infraestructura y conectividad afectan la efectividad de los programas socioemocionales en escuelas rurales. Rendón (2019), reporta una alta percepción en docentes sobre la necesidad de formación en competencias socioemocionales, aunque con limitaciones institucionales para su implementación sistemática.

Además, el Ministerio de Educación Nacional (2023), reconoce en sus informes las dificultades para transversalizar el aprendizaje socioemocional en zonas rurales debido a factores socioeconómicos, geográficos y culturales, proponiendo políticas orientadas a la formación docente y la inclusión comunitaria. Estos estudios resaltan la importancia de enfoques contextualizados que consideren las condiciones particulares del territorio para fortalecer el desarrollo socioemocional en el contexto rural colombiano.

Resulta prudente mencionar que, los testimonios y análisis sobre la implementación curricular de las competencias socioemocionales revelan tanto avances como retos. Por ejemplo, en el Instituto Técnico Industrial de Fusagasugá, un proyecto transversal desde preescolar hasta grado 11 ha fortalecido las habilidades socioemocionales mediante la participación activa de toda la comunidad educativa, logrando mejorar el clima escolar y disminuir la deserción (Colombia Aprende, 2022). Esta experiencia destaca la importancia del diagnóstico contextual, el diseño participativo y la integración del componente emocional en la práctica docente como estrategias fundamentales para el éxito de la implementación.

Desde una perspectiva crítica, investigaciones recientes apuntan a que, si bien la normativa colombiana (como la Ley 2383 de 2024) reconoce formalmente la educación socioemocional, persisten desafíos en la formación docente especializada, la articulación efectiva entre políticas y prácticas escolares, y la resistencia a transformar modelos pedagógicos tradicionales (Britos et al., 2022).

Ante estas situaciones, informes oficiales del Ministerio de Educación Nacional (2023), y estudios sobre el tema subrayan la necesidad de fortalecer mecanismos de evaluación y acompañamiento psicosocial, además de fomentar espacios de reflexión docente para consolidar la gestión emocional como un eje transversal.

Asimismo, expertos coinciden en que la educación socioemocional es clave para mejorar resultados académicos y promover entornos escolares saludables que respondan a la diversidad y necesidades sociales del país (Secretaría de educación Bogotá, 2024). No obstante, las reformas y políticas nacionales no siempre logran responder efectivamente a las exigencias del entorno rural, donde persisten brechas estructurales y desafíos propios que demandan soluciones contextualizadas.

La investigación se desarrolló en Luruaco, un municipio del departamento del Atlántico, Colombia, cercano a Barranquilla que cuenta con una zona urbana central enfocada en el centro del municipio, con áreas como la vía principal que conecta con Barranquilla y Cartagena, donde se encuentran comercios y actividades gastronómicas como la venta de arepas de huevo. De otro lado, Luruaco cuenta con 5 corregimientos entre los que se encuentra Arroyo de piedra, Las Brisas, Barrigón, Santa Cruz y Los Pendales. Estas amplias zonas rurales circundantes están caracterizadas por paisajes naturales.

Desde el punto de vista demográfico, se estima que Luruaco a 2025 cuenta con 31,388 habitantes, casi distribuidos equitativamente entre hombres y mujeres. De estos, alrededor del 20.8% son niños menores de 12 años y un 10.5% corresponden a adolescentes entre 12 y 17 años, reflejando una población joven que hace imperativa la atención educativa y socioemocional (DANE, 2025). Según el informe del DANE (2025), se indica una distribución equitativa con 51,2 % urbana y 48,8 % rural.

Es oportuno mencionar que, las zonas rurales de este municipio cuentan con un entorno natural que incluye fuentes hídricas representadas por la Laguna de Luruaco, el Embalse del Guájaro, la Ciénaga de San Juan de Tocagua y diversos arroyos. Por tal motivo, la economía local se sustenta en actividades ganaderas, agrícolas y pesqueras, las cuales, aunque tradicionales y vitales para el territorio, evidencian limitaciones en infraestructura y oportunidades laborales, que inciden directamente en la calidad de vida y el desarrollo integral de estas comunidades.

Es oportuno aclarar que, aunque el municipio cuenta con 5 zonas rurales y cada una de ellas posee su propia institución educativa, la investigación solo se desarrolló en los corregimientos de Santa Cruz y Los Pendales debido a que los directos de los otros corregimientos se negaron a participar ya que consideraban que el estudio no le aportaría al mejoramiento académico que hacia donde apunta sus propuestas educativas.

Desde hace algunos años, estos corregimientos (Santa Cruz y Los Pendales) han presentado variaciones en su población debido a la migración de personas y pequeños grupos familiares que buscan mejores oportunidades. Por lo cual, la dinámica poblacional ha vivido transformaciones profundas que han generado un gran impacto en la región, enriqueciendo el tejido sociocultural, propiciando un intercambio de conocimientos y experiencias que ha dinamizado la economía local a través de nuevos empleos basados en actividades emprendedoras.

No obstante, este crecimiento también trajo consigo una serie de desafíos de orden social para la comunidad. En particular, se ha observado un aumento en la formación de grupos delictivos, incremento en la prostitución, y una mayor prevalencia en la venta y consumo de sustancias psicoactivas. Estos fenómenos han complicado el panorama socioeconómico de la zona e impactan directamente el contexto educativo institucional. Esta realidad sociocultural y económica se traduce en una serie de problemáticas educativas concretas que repercuten en el proceso de formación y bienestar socioemocional de los estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, para la investigación se pretendía contar con una mayor participación de escuelas rurales pero debido a que el enfoque de las otras tres instituciones está encaminado a subir de categoría en su preparación académica los directivos consideraron que una investigación basada en el fomento de habilidades socioemocionales de los estudiantes no iba a incidir en el mejoramiento del desempeño de sus estudiantes por lo cual el estudio no era significativo para ellos.

Por tal motivo, esta investigación se realizó con el apoyo de dos instituciones educativas ubicadas en zona rural del municipio, entre las que se encuentran la Institución Educativa Técnica Agropecuaria (IETA) Nuestra Señora del Carmen de los Pendales y la Institución Educativa Técnica Agropecuaria (IETA) de Santa Cruz. En estas instituciones los directivos docentes mostraron interés por el estudio y consideraron que

obtendrían orientaciones que contribuirían al mejoramiento académico y convivenciales de los estudiantes.

A partir de la revisión documental previa se establece que, las dos instituciones educativas tienen un carácter oficial, ofrecen educación desde transición hasta la media y brindan doble titulación (académica y técnica en agropecuaria), gracias a la articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

Sin embargo, en las conversaciones establecidas con los docentes y estudiantes se nota que persiste en el estudiantado una percepción de que la formación técnica agropecuaria difícilmente mejorará sus condiciones económicas familiares, dado que las experiencias generacionales han estado marcadas por precariedad y trabajo informal en labores agrícolas y ganaderas.

En este contexto educativo, las percepciones recabadas en las entrevistas conversacionales y las observaciones realizadas indican que, los corregimientos presentan retos significativos que combinan problemáticas asociadas a la dispersión geográfica, escasez de recursos económicos, situaciones estudiantiles que dificultan el desarrollo de las clases y la convivencia escolar.

A su vez, las conversaciones con directivos y docentes dejan entrever que se carece de formación docente especializada para responder a las necesidades socioemocionales de los estudiantes, quienes se ven afectados por factores económicos, culturales y familiares complejas.

A pesar que el sistema educativo colombiano cuenta con una estructura curricular robusta, fundamentada en directrices curriculares, referentes esenciales de competencias y aprendizajes básicos esperados la aplicación práctica de este marco referencial en estas instituciones educativas rurales ha enfrentado desafíos significativos, conllevando a una implementación que no ha alcanzado plenamente los objetivos previstos

La revisión documental realizada con antelación al proyecto educativo institucional (PEI), y el sistema institucional de evaluación de estudiantes (SIEE) permite establecer que las escuelas declaran están adheridas a un modelo pedagógico constructivista. Sin embargo, las prácticas docentes y los documentos institucionales (planes de área, mallas curriculares y planes de aula) evidencian una divergencia sustancial entre los principios

académicos y su ejecución práctica ya que las planeaciones docentes abordan las metodologías y evaluaciones que no están alineadas con los principios constructivistas.

Esta revisión y la conversación con docentes también deja ver que los actos educativos en estos sectores rurales del municipio de Luruaco concentran su dinámica educativa en formar a los estudiantes para adquirir conocimientos específicos de las áreas básicas con miras a cumplir con los requerimientos de las evaluaciones nacionales aplicadas por el ICFES. Cabe resaltar que estas pruebas categorizan a las instituciones y son necesarias para acceder a la educación superior o para obtener becas universitarias.

A pesar de los esfuerzos, en los resultados de estas pruebas realizadas por el ICFES el pasado 18 de agosto de 2024, las instituciones educativas Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen y Santa Cruz no obtuvieron buenos resultados, y continúan ubicadas en la categoría más baja (D). Como medida de contingencia, las instituciones siguen implementando planes de mejoramiento encaminados a fortalecer las competencias específicas de cada área del conocimiento, centrando sus actividades escolares en la formación cognitiva.

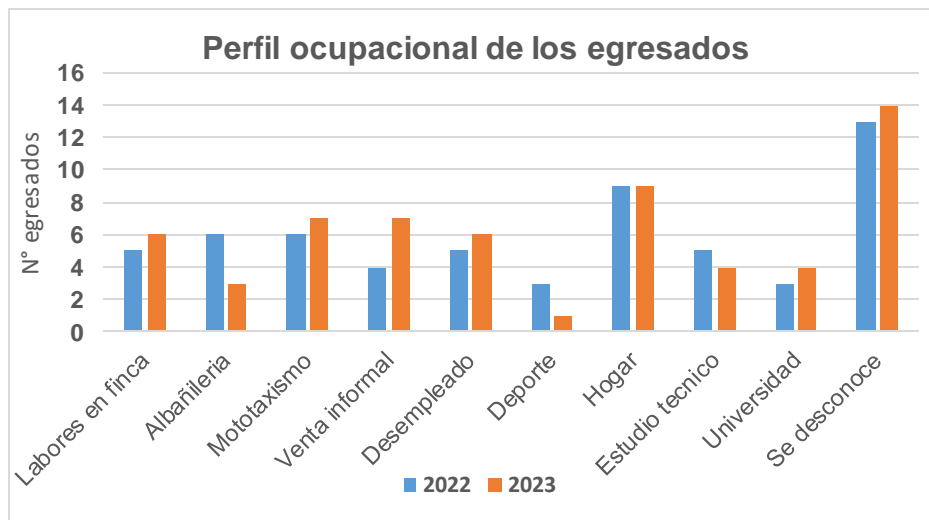
Las mallas curriculares y el SIEE de las dos instituciones establecen criterios valorativos actitudinales que incluyen aspectos como la asistencia, participación y porte adecuado del uniforme. Sin embargo, presentan disparidad al no contemplar las dificultades socioemocionales que los estudiantes puedan enfrentar durante las clases, lo que limita una evaluación integral y una respuesta adecuada a las necesidades emocionales y sociales que impactan su proceso educativo.

Ante esta situación, los estudiantes expresan ansiedad, desmotivación y miedo escénico, manifestando que las clases no refleja ni responde a su realidad sociocultural. Los estudiantes en muchas ocasiones sienten que lo que le enseñan en la escuela solo les servirá para entrar a una universidad y que mucho de lo que enseñan en la escuela no corresponde a lo que ellos experimentan en sus vidas. Por lo cual, en estos contextos los jóvenes presentan proyectos de vida pobres que no les permiten visionar un futuro con mejores condiciones de vida para ellos y sus familias.

Un documento compartido por la psicorientadora de las instituciones educativas refleja el estado actual de los egresados del 2022 y 2023. Al analizar esta información

que se encuentra en la figura 2, se evidencia que los estudiantes una vez se gradúan permanecen viviendo en los corregimientos y en su gran mayoría se dedican a las actividades propias de la zona (finca, trabajo informal, constitución de sus hogares) son pocos los egresados que logran cumplir su sueño de desempeñarse en un deporte o tener una formación técnica o profesional.

Figura 2
Perfil ocupacional de los egresados 2022 - 2023



Fuente: documentos de instituciones educativas

A partir de estos datos estadísticos institucionales es posible identificar tensiones estructurales, vacíos prácticos y oportunidades de mejora en la implementación curricular de las competencias socioemocionales para contribuir a una formación integral que incida de manera positiva en la proyección de estos jóvenes.

Por su parte, La desconexión entre los fundamentos teóricos y su aplicación práctica no se limita a impactar negativamente la calidad de la instrucción académica, sino que además obstaculiza el desarrollo holístico de los educandos. Con el fin de subsanar esta deficiencia y robustecer las competencias socioemocionales mediante una reestructuración curricular adaptada al entorno rural de Luruaco, resulta imperativo generar una teoría curricular que fortalezca las habilidades socioemocionales para propiciar un enlace efectivo entre la teoría, la praxis educativa y el contexto.

La tesis está adscrita al Núcleo de Investigación de la Creatividad 'Dra. Margarita Amestoy Sánchez' (NICMAS) y a la línea de investigación estudio y evolución de la

creatividad, esta investigación busca proponer una teoría que facilite la transversalización de las habilidades socioemocionales en las disciplinas académicas.

El propósito es fortalecer el bienestar integral y el rendimiento escolar de los estudiantes de educación básica secundaria en las instituciones rurales de Luruaco, dotándolos de herramientas no solo para su formación cognitiva, sino también para los desafíos de la vida cotidiana. Ante los retos identificados en este contexto educativo rural, se plantea los siguientes interrogantes que dan lugar a los propósitos específicos de la investigación:

¿Cuáles son las experiencias y percepciones de los estudiantes y docentes de las instituciones educativas rurales de Luruaco en relación con el manejo de sus emociones y su influencia en el entorno escolar?

¿Cómo interpretan estudiantes y docentes sus experiencias emocionales y de identidad rural, y de qué manera estas construcciones afectan el desarrollo de sus habilidades socioemocionales en el contexto escolar?

¿Cuáles son las estructuras y elementos esenciales que caracterizan la experiencia educativa rural en Luruaco en relación con el desarrollo socioemocional de los estudiantes?

¿Cómo puede diseñarse un marco conceptual que integre la fenomenología hermenéutica con las particularidades curriculares y socioemocionales de la educación rural en Luruaco para favorecer el desarrollo integral de habilidades socioemocionales?

Para abordar esta pregunta central, la investigación se propone cumplir con los siguientes propósitos.

Propósito general

Generar una teoría del desarrollo socioemocional rural para fortalecer las habilidades socioemocionales en escuelas de Luruaco, basada en la fenomenología hermenéutica de sus experiencias educativas.

Propósitos específicos

1. Explorar las experiencias vividas de estudiantes y docentes de las instituciones Educativas Nuestra Señora del Carmen y Santa Cruz sobre el manejo de las emociones y su impacto en el ámbito escolar rural de Luruaco.

2. Interpretar el significado que los actores educativos atribuyen a sus experiencias para comprender cómo construyen su identidad rural y desarrollan habilidades socioemocionales en el contexto escolar de Luruaco.
3. Describir las estructuras esenciales de la experiencia educativa rural en Luruaco, identificando los elementos fundamentales que caracterizan el desarrollo socioemocional en este contexto.
4. Diseñar un marco conceptual integrador para fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales específicas de estudiantes de educación básica secundaria en ambientes educativos rurales de Luruaco, para optimizar el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Justificación

En la actualidad, se reconoce que el entorno escolar es un espacio propicio para la adquisición de aprendizajes que, aunque no estén explícitamente incluidos en el currículo formal, resultan fundamentales por su relevancia en el desarrollo integral en el contexto social.

Esta investigación está adscrita al Núcleo de Investigación de la Creatividad “Dra. Margarita Amestoy Sánchez” (NICMAS), dentro de la línea de estudio y evolución de la creatividad. Desde esta perspectiva, el proyecto contribuye al conocimiento y desarrollo de procesos creativos aplicados a contextos educativos, integrando el análisis de la creatividad como factor clave para la innovación pedagógica y el fortalecimiento de competencias socioemocionales.

El entorno educativo se presenta como un terreno fértil para cultivar y potenciar habilidades esenciales que van más allá del currículo tradicional. Este espacio único ofrece oportunidades para que los estudiantes desarrollen capacidades que son fundamentales para la construcción y el fortalecimiento de comunidades educativas sólidas y dinámicas. Entre las competencias que florecen en este ambiente se encuentran la capacidad de colaborar eficazmente, reconociendo la interdependencia entre los miembros de un equipo, el desarrollo de una actitud proactiva, donde los estudiantes toman la iniciativa y se anticipan a las necesidades, la habilidad de cooperar, trabajando en armonía hacia objetivos comunes, la resiliencia emocional, especialmente al enfrentar desafíos o cuando los resultados no son los esperados.

Estas habilidades, aunque no siempre están explícitamente definidas en los programas académicos, son indispensables para el éxito personal y profesional futuro de los estudiantes. Su desarrollo en el entorno escolar los prepara para afrontar retos reales con mayor confianza y efectividad. Es prudente mencionar que, al fomentar estas competencias, las instituciones educativas no solo forman estudiantes académicamente competentes, sino también individuos capaces de contribuir positivamente a sus comunidades y adaptarse a un mundo en constante cambio.

Esta investigación busca abordar los múltiples desafíos que enfrentan los adolescentes en diversos ámbitos de su vida. Por lo cual, se propone enriquecer el currículo integrando habilidades socioemocionales de manera transversal, con el doble propósito de optimizar el desempeño académico y fomentar una convivencia escolar armónica. Estas estrategias pretenden proveer a los estudiantes de recursos esenciales para su desarrollo integral, reconociendo la relevancia de las competencias socioemocionales en el éxito académico y en la creación de un ambiente escolar saludable. A su vez, el desarrollo de estas habilidades busca promover comportamientos más saludables y adaptativos entre los estudiantes de educación básica secundaria de los dos establecimientos educativos del municipio de Luruaco seleccionados.

Las competencias socioemocionales de los estudiantes de las escuelas de Luruaco están estrechamente vinculadas con los desafíos que enfrentan los jóvenes en sus contextos social, familiar y escolar. En el ámbito social, tal como se mencionó en la contextualización se evidencia falta de oportunidades y presencia de actividades delictivas que desafían la capacidad de discernimiento ético, resistencia y presión social negativa. Mientras que, en ámbito familiar, que en algunos casos está marcado por situaciones de maltrato y falta de apoyo académico debido al analfabetismo de algunos cuidadores, impacta negativamente en el manejo asertivo de las emociones y el impulso hacia el crecimiento personal y académico.

En el contexto escolar, existe una desvinculación entre las temáticas académicas y el vivir cotidiano de los estudiantes afectando el compromiso académico generando frustración. Por lo tanto, robustecer las habilidades socioemocionales se constituye como una estrategia esencial que contribuye a la superación de estos desafíos. Desarrollar habilidades como la resiliencia, autoconciencia, autorregulación, y fomentar el

discernimiento responsable puede empoderarlos para enfrentar adversidades y manejar los niveles de estrés con miras a hacer elecciones positivas frente a influencias negativas. Cabe resaltar que, desarrollar estas habilidades pueden tener una gran incidencia en el desempeño escolar, ya que al tener manejo emocional y habilidades sociales su participación se torna más activamente en clase, cooperan más con sus compañeros y muestran mayor perseverancia en sus estudios (Jones et al., 2019).

La incorporación transversal de estas competencias en el currículo es una necesidad imperativa para abordar los desafíos específicos del contexto rural de Luruaco. Esta integración no solo ayudará a los estudiantes a manejar las dificultades de su entorno, sino que también mejorará significativamente su experiencia educativa, contribuyendo a un desarrollo más integral, preparándolos mejor para afrontar su realidad inmediata y futura. Sin duda esta integración beneficia a la comunidad educativa en su conjunto, al promover un ambiente escolar más positivo y propicio para el aprendizaje. También favorece a las familias y a la comunidad local, al fortalecer habilidades que contribuyen al bienestar general, la convivencia armónica y el desarrollo sostenible.

El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 propone renovar el modelo educativo con el fin de garantizar una formación integral y pertinente que responda a los retos sociales, culturales y laborales del siglo XXI. Esta renovación se justifica por la necesidad de que los ciudadanos no solo adquieran conocimientos técnicos, sino también desarrollen habilidades socioemocionales y competencias críticas que les permitan adaptarse a entornos cambiantes, participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo sostenible. Así, el PNDE impulsa una educación que prepare a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos y dinámicos, dotándolos de herramientas versátiles para asegurar su éxito presente y futuro.

A pesar que el PNDE 2016-2026 propone el desarrollo socioemocional, las instituciones del área rural de Luruaco no han incluido en sus procesos escolares el desarrollo de estas competencias que son indispensables para la formación holística para potenciar el crecimiento multidimensional de los estudiantes, fomentar comportamientos saludables y cultivar un ambiente escolar armonioso.

Con el fin de fundamentar sólidamente esta investigación, se hizo necesario examinarla desde múltiples perspectivas filosóficas y metodológicas, aplicando un análisis pentadimensional. Este análisis se orienta a describir en relación con el enfoque dado a la investigación desde su aplicación práctica en el espacio donde se analiza lo fenomenológico.

CAPÍTULO II

Marco teórico - referencial

Marco Referencial

En esta sesión se exponen los fundamentos conceptuales que sustentan la investigación, iniciando con la presentación de antecedentes de estudios internacionales y nacionales que abordan la transversalización de las habilidades socioemocionales en el currículo para favorecer el desarrollo integral y potenciar el desempeño académico de los educandos, presentando estudios con un corte educativo que permiten realizar el análisis de los aportes teóricos, metodológicos y paradigmáticos. De igual forma, se establecen las bases legales que respaldan esta investigación. Entre estas bases teóricas se encuentran los lineamientos emitidos por el MEN y estudios que fundamentan la integración de las habilidades socioemocionales en la formación educativa.

Antecedentes de la investigación

A continuación, se enuncian los estudios realizados desde los contextos internacionales y nacionales relacionados con las categorías de estudio, anotando aspectos importantes de los objetivos, la metodología y las principales conclusiones de los mismos, para su abordaje se refieren estudios publicados en los últimos 6 años y que corresponden a tesis doctorales.

Antecedentes internacionales

Se inicia este marco referencial estableciendo dos estudios que enfatizan en la relación existente entre las habilidades socioemocionales y el desempeño escolar.

Gambini (2018), ahondó en la relación entre estas habilidades y el desempeño académico partiendo de un contexto latinoamericano, para lo cual el autor seleccionó una muestra de jóvenes de secundaria de una institución de la ciudad de Lima, Perú, utilizando una metodología de investigación no manipulativa (no experimental), basada en la observación sistemática, que explora las correlaciones entre variables en un momento específico, y que se apoya en el análisis de datos numéricos.

Las conclusiones del estudio permitieron evidenciar una correlación positiva del 83% entre la educación socioemocional y los resultados académicos obtenidos por el grupo de estudiantes. Se deduce igualmente que es de vital importancia profundizar en estudios basados en educación socioemocional y de allí realizar una proyección a las actividades educativas desde el diseño curricular.

Llamas (2024), en su investigación "Habilidades socioemocionales, capacidad adaptativa y deserción escolar en la educación media superior" se propone evaluar el impacto de las habilidades socioemocionales y la capacidad adaptativa en el rendimiento académico y deserción escolar de estudiantes de primer semestre de bachillerato general en una escuela pública de Nuevo León, México. Participaron 30 estudiantes divididos en grupo experimental y grupo control.

En el estudio empleó un diseño cuasiexperimental longitudinal con enfoque mixto que incluyó la aplicación de una escala propia de habilidades socioemocionales y adaptación escolar antes y después de un programa de intervención que agregó ejercicios de entrenamiento socioemocional al reforzamiento académico. Los hallazgos mostraron que el entrenamiento mejoró significativamente la capacidad adaptativa y redujo la reprobación académica en el grupo experimental.

Gambini (2018), y Llamas (2024), son considerados referentes para la investigación por varias razones clave relacionadas con sus contribuciones al campo de las habilidades socioemocionales en contextos educativos. Ambos estudios demuestran, con bases sólidas, la importancia de integrar las habilidades socioemocionales en el currículo para mejorar el desempeño académico y el bienestar de los estudiantes.

Gambini (2018), muestra una correlación positiva significativa entre educación socioemocional y resultados académicos en secundaria, mientras que Llamas (2024), evidencia que el entrenamiento socioemocional reduce la deserción escolar y mejora la adaptación en educación media. Ambos estudios subrayan la necesidad de incluir estas competencias de manera transversal en programas educativos y currículos, lo que se relaciona directamente con la propuesta de esta tesis basada en el modelo integrado (DESIR) que fortalezca esas habilidades en un contexto rural específico.

Los estudios con enfoque cualitativo en habilidades socioemocionales permiten analizar las experiencias y prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo integral de estas competencias en contextos educativos diversos. Este enfoque facilita comprender cómo la comunicación emocional, la empatía y la colaboración se manifiestan y se fomentan en el aula, contribuyendo a ambientes de aprendizaje motivadores y saludables.

Como referente en este aspecto se presenta Aranda (2019), con su tesis doctoral titulada "El fomento de habilidades socioemocionales mediante una metodología gamificada en estudiantes de bachillerato" que tiene como propósito promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato a través de la gamificación.

Los actores sociales son estudiantes de nivel bachillerato que participaron en actividades gamificadas diseñadas para potenciar competencias como la empatía, el autocontrol y la comunicación. La metodología fue cualitativa, aplicando estrategias lúdicas y actividades interactivas, y evaluando los cambios en el comportamiento socioemocional de los estudiantes.

Los hallazgos indican que la gamificación facilita un ambiente de aprendizaje motivador que contribuye al desarrollo efectivo de habilidades socioemocionales, mejorando la participación y el clima escolar.

Por su parte, Arana (2024), en la tesis doctoral titulada "Estrategias docentes para desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes de primer grado de primaria" realizada en Perú tiene como propósito identificar, describir y analizar las estrategias que aplican los docentes para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas de primer grado, siguiendo un enfoque cualitativo y descriptivo mediante entrevistas.

Este trabajo contó con actores sociales principales como docentes de primaria, los estudiantes, padres de familia y profesionales externos como psicólogos. Los hallazgos destacan que las estrategias efectivas incluyen la comunicación emocional, la promoción de la empatía, y el modelado de comportamientos socioemocionales, además de la colaboración con padres y especialistas para dar apoyo integral al desarrollo socioemocional en el aula.

La relación entre los trabajos de Arana (2024) y Aranda (2019), con esta tesis doctoral radica en el uso compartido del enfoque cualitativo para explorar y comprender las estrategias pedagógicas que impulsan el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos educativos. Ambos estudios analizan cómo las prácticas docentes pueden fomentar competencias sociales y emocionales fundamentales para fortalecer el bienestar integral y el clima escolar.

Este enfoque cualitativo es directamente pertinente a esta investigación "Teoría del desarrollo socioemocional integrado rural (DESIR)", ya que también emplea una metodología fenomenológica hermenéutica para profundizar en las experiencias y estrategias que favorecen el desarrollo socioemocional en un contexto rural específico.

Así, Arana (2024) y Aranda (2019), proveen referentes empíricos y metodológicos que respaldan la importancia de intervenir desde prácticas pedagógicas activas y contextualizadas, reafirmando la necesidad de construir modelos educativos integrados y adaptados a las realidades particulares de las comunidades escolares, como Luruaco.

Las investigaciones centradas en población vulnerable y resiliencia destacan la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales para favorecer el bienestar integral en contextos desfavorecidos. Estudiar esta relación permite identificar estrategias educativas que potencian la capacidad de los estudiantes para adaptarse y superar las adversidades propias de su entorno, contribuyendo a su desarrollo integral y éxito académico.

El estudio de Cerna (2023), "Relación entre habilidades socioemocionales y resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social en Perú", tiene como propósito analizar cómo se relacionan las habilidades socioemocionales con la resiliencia en estudiantes de un colegio público ubicado en una zona de pobreza de Lima. Participaron 180 estudiantes de entre 10 y 12 años. La metodología fue cuantitativa, con análisis descriptivos y correlacionales utilizando instrumentos psicométricos validados.

Los resultados indicaron una relación positiva y significativa entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y la resiliencia en estos estudiantes, sin diferencias relevantes por sexo, evidenciando niveles medios a altos en estas variables.

Este enfoque basado en educación socioemocional en contextos urbanos aporta valiosas evidencias que se contrastan en el fortalecimiento de las habilidades

socioemocionales en contextos de alta vulnerabilidad social. Ambos reconocen que desarrollar competencias socioemocionales es fundamental para potenciar la resiliencia y el bienestar integral de los estudiantes que enfrentan situaciones adversas.

Mientras el estudio de Cerna se centra en estudiantes urbanos en riesgo de exclusión social en Perú mediante un enfoque cuantitativo, la tesis aborda el contexto rural de Luruaco con una aproximación fenomenológica hermenéutica más profunda y contextualizada, buscando un modelo integrado que responda a las particularidades culturales, sociales y educativas de esta población.

Esta complementariedad permite ampliar la comprensión sobre cómo las habilidades socioemocionales actúan como recursos esenciales en distintos entornos vulnerables, reforzando la pertinencia y necesidad de una propuesta para el desarrollo integral y la permanencia escolar en zonas rurales.

Mientras estos estudios internacionales demuestran la importancia y los beneficios de integrar estas competencias en las escuelas, resulta vital examinar la aplicación de estos hallazgos. A su vez, es imperante manejar la adaptación al contexto específico de Colombia, que enfrenta sus propios desafíos y oportunidades únicas, particularmente en las zonas rurales como Luruaco.

En el ámbito nacional, se ha comenzado a reconocer el valor de las capacidades afectivas y de interacción social en el proceso formativo, evidenciado en la reciente legislación y las iniciativas de investigación locales. Estos esfuerzos buscan adaptar las lecciones aprendidas a nivel internacional a las realidades socioeconómicas y culturales del país.

Antecedentes nacionales

En Colombia, el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos rurales presenta particularidades derivadas de la vulnerabilidad social, el aislamiento geográfico y las limitaciones en recursos pedagógicos y de acompañamiento psicosocial. Diversos estudios han evidenciado la necesidad de fortalecer estas competencias en las zonas rurales como estrategia clave para promover la resiliencia, la convivencia y el bienestar integral de los estudiantes.

Este enfoque es especialmente relevante en departamentos como Boyacá, Antioquia y Atlántico, donde se han implementado estrategias adaptadas que buscan

mejorar el clima socioemocional y la gestión emocional tanto de estudiantes como de docentes, contribuyendo al desarrollo educativo en estos territorios con altos retos sociales y educativos.

Es pertinente hacer referencia a un estudio que examinó el alcance de técnicas didácticas enmarcadas en procesos musicales para el fortalecimiento de habilidades afectivas y sociales, realizado por Suesca (2021), llevada a cabo en un entorno agrario de Boyacá, donde se empleó una metodología que combinaba aspectos cualitativos y cuantitativos para evaluar la eficacia de incorporar melodías infantiles como herramienta pedagógica.

El propósito principal fue analizar cómo la integración de actividades basadas en canciones podría influir en el fomento de habilidades que favorezcan la interacción social y el manejo emocional de los estudiantes. Este enfoque innovador buscaba aprovechar el poder de la música para consolidar los procesos académicos a través de la práctica de estas competencias.

La elección de un contexto rural para este estudio añade una dimensión importante, ya que permite explorar cómo estas estrategias pueden adaptarse y ser efectivas en entornos educativos que habitualmente se encuentran con obstáculos particulares relacionados con recursos y disponibilidad a programas especializados.

El análisis de los hallazgos permite establecer que la ejecución estratégica generó efecto positivo en los estudiantes por lo cual se concluye que la estrategia crea entornos favorables para el fortalecimiento de las competencias blandas en los educandos.

Con relación a las competencias afectivas y sociales de los educadores, Isaza (2023), llevó a cabo una investigación que tenía como objetivo evaluar las habilidades de gestión emocional de profesores en los campos antioqueños. En este estudio emplearon una metodología exploratoria, aplicó un instrumento de evaluación estandarizado a un centenar de maestros de primaria en entornos rurales.

Los hallazgos del estudio pusieron de manifiesto que los educadores que exhibían niveles superiores de aptitudes emocionales demostraban una mayor resiliencia y adaptabilidad frente a las complejidades inherentes a la enseñanza en contextos rurales.

Estos educadores adoptaban un papel de mentores para sus alumnos y demostraban flexibilidad en sus métodos de enseñanza, manteniendo una mentalidad

abierta. El estudio concluyó que la gestión emocional en los educadores rurales contribuye a la transformación de las limitaciones en oportunidades de innovación, especialmente al enfrentar a las carencias, aprovechando su capacidad emotiva para encontrar soluciones creativas.

Los estudios de Suesca (2021) e Isaza (2023), dentro de los antecedentes sobre habilidades socioemocionales en contextos rurales, aportan evidencia valiosa para el estudio al destacar la relevancia de estrategias pedagógicas adaptadas a las particularidades de los entornos rurales colombianos. Suesca (2021), demuestra cómo técnicas didácticas basadas en música infantil pueden fortalecer habilidades afectivas y sociales en zonas agrarias con recursos limitados, subrayando la necesidad de intervenciones culturalmente pertinentes y accesibles.

Por su parte, Isaza (2023), resalta la importancia de la gestión emocional de los docentes rurales, evidenciando que estas competencias en los educadores son clave para promover resiliencia, innovación y un ambiente educativo favorable frente a las dificultades propias del medio rural. Estos aportes respaldan el diseño del modelo DESIR, que busca integrar la transversalización de las habilidades socioemocionales considerando tanto las características del estudiante como el papel fundamental del docente en la comunidad rural de Luruaco.

Las investigaciones cualitativas sobre la práctica docente y las experiencias socioemocionales enfocan su atención en comprender cómo las habilidades socioemocionales de los educadores impactan de manera directa en su labor pedagógica y en la construcción de ambientes escolares positivos y propicios para el aprendizaje. Quiroga (2023) y Barrios (2023), son referentes cualitativos que destacan el papel de las habilidades socioemocionales en la práctica docente y el clima escolar.

Quiroga (2023), en trabajo titulado “Fortalecimiento del proceso de enseñanza a partir de las habilidades socioemocionales del docente de básica primaria en una institución educativa rural de Yopal, Casanare” busca fortalecer la enseñanza a través de las habilidades socioemocionales de docentes de básica primaria en un contexto rural en Colombia. En el estudio participaron seis docentes de una institución educativa rural en Yopal, Casanare.

La metodología fue cualitativa con enfoque interpretativo y método fenomenológico, utilizando entrevistas en profundidad para analizar cómo las habilidades emocionales de los docentes influyen en su práctica pedagógica. Los hallazgos muestran que dichas habilidades impactan positivamente en el ambiente del aula y en el aprendizaje de los estudiantes.

De otro lado, Barrios (2023), en la tesis doctoral titulada "Modelo teórico que favorezca el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de básica primaria", propone generar un modelo teórico que fortalezca las habilidades sociales en estudiantes de básica primaria para favorecer la convivencia escolar. La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo desde el paradigma interpretativo, utilizando un diseño flexible y abierto.

El estudio se realizó en instituciones educativas oficiales de Cartagena con la participación de actores sociales como directivos docentes, psicólogas y docentes de aula, quienes aportaron información mediante entrevistas en profundidad. La información recolectada se analizó a través del método de análisis de contenido.

Los hallazgos reflejaron que el desarrollo de habilidades sociales contribuye significativamente al bienestar individual y colectivo, promoviendo una formación integral que impacta positivamente en la vida social, familiar y comunitaria de los estudiantes.

Los trabajos de Quiroga (2023) y Barrios (2023), desde la categoría de estudios cualitativos sobre la práctica docente y experiencias socioemocionales, están directamente relacionados con la tesis doctoral al explorar cómo las habilidades socioemocionales influyen en la labor pedagógica y en la construcción de ambientes escolares positivos. Quiroga (2023), con su enfoque fenomenológico en un contexto rural, profundiza en la manera en que las competencias emocionales de los docentes fortalecen la enseñanza y el clima escolar, evidenciando la importancia del educador como agente clave en el desarrollo socioemocional.

Por su parte, Barrios (2023), propone un modelo teórico que destaca la convivencia y formación integral en estudiantes de básica primaria en un contexto urbano. Ambos trabajos aportan fundamentos prácticos y teóricos que apoyan la construcción del modelo DESIR en Luruaco, subrayando la necesidad de integrar las

experiencias socioemocionales de docentes y estudiantes para fomentar un proceso educativo integral y contextualizado.

Por otra parte, se destaca la investigación de Ricaurte (2019), titulada "Caracterización y Posibles Trastornos en la Implementación de las Habilidades Sociales en Universitarios Víctimas del Conflicto Armado en Boyacá, Colombia" que se enfoca en describir y analizar las habilidades sociales de estudiantes universitarios víctimas del conflicto armado en una universidad privada de Boyacá. Utilizando un método de estudio de caso con entrevistas en profundidad y análisis cualitativo, se identifican afectaciones significativas en habilidades como comunicación, empatía, asertividad y trabajo en equipo.

El estudio revela cómo el conflicto impacta negativamente estas competencias clave para la adaptación social y académica, destacando la importancia de la prevención y atención psicosocial en contextos vulnerables. Esta investigación aporta un referente valioso a la tesis al mostrar la influencia de contextos sociales adversos en el desarrollo de habilidades socioemocionales en jóvenes.

Ambas investigaciones abordan la necesidad de integrar estrategias que fortalezcan estas habilidades para mejorar el bienestar integral y el desempeño académico de poblaciones afectadas por realidades complejas, reforzando la relevancia de tu estudio en la educación rural y la transversalización curricular de competencias socioemocionales.

La revisión de los antecedentes permitió evidenciar lo nutrida y actual de la información disponible desde los contextos internacional y nacional con relación a las categorías investigadas, es pertinente esta revisión pues proporciona aspectos importantes respecto a la metodología utilizada y sus aportes para el desarrollo apropiado de nuevas investigaciones en materia como la que aquí se propone, validando la riqueza en el área educativa, siendo así, se anotan a continuación las teorías que soportan el estudio.

Marco Teórico

Fundamentos teóricos de las habilidades socioemocionales

Las competencias socioemocionales se erigen como base fundamental en la educación integral del siglo XXI, especialmente en contextos desafiantes como las zonas

rurales de Luruaco. Este apartado explora los cimientos teóricos de estas habilidades, comenzando con su definición y conceptualización. Posteriormente, se examinan las teorías influyentes de la inteligencia emocional, que han proporcionado un contexto fundamental para entender la interacción de las emociones con la formación integral. Finalmente, se presenta el modelo de competencias socioemocionales CASEL, un marco ampliamente reconocido que ofrece una estructura práctica para integrar estas habilidades en el currículo educativo.

Esta base teórica proporcionó el fundamento necesario para desarrollar una propuesta curricular integral que responda a las particularidades específicas en los estudiantes en la zona rural luruaqueña.

Definición y conceptualización de habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales se definen como un conjunto de capacidades que facilitan la administración y regulación de las emociones, encaminadas a modelar las conductas emocionales y sociales acordes al contexto. Estas habilidades también se consideran indispensables para la gestión emocional propia y ajenas. Los investigadores Hernández et al (como se citó en Ramírez et al., 2021), destacan que estas habilidades son fundamentales para que las personas puedan forjar vínculos positivos, tomar decisiones de manera responsable y establecer y lograr sus objetivos personales.

Es importante señalar que el aspecto socioemocional engloba un conjunto de aptitudes que facilitan la comprensión, entendimiento y manejo de las emociones. Esta capacidad de autogestión emocional les facilita la creación de relaciones saludables con quienes les rodean y les ayuda a avanzar hacia el cumplimiento de propósitos en todos los ámbitos de la vida.

Igualmente al referirse el término habilidades socioemocionales (HSE), corresponden a las herramientas que conceden la capacidad individual para el entendimiento y control emocional partiendo de la empatía, con miras a cumplir los propósitos personales y estableciendo ilaciones favorables para definir metas personales y asumir con responsabilidad las acciones y decisiones tomadas (Casel, 2017), también existe la parte evidencia que dichas habilidades pueden ejercitarse y desarrollarse

intencionalmente en el contexto educativo, siendo la edad escolar la más ideal para desarrollarlas (Cunningham et al., 2008).

De igual manera, existe en la actualidad un consenso acerca de la necesidad actual para los jóvenes de brindar una formación integral, la cual no solo consiste en una adecuada formación académica, sino que además los sistemas educativos brinden a través de sus planes y programas les ofrezcan herramientas para que estos puedan enfrentar con éxito las demandas de un mundo complejo (Durlak et al., 2015).

Es importante señalar en este punto la relevancia para el desarrollo humano, dado que en ese trasegar es donde el estudiante adquiere además de conocimientos, conciencia emocional y social, de tal forma los nuevos sistemas educativos propenden porque la educación socioemocional se desarrolle a la par en un currículo formal de educación obligatoria, siendo responsabilidad de educador, formar para enfrentar los retos de la vida como elemento clave que implusa el crecimiento integral de las personas (López y López, 2018).

Por tal motivo, el aprendizaje socioemocional facilita en los estudiantes el desarrollo de las capacidades que le permitan conceptualizarse a sí mismos de manera positiva, relacionarse con otras personas y poder tomar decisiones responsablemente.

De esta forma, la formación académica se enfrenta continuamente a múltiples elementos que pueden interferir en el desarrollo de los aspectos emocionales y cognitivos involucrados. Por ello, los fundamentos establecidos por las instituciones educativas y el sistema en general se vuelven vitales para perfilar a los egresados, es así como la educación media presenta dos pilares importantes, “hacer” y “aprender a aprender”. A pesar de esto, en el sistema educativo se hace notoria una insuficiencia en la formación del “ser” y “convivir”, primordiales en el desarrollo habilidades comunicativas y relacionamiento.

Según Bisquerra (2000), educar emocionalmente es un proceso continuo que tiene como propósito principal promover el bienestar tanto personal como social. Este tipo de educación se enfoca en desarrollar la habilidad para reconocer y comprender las propias emociones, expresarlas de manera asertiva y cultivar emociones positivas. Además, fomenta la capacidad de sentir empatía, no solo hacia los demás, sino también hacia uno mismo, contribuyendo así al crecimiento integral de las personas.

Las habilidades socioemocionales representan un conjunto de capacidades esenciales que permiten navegar por la complejidad del mundo emocional y relaciones interpersonales. Estas herramientas vitales nos ayudan a comprender y regular nuestros sentimientos, forjar conexiones significativas con quienes nos rodean, y tomar decisiones que reflejen nuestros valores y aspiraciones. El Ministerio de Educación de Colombia (2022), valora estas habilidades, señalando que van más allá del mero desarrollo cognitivo. Abarcan aspectos fundamentales de nuestra experiencia humana, como la forma en que se procesan y gestionan las emociones, y cómo se relacionan con la sociedad.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define las HSE como pensamientos, emociones y acciones que se pueden forjar a través de experiencias de aprendizaje, tanto estructuradas como informales, y que ejercen influencia en los logros socioeconómicos en la vida de los individuos enfatizando en la importancia de estas habilidades para la incursión exitosa de los estudiantes en la vida laboral (UNICEF, 2021).

De igual forma, el estudio ERCE 2019 reconoce a las habilidades socioemocionales define las habilidades como el conjunto integral de capacidades que facilitan el desarrollo de vínculos positivos consigo mismo y la interacción efectiva con otros en un entorno globalizado, fomentando la autonomía, responsabilidad y motivación personal (UNESCO, 2020). Estas habilidades abarcan la gestión emocional, el autoconocimiento y la capacidad de trabajo en equipo, elemento que Anaya y Carrillo (2019), consideran esenciales para reforzar el ambiente escolar y equipar a los alumnos con las herramientas necesarias para enfrentar los retos contemporáneos.

Por su parte, el Instituto de Evaluación Educativa (INEED, 2018) las describe como “herramientas mentales, emocionales y sociales que permiten la adaptación al entorno”, impulsando el crecimiento personal, la forma de conectar con los demás, el aprendizaje y el bienestar general.

Estas habilidades engloban una serie de capacidades que permiten comprender y gestionar las emociones, expresarlas adecuadamente y entender cómo influyen en la cotidianidad. Son particularmente relevantes en la forma en que se establecen relaciones con los demás y en la capacidad para convivir en armonía.

Como señalan Bisquerra et al. (2007) y Chao (2018), a menudo se utiliza el término competencias socioemocionales para abarcar todo este conjunto. Esto tiene sentido, ya que las experiencias emocionales están íntimamente ligadas a las interacciones sociales. Al fin y al cabo, gran parte de lo que se siente surge y se manifiesta en las relaciones con los demás y en los diversos contextos sociales en los que se desenvuelven.

En el contexto específico de las zonas rurales de Luruaco, el desarrollo de habilidades socioemocionales adquiere una relevancia particular. Klimenko (2021), explica que tener un control emocional brinda a los adolescentes herramientas para enfrentar las adversidades del contexto. Esto es especialmente importante en un ambiente cargado de desafíos como la falta de oportunidades, la presencia de actividades delictivas, y situaciones familiares complejas.

Incorporar las habilidades socioemocionales en el currículo escolar, como se propone en esta investigación, aspira a enriquecer la experiencia educativa de los alumnos de manera integral, este enfoque busca potenciar el desempeño en las aulas, y al mismo tiempo, dotar a los estudiantes de herramientas valiosas para navegar en los desafíos del día a día. Como señala el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE 2016-2026), es necesario transformar el paradigma educativo actual asegurar una formación holística de los futuros ciudadanos, cultivando habilidades esenciales que les permitan prosperar en un mundo en constante cambio. Esto es particularmente importante en entornos rurales como Luruaco, donde los estudiantes pueden enfrentar retos únicos.

Habiendo establecido una conceptualización general de las habilidades socioemocionales, es importante examinar cómo diversos autores y organizaciones han abordado y definido este concepto desde sus perspectivas particulares. Estas definiciones específicas no solo enriquecen la comprensión del tema, sino que también revelan los diferentes énfasis y perspectivas desarrolladas en el campo de la educación socioemocional. A continuación, se destacan las dilucidaciones influyentes y relevantes para el contexto del estudio.

Teorías y modelos sobre inteligencia emocional y social

Entre las diversas teorías que abordan el aspecto emocional y social, destacan por el dominio y aplicabilidad trabajos como el de Daniel Goleman, Mayer y Salovey, Reuven Bar-On.

Teoría de inteligencia emocional de Daniel Goleman

Daniel Goleman, escribió un libro titulado "Inteligencia Emocional" (IE) de 1995, brindando una nueva mirada a la concepción de la inteligencia humana que enfatizó en la relevancia de las capacidades sociales y emocionales. El psicólogo Daniel Goleman revolucionó la comprensión de la mente humana al proponer que la competencia para interpretar y controlar las emociones personales y ajenas, es tan vital como las habilidades cognitivas tradicionales. Esta idea, conocida como inteligencia emocional plantea que el logro personal no está determinado solo por el coeficiente intelectual, sino también por la capacidad para gestionar las emociones y las interacciones sociales en un entorno complejo de sentimientos y las relaciones.

Goleman identifica 5 pilares fundamentales que conforman esta inteligencia (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales). La autoconciencia involucra el reconocimiento y entendimiento de las emociones propias, talentos, limitaciones, valores y motivaciones. Por su parte, la autorregulación consiste en redirigir los impulsos y estados anímicos disruptivos. La motivación involucra el impulso para lograr más allá de las expectativas propias y ajenas. En cuanto a la empatía se dice que busca comprender las emociones de otras personas. Finalmente, las capacidades sociales se refieren a la manera de controlar las relaciones para tejer vínculos significativos.

En el contexto educativo, especialmente en entornos rurales como Luruaco, la teoría de Goleman tiene implicaciones significativas. Sugiere que el cultivo de competencias emocionales es importante para el desempeño escolar y el desarrollo pleno de los educandos. Integrar estas habilidades en el currículo tiene el potencial de equipar a los educandos a manejar mejor el estrés, mejorar sus relaciones

interpersonales, aumentar su motivación para el aprendizaje y desarrollar una mayor resiliencia frente a los desafíos.

Además, al fomentar la empatía y las habilidades sociales, se puede adecuar el ambiente escolar y reducir problemas de comportamiento. Poner en marcha esta teoría en la educación rural de Luruaco podría ser particularmente beneficiosa, ayudando a los estudiantes a navegar en los desafíos específicos de su contexto y preparándolos mejor para su futuro personal y profesional.

Aunque la teoría de Goleman popularizó la inteligencia emocional enfatizando en la importancia en todos los ámbitos de la vida, se considera que el enfoque de Mayer y Salovey ofrece una perspectiva más centrada en habilidades específicas. Este enfoque, desarrollado de manera paralela, pero con una orientación diferente, proporciona una visión complementaria para analizar y potenciar la capacidad de gestionar y utilizar las emociones de manera efectiva.

Mientras el enfoque de Goleman ha ganado amplia popularidad, es importante examinar otros enfoques que han contribuido significativamente al campo emocional. En este sentido, el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1996), ofrece una perspectiva más centrada en lo cognitivo y su relación con los procesos emotivos.

Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey

El Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1996), se considera un enfoque teórico fundamental de la inteligencia emocional. Este modelo conceptualiza esta inteligencia como “la capacidad de percibir, evaluar y expresar las emociones adecuadamente. Además, incluye la habilidad de acceder o generar sentimientos cuando facilitan los sentimientos”. También abarca la capacidad de comprender el significado de las emociones y la información que transmite. El modelo se organiza en cuatro áreas fundamentales que se entrelazan y complementan entre sí.

La primera se centra en nuestra capacidad para reconocer y distinguir las emociones, no solo en nosotros mismos y en quienes nos rodean, sino también en diversas expresiones artísticas y culturales. Esto nos permite sintonizar con el mundo emocional que nos envuelve. Mientras la segunda área explora cómo utilizamos nuestras emociones para enriquecer nuestros procesos mentales y mejorar nuestra

comunicación. Es como si nuestros sentimientos fueran herramientas que podemos emplear para potenciar nuestro pensamiento y expresión.

En tercer lugar, se encuentra nuestra aptitud para descifrar el lenguaje de las emociones. Esto implica entender cómo se entrelazan, evolucionan con el tiempo y qué significan en diferentes contextos. Es como aprender a leer un mapa emocional en constante cambio y, por último, la cuarta rama se enfoca en nuestra capacidad para gestionar el mundo emocional. Esto incluye estar receptivos a nuestros sentimientos y los de los demás, aprendiendo a modularlos de manera que fomenten nuestro crecimiento personal y una mejor comprensión del mundo que nos rodea. Estas cuatro áreas trabajan en conjunto, permitiéndonos navegar el complejo océano de las emociones con mayor destreza y sabiduría.

Este modelo se distingue por su enfoque en las habilidades cognitivas relacionadas con la gestión emocional. Mayer y Salovey argumentan que estas habilidades se desarrollan con la edad y la experiencia, por lo cual, son susceptibles de perfeccionamiento mediante la instrucción y el entrenamiento. A diferencia de otros modelos que incluyen rasgos de personalidad o competencias sociales, el modelo se centra específicamente en el procesamiento afectivo para potenciar los procesos cognitivos y la capacidad de ajuste al entorno. Este enfoque ha sido particularmente influyente en la investigación académica y ha proporcionado una base sólida de instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional fundamentados en capacidades concretas.

Mientras estos modelos se enfocan principalmente en aspectos emocionales o cognitivos, el Modelo de Bar-On (2006) ofrece una perspectiva más integral, combinando elementos tanto emocionales como sociales. Este enfoque ampliado reconoce la interconexión entre las habilidades emocionales intrapersonales y las competencias interpersonales necesarias para navegar eficazmente en el entorno social.

Modelo de inteligencia emocional-social de Reuven Bar-On

Fue desarrollado en 2006, ofrece una perspectiva integral que combina elementos de inteligencia socioemocional. Bar-On conceptualiza esta inteligencia como una red interconectada de aptitudes, destrezas y catalizadores afectivos e interpersonales que influyen en nuestra eficacia para entendernos a nosotros mismos, expresarnos

adecuadamente, entender a los otros y poder relacionarnos, así como para enfrentar las exigencias del día a día. Este enfoque se distingue por su énfasis en la capacidad individual para reconocer y asimilar los estados emocionales, modular y expresar los sentimientos de manera efectiva, y navegar con éxito en las interacciones sociales.

El modelo de Bar-On se estructura en cinco dimensiones principales: habilidades internas, capacidades sociales, regulación emocional, flexibilidad y disposición anímica. La dimensión de habilidades internas abarca la percepción de las propias emociones, la expresión asertiva, la valoración personal, el desarrollo del potencial y la autonomía emocional. El ámbito social engloba la comprensión de los sentimientos ajenos, la capacidad de establecer vínculos significativos y la conciencia colectiva. La regulación emocional implica la resiliencia ante situaciones difíciles y la moderación de las reacciones impulsivas. La flexibilidad incluye la capacidad de evaluar objetivamente las situaciones, la adaptación al cambio y la habilidad para enfrentar desafíos. Finalmente, la disposición anímica abarca la perspectiva positiva y el bienestar general.

Este modelo integral proporciona una visión holística de la inteligencia emocional, destacando la interconexión entre las diferentes dimensiones. Por ejemplo, la competencia para identificar y regular los estados emocionales personales (habilidades internas) influye directamente en la calidad de las relaciones interpersonales (ámbito social). Asimismo, la flexibilidad y la regulación emocional son cruciales para mantener una actitud emocional resiliente ante los retos diarios. Bar-On define la inteligencia emocional como "la capacidad de entender y encaminar nuestras emociones para que estas trabajen para nosotros y no en contra, lo que nos ayuda a ser más eficaces y a tener éxito en distintas áreas de la vida".

Esta definición esboza la necesidad de fomentar estas capacidades para fortalecer el bienestar general y el desempeño en diferentes ámbitos vitales. El contexto investigativo sobre la transversalización de capacidades socioemocionales desde lo curricular de las escuelas rurales luruaqueña, este modelo de Bar-On podría proporcionar un marco útil para identificar y desarrollar competencias.

Una característica distintiva de este modelo es su énfasis en la capacidad de adaptación y en cómo las habilidades emocionales y sociales pueden desarrollarse a lo largo del tiempo. Este enfoque sugiere que la inteligencia emocional-social no es fija,

sino que puede mejorarse a través del aprendizaje y la experiencia. Este modelo se ha implementado en entornos variados, incluyendo el educativo, donde ha demostrado ser valioso para comprender y desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

En esta investigación sobre la transversalización de habilidades socioemocionales en el currículo de escuelas rurales en Luruaco, el modelo de Bar-On podría proporcionar un marco útil para identificar y desarrollar competencias específicas que sean particularmente relevantes para los desafíos y oportunidades que enfrentan los estudiantes en ese entorno.

Habiendo examinado las principales teorías sobre inteligencia emocional y social, es importante considerar cómo estos conceptos se han traducido en marcos prácticos para la implementación en entornos educativos. En este contexto, el modelo de competencias socioemocionales CASEL se destaca como un marco referencial y ampliamente adoptados en el ámbito educativo.

Modelo de competencias socioemocionales CASEL

Este modelo es un marco ampliamente reconocido y adoptado para fomentar competencias emocionales y sociales en entornos escolares. Este modelo, fundamentado en décadas de investigación, propone una estrategia holística para el aprendizaje socioemocional que busca que busca dotar a los aprendices de capacidades esenciales para prosperar en el mundo contemporáneo.

En el núcleo del modelo CASEL se encuentran un quinteto de aptitudes fundamentales entrelazadas: percepción de uno mismo, autorregulación, sensibilidad hacia los demás, destrezas interpersonales y juicio responsable. La percepción de uno mismo engloba la facultad de identificar los propios estados afectivos, cogniciones y principios, mientras que la autorregulación atañe a la destreza para modular eficazmente estos aspectos internos. Por su parte, la sensibilidad hacia los demás comprende la compasión y el entendimiento de distintas perspectivas, y las destrezas interpersonales incluyen la aptitud para forjar y conservar vínculos positivos.

Cabe mencionar que, el juicio ético implica la capacidad de realizar selecciones beneficiosas respecto al comportamiento individual y las relaciones interpersonal. Estos componentes vitales para el desarrollo integral de las habilidades socioemocionales, ya

que permite a los individuos navegar de manera efectiva por las complejidades de la vida cotidiana (CASEL, 2020).

Un aspecto fundamental del modelo es su énfasis en la implementación sistémica de la educación socioemocional. Esto significa que las competencias deben integrarse en todas las perspectivas del ámbito educativo, partiendo del currículo académico hasta las políticas escolares y prácticas de liderazgo. Durlak et al. (2011) demostraron en una revisión sistemática de estudios que los programas en aprendizaje socioemocional basados en el modelo CASEL mejoran las habilidades socioemocionales de los educandos e impactan positivamente en el desempeño escolar, con un aumento promedio de 11 percentiles en las pruebas estandarizadas.

Además, el modelo reconoce que el ambiente es relevante para el desarrollo socioemocional. Por lo tanto, promueve la sinergia entre los actores educativos, el núcleo familiar y el entorno social para establecer un ambiente de aprendizaje integrado y enriquecedor. Esta aproximación holística es particularmente relevante en contextos rurales como Luruaco, donde los desafíos socioeconómicos pueden influir notablemente en la formación integral de los educandos.

Tras clarificar la diferencia entre aptitudes y destrezas, procedemos a delimitar las aptitudes y destrezas del ámbito afectivo-relacional, siendo crucial distinguir entre los conceptos de lo interpersonal, lo afectivo y la intersección de ambos. Es importante señalar que en los estudios analizados se emplean estos términos de manera intercambiable, reflejando una falta de precisión en su uso dentro del discurso académico.

Aprendizaje socio-emocional

En el camino de entender cómo nos relacionamos y manejamos nuestras emociones, surgió una idea interesante allá por 1994. Un grupo de personas preocupadas por cómo aprendemos no solo cosas de libros, sino también sobre nosotros mismos y los demás, crearon algo llamado aprendizaje socioemocional. Lo abreviaron como SEL, usando las letras en inglés.

Este concepto nació de la mente y el corazón de un equipo que formó el programa colaborativo para el aprendizaje académico, social y emocional. Al ser un nombre largo, lo llamaron CASEL para abreviarlo. Ellos pensaron que, así como aprendemos

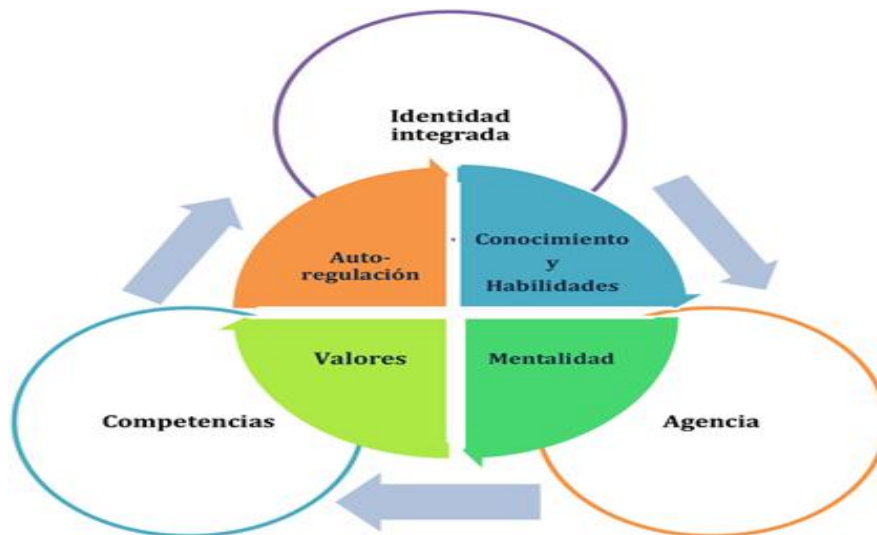
matemáticas o historia, también podemos aprender a manejar nuestros sentimientos y a llevarnos bien con los demás. Por lo cual, toman en consideración aspectos como toma responsable de decisiones, la conciencia social, la autorregulación, el autoconocimiento y las habilidades para relacionarnos con otros y a partir de allí el esquema sugerido en la Figura 1 (Nagaoka y Harrington, 2015), en referencia a los tres núcleos claves de las habilidades socioemocionales, descritas así:

Agencia: facultad para elegir y actuar de manera autónoma, desempeñando un rol protagónico en la existencia personal sin ser arrastrado por situaciones externas. Implica una mayor determinación, la habilidad de anticipar y planificar para delinear una ruta vital que refleje las competencias propias, la identidad, la mentalidad, los conocimientos y los valores individuales.

La identidad integrada: Se considera un hilo conductor que une todas las facetas de quiénes somos a lo largo de nuestra vida. Esta identidad ayuda a navegar por el mundo, como un mapa interno que guía todas las decisiones y acciones. Es como tener una brújula personal que, aunque se ajusta a los diferentes terrenos que se atraviesan en la vida, siempre apunta hacia un verdadero norte. Así, aunque los roles sociales puedan cambiar (se puede ser estudiantes, luego profesionales, padres o líderes comunitarios), la esencia siempre permanece.

Las competencias: Entendidas como las destrezas que facultan a la persona para ejercer funciones de manera eficaz, lograr metas establecidas y resolver situaciones complejas. Están vinculadas con la capacidad de elegir sabiamente, analizar con profundidad y trabajar en equipo. Permiten al individuo ser comprometido y productivo para desenvolverse con éxito en diversos escenarios, amoldarse a nuevos ambientes y responder a los retos emergentes.

Figura 3.
Aprendizaje socioemocional



Nota. tomado del Programa Kasel de (Nagaoka y Harrington, 2015)

Se ha demostrado que cuando un individuo se siente integrado en un colectivo, como el entorno educativo, y mantiene una impresión favorable de ese ambiente (incluyendo pares y docentes), tiende a ser más perseverante, es allí donde el sentido de pertenencia aumenta la motivación para poder desarrollar tareas más complejas o difíciles, buscando para ello otras estrategias de estudio, aumentando así la posibilidad de éxito para alcanzar metas a futuro, como culminar una formación profesional. De acuerdo a lo referido, la perseverancia se relaciona en este caso con la capacidad de autorregularse adquiriendo conciencia del vínculo que conecta los sentimientos, las ideas y los comportamientos, aumentando la probabilidad que se pospongan las recompensas inmediatas por la búsqueda del cumplimiento de los objetivos a largo plazo.

Continuando con lo enunciado y a fin de clasificar las habilidades socioemocionales útiles para el estudio desarrollado, las mismas se condensan en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Clasificación de las habilidades socioemocionales

Dimensión	Habilidades generales	Habilidades específicas
	Autoconocimiento	Autopercepción emocional Autoestima

Emocional	Regulación emocional	Autoconfianza
		Autoconsciencia emocional
		Autorregulación emocional
		Autonomía emocional
Social	Conciencia social	Empatía
		Cooperación
		Toma de decisiones responsables

Fuente. Diseño de la investigadora sobre texto de Ortiz (1999).

Las habilidades socioemocionales son esenciales en los procesos educativos, ya que facilitan a los estudiantes una mayor comprensión de sí mismos y de su entorno, especialmente considerando las elecciones que pueden influir significativamente en su iniciación a la etapa adulta. Como resultado, el cultivo de estas habilidades contribuirá a optimizar la coordinación de los aprendizajes, el ambiente educativo, el desarrollo holístico, el robustecimiento de los lazos de coexistencia en el entorno educativo, el bienestar físico y emocional, entre otros aspectos.

Después de conocer las definiciones y conceptualizaciones de las habilidades socioemocionales, es fundamental comprender su importancia en el crecimiento integral de los estudiantes. La creciente atención que se le ha dado a este aspecto de la educación no es arbitraria, sino que responde a una comprensión más holística del aprendizaje y del desarrollo humano. A continuación, exploraremos las razones por las que son consideradas pilares claves en la formación integral de los educandos, y cómo su desarrollo influye favorablemente en múltiples dimensiones de su trayectoria escolar, su evolución individual y su futuro laboral.

Importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral

Son esenciales para el crecimiento holístico de los educandos, ya que impactan positivamente tanto en su desempeño escolar como en su equilibrio psicológico y capacidad de interacción. Estas competencias facultan a los estudiantes para regular sus sentimientos, forjar vínculos positivos y ejercer un juicio sensato. Según la ley 2383 de 2024, el cultivo de estas aptitudes favorece la formación de personas preparadas para afrontar las vicisitudes cotidianas, lo que adquiere particular relevancia en entornos vulnerables como las zonas rurales.

Además, las investigaciones han demostrado que lo socioemocionales está estrechamente vinculado con el rendimiento escolar. El estudio realizado por Durlak et

al. (2011) encontró que las iniciativas en este aspecto potencian no solo las habilidades emocionales de los estudiantes, sino también su rendimiento en pruebas estandarizadas. Esto indica que, al incorporar estas habilidades en el currículo, se puede fomentar un entorno formativo más productivo, para que los estudiantes se muestren entusiastas y se favorezca su interacción.

La importancia de estas habilidades se extiende más allá del ámbito académico; también son indispensables para la capacitación de los educandos con miras al porvenir. La OCDE (2019), enfatiza que estas habilidades resultan esenciales para la empleabilidad y la adaptación en un mundo laboral cambiante. En este sentido, desarrollar estas habilidades desde una edad temprana beneficia a los estudiantes en su vida escolar y les proporciona herramientas valiosas para su vida profesional y personal.

En estos entornos rurales que enfrentan desafíos únicos, el desarrollo de habilidades socioemocionales puede ser un factor determinante para su resiliencia y éxito a largo plazo. Klimenko (2021), señala que mantener un buen manejo de estas habilidades permite a los adolescentes contar con herramientas para enfrentar dificultades cotidianas. Por lo tanto, integrar estas capacidades en el currículo es un enfoque estratégico clave para impulsar el crecimiento holístico que prepare al estudiante para el presente y un futuro más prometedor.

En el contexto específico de las zonas rurales como Luruaco, el desarrollo de estas habilidades adquiere una relevancia aún mayor, ofreciendo herramientas valiosas para enfrentar desafíos socioeconómicos particulares. Esta base teórica sólida justifica la importancia de integrar las competencias efectivas y relacionales de manera transversal en el currículo, como un enfoque fundamental para potenciar la excelencia formativa y equipar a los jóvenes para enfrentar los retos actuales.

Habilidades socioemocionales en el contexto educativo

Estas habilidades han emergido siendo un componente significativo en la educación del siglo XXI, especialmente en contextos desafiantes como las zonas rurales de Colombia. Este apartado explora la importancia y el rol de estas habilidades en los entornos escolares, examinando cómo su desarrollo e integración en el currículo pueden impactar positivamente en el aprendizaje, el equilibrio emocional y las perspectivas de realización personal de los educandos. Se analizará la relevancia de estas

habilidades en el contexto específico de Luruaco, considerando los desafíos únicos que enfrentan los estudiantes en entornos rurales y cómo el fortalecimiento de las competencias socioemocionales puede contribuir al crecimiento holístico y a la mejora de oportunidades educativas y de vida.

Rol de las instituciones educativas en el desarrollo socioemocional

Su rol ha cobrado una importancia creciente en las últimas décadas, a medida que se reconoce la necesidad de la formación integral tomando en consideración otros aspectos formativos además del cognitivo. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas se transforman en campo fundamental para cultivar estas capacidades que son vitales en el éxito personal, profesional y laboral de los educandos.

En primer lugar, es importante destacar que el colegio suministra ambientes seguros donde los educandos pueden explorar y desarrollar sus habilidades socioemocionales. Según Durlak et al. (2015) las escuelas que implementan programas de aprendizaje socioemocional de manera sistemática y continua, logran mejores resultados en términos de bienestar estudiantil y rendimiento académico. Esto se debe, en gran medida, a que el ambiente escolar ofrece múltiples oportunidades para practicar y refinar estas habilidades en situaciones reales y significativas.

Además, la escuela ejerce una labor importante en la compensación de posibles déficits del desarrollo socioemocional que puedan originarse en el entorno familiar o comunitario. En este sentido, Quezadas et al. (2023) argumentan que las intervenciones escolares en habilidades socioemocionales pueden ser particularmente beneficiosas para estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos, actuando como un factor de protección contra adversidades y promoviendo la resiliencia.

Por otra parte, la incorporación del aspecto socioemocional en el currículo permite una aproximación más holística a la educación. Jones y Kahn (2017), sostienen que lo cognitivo y socioemocional están intrínsecamente relacionadas y son interdependiente. Por lo tanto, un enfoque educativo que incorpore explícitamente el desarrollo socioemocional no solo mejora estas habilidades específicas, sino que también potencia el aprendizaje académico y la preparación para la vida adulta.

Asimismo, las instituciones educativas juegan un papel importante en el fomento de individuos emocionalmente inteligentes y socialmente responsables. Se debe tener

en cuenta que las competencias blandas son básicas para la participación efectiva dentro de una sociedad democrática y para abordar los retos globales de estos tiempos. Partiendo de este contexto, los colegios se convierten en un microcosmos donde los estudiantes pueden aprender y practicar habilidades como la comprensión mutua, la gestión de desacuerdos y el ejercicio de un juicio moral.

Del mismo modo, para garantizar la efectividad de las intervenciones socioemocionales, es fundamental que las escuelas implementen sistemas robustos de evaluación y seguimiento. Ante esta posición Durlak et al. (2011) enfatizan la importancia de monitorear regularmente el avance en la regulación y manejo de estas capacidades. Esto permite ajustar las estrategias según sea necesario y a su vez, provee aportes significativos que dan muestra del impacto de estos programas. Además, la formación continua del educador en el área en aspectos socioemocionales es indispensable. Schonert-Reichl (2017), señala que muchos pensum de licenciaturas no abordan adecuadamente estas habilidades, lo que subraya la necesidad de que las escuelas proporcionen capacitación continua en este aspecto.

Es importante reconocer que la formación socioemocional debe estar dirigida a educandos, docentes, directivos docentes y comunidad en general. Es por esto que, Schonert-Reichl (2017), enfatiza en la importancia de fomentar un entorno educativo que priorice y cultive el bienestar socioemocional de todos sus miembros. Este enfoque integral favorece claramente a los educandos, sino que a su vez crea un entorno positivo y benéfico para la formación de individuos íntegros en las instituciones educativas.

Es importante mencionar que, el rol del colegio en el crecimiento socioemocional se extiende más allá del aula, abarcando la conexión entre el hogar y la comunidad. En contextos rurales como Luruaco, donde los recursos comunitarios son limitados, las escuelas desempeñan un papel crucial como puente entre estos entornos. La participación activa de los padres en la formación es clave para fortalecer el desempeño escolar, y el bienestar psicológico.

Por tal motivo, es indispensable que los colegios apliquen estrategias para promover la participación familiar en el crecimiento socioemocional de los estudiantes. Para hacerlo efectivo se pueden organizar talleres para padres, programas de consejería

familiar y eventos comunitarios que fomenten la sinergia entre el entorno educativo y el núcleo familiar.

Por último, las escuelas deben desarrollar políticas inclusivas que promuevan la equidad y el respeto mutuo. Taylor et al. (2017), argumentan que un ambiente escolar inclusivo es vital para el crecimiento socioemocional de todos los alumnos. Estas políticas deben abordar explícitamente cuestiones de diversidad y equidad, estableciendo ambientes de valoración, reconocimiento y respeto. Tomar en consideración los elementos (conexión con la comunidad, evaluación continua, desarrollo profesional docente y políticas inclusivas) forman un marco integral para el desarrollo socioemocional en las escuelas, particularmente relevante en contextos rurales.

Habiendo examinado el importante rol que cumplen las instituciones educativas en la promoción de estas capacidades, es fundamental comprender por qué el papel de la incorporación de estas habilidades en el currículo es tan beneficioso. La aplicación estructurada de iniciativas de formación afectiva y relacional no solo enriquece el ambiente escolar, sino que también produce una serie de resultados positivos que se extienden más allá del aula. Seguidamente, se reconocerán los múltiples beneficios que conlleva la integración de las competencias emocionales y sociales en el contexto formativo, tanto para los estudiantes como para la comunidad escolar en general.

Beneficios de integrar las habilidades socioemocionales en el currículo

Integrar de las capacidades sociales y emocionales al currículo colombiano ofrece múltiples beneficios que van más allá del ámbito académico tradicional. En primer lugar, esta incorporación responde a las exigencias de un mundo en evolución continua, donde las competencias emocionales y sociales son cada vez más valoradas. Según Bisquerra (2019), el desarrollo de estas habilidades prepara a los educandos para abordar los retos de la era actual, mejorando su capacidad adaptativa y resilientes frente a situaciones adversas.

Además, la inclusión de habilidades socioemocionales en el currículo contribuye significativamente al crecimiento integral del educando y se alinea a los objetivos educativos, que buscan promover el desarrollo cognitivo y socioemocional del

estudiantado. De esta manera, se fomenta un aprendizaje más holístico que engloba los diversos aspectos de la formación humana.

Por otra parte, La aplicación de iniciativas de formación afectiva ha logrado impactar positivamente el rendimiento académico. Desde su estudio, Durlak et al. (2011), reveló que participar en estas iniciativas proporcionan mejoras significativas en el desempeño académico y en la actitud hacia el aprendizaje. Esto sugiere que las habilidades socioemocionales no solo son complementarias, sino que también potencian el aprendizaje académico tradicional.

Cabe resaltar que, esta incorporación en el currículo contribuye a la reducción de problemas de comportamiento y disciplina en las escuelas. Según Jones y Kahn (2017), los estudiantes con mejor desarrollo socioemocional tienden a mostrar menos conductas disruptivas y una mayor capacidad para resolver conflictos de manera pacífica.

En el contexto específico de Colombia, donde muchas regiones han experimentado los efectos del conflicto interno y otras formas de violencia el desarrollo de competencias afectivas y relacionales puede desempeñar un rol fundamental en la consolidación de la reconciliación y la convivencia pacífica. Chaux (2012), argumenta que el desarrollo de competencias como la comprensión del otro, la gestión no violenta de desacuerdos y la capacidad de considerar diferentes perspectivas son fundamentales para romper ciclos de violencia y promover un ambiente de armonía en los entornos educativos. Esta perspectiva es particularmente relevante en zonas rurales como Luruaco, donde el tejido social ha sido afectado por diversas formas de violencia y desigualdad.

Domínguez (2017), refuerzan esta idea al señalar que la educación socioemocional en contextos afectados por el conflicto favorece la reconstrucción del tejido social. El autor destaca que capacidades como regulación emocional y empatía, son trascendentales en el procesamiento de experiencias traumáticas y desarrollar relaciones interpersonales saludables. Esto es especialmente importante en comunidades que han experimentado desplazamiento forzado o han sido testigos de actos de violencia.

Además, Álvarez (2020), manifiesta que la incorporación de capacidades socioemocional en el currículo puede ser una herramienta poderosa para abordar los

efectos intergeneracionales del conflicto. Sugiere que, al poner en marcha la mediación y la capacidad de considerar diversas perspectivas, los educandos no solo mejoran su capacidad para manejar sus propias experiencias, sino que también se convierten en promotores de cambio comunitario, lo cual resulta especialmente valioso en Luruaco, donde los jóvenes pueden enfrentar desafíos relacionados con la violencia y la falta de oportunidades. La educación socioemocional, por lo tanto, no solo o solo aporta beneficios individuales a los estudiantes, sino que además impulsa hacia resignificación de las comunidades que promuevan las gestiones de paz.

Otro beneficio importante de la integración es el desarrollo de competencias laborales en los estudiantes. CEPAL (2021), señala que las capacidades socioemocionales son altamente valoradas en el mercado laboral, las habilidades socioemocionales son cada vez más demandadas por los empleadores, quienes valoran características tales como la colaboración, la expresión efectiva y la adaptabilidad. Al integrar estas habilidades en el currículo, se está preparando al alumnado tanto para el rendimiento escolar como para su futuro profesional.

Adicionalmente, la educación socioemocional puede contribuir a reducir las desigualdades educativas. Estudios como el de Heckman (2006), evidencian que la promoción de habilidades socioemocionales desde la infancia puede tener un efecto igualador, especialmente para estudiantes Busching y Krané (2020). antes provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Esto es particularmente relevante en el contexto colombiano, donde existen marcadas disparidades en la oferta educativa.

Finalmente, integrar capacidades socioemocionales en el currículo puede fomentar un incremento en el involucramiento y la dedicación del alumnado hacia su propia educación. Según Zins et al. (2007) cuando los estudiantes desarrollan una mayor autoconciencia y autorregulación, tienden a asumir más responsabilidad por su aprendizaje y a establecer metas más ambiciosas para su futuro. Esto impacta positivamente tanto a nivel individual como colectivo, y puede impulsar el rendimiento académico y el clima escolar en el país.

Una vez examinada la relevancia y los beneficios integradores de las capacidades socioemocionales en el currículo, es vital reconocer que su implementación efectiva no está exenta de obstáculos. El contexto colombiano, con su diversidad geográfica, cultural

y socioeconómica, presenta una serie de desafíos únicos que deben ser abordados para lograr una integración exitosa de estos programas. Para continuar se esbozarán los desafíos más significativos que afronta la educación en Colombia al incorporar la formación socioemocional en su currículo.

Desafíos para implementar programas de educación socioemocional

Implementar programas socioemocionales en Colombia enfrenta múltiples desafíos pedagógicos, estructurales y socioculturales, que se intensifican en los contextos rurales debido a la vulnerabilidad y escasez de recursos.

Un obstáculo significativo es la insuficiente formación docente en educación socioemocional. Lucas-Molina et al. (2015) establecen que el apoyo socioemocional de los educadores es indispensable para promover espacios cooperativos dentro del aula e inciden de manera positiva en el clima escolar. Sin embargo, pocos son los programas que se enfocan en formar a los docentes para desarrollar estas habilidades (Palomera et al., 2017). Por lo cual, los docentes de las escuelas no siempre cuentan con las herramientas necesarias para trabajar efectivamente los aspectos socioemocionales con sus estudiantes (Cuadra et al., 2018), lo que resulta en docentes inseguros al abordar estos temas, especialmente en zonas rurales donde el acceso a formación continua es limitado.

La escasez de recursos materiales, financieros y humanos en el sistema educativo colombiano es otro gran desafío. El Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) (2023), *informe N° 79 (2023)*, enfatiza en la necesidad de focalizar mejoras en las zonas rurales, desde infraestructura hasta adaptación curricular. Mientras tanto, el contexto sociocultural colombiano presenta retos adicionales como la violencia, pobreza y desigualdad impactan directamente el bienestar psicosocial del alumnado. Durlak et al. (2015) y Manco (2023), enfatizan la importancia de adaptar los programas a las realidades locales, especialmente en zonas afectadas por la violencia.

Es relevante mencionar que, en el contexto rural, los desafíos son más acentuados por los factores culturales. Las creencias tradicionales pueden obstaculizar la aceptación de programas que promueven la apertura emocional, vista a veces como signo de debilidad. Por lo cual, la implementación exitosa de estos programas requiere un esfuerzo coordinado entre el gobierno, las instituciones educativas y las comunidades

locales, especialmente en zonas rurales. A continuación, se discriminan las estrategias pedagógicas necesarias para implementar las habilidades socioemocionales.

Estrategias pedagógicas para implementar las habilidades socioemocionales

A continuación, se exponen diversas estrategias pedagógicas para implementar las habilidades socioemocionales en el aula, es importante profundizar en una metodología que ha demostrado ser particularmente efectiva en dicho ámbito: el Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta estrategia no solo integra múltiples habilidades socioemocionales de manera natural, sino que también proporciona un contexto significativo para su desarrollo y aplicación.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Este aprendizaje ofrece contextos ideales que promueven el desarrollo de capacidades socioemocionales en los educandos. Según UNICEF (2020), el ABP proporciona un entorno auténtico donde los estudiantes pueden practicar y desarrollar este tipo de competencias (colaboración, expresión asertiva y manejo de conflicto) mientras trabajan en proyectos significativos. Cattaneo (2017), expresa esta propuesta parte de un enfoque constructivista que busca dar respuestas a las problemáticas planteadas permitiendo a los alumnos enfrentarse a situaciones auténticas y complejas de la cotidianidad, lo que fomenta la autorregulación y la toma de decisiones responsables.

Las capacidades sociales y emocionales fomentadas desde del (ABP) son diversas y esenciales en el desarrollo integral del alumno. Según Solís-Pinilla (2021), al trabajar en equipos, los estudiantes los educandos desarrollan la autorregulación emocional, resuelven conflictos y se comunican eficazmente, habilidades indispensables para la colaboración efectiva.

Además, el ABP ofrece oportunidades únicas para el desarrollo de la resiliencia y la perseverancia. Durante la ejecución de los proyectos frecuentemente se presentan desafíos y obstáculos que los estudiantes deben superar, lo que les ayuda a desarrollar una mentalidad de crecimiento, aprender a manejar el fracaso de manera constructiva y fomentar destrezas comunicativas y colaborativas, en un entorno educativo que respeta la diversidad de sus motivaciones y capacidades (Zambrano et al., 2022).

Esto es particularmente valioso para la formación de los alumnos al enfrentar los retos del contexto cotidiano y del mercado laboral futuro. Al implementar el ABP para potenciar las competencias socioemocionales, los educadores deben considerar varios factores clave. Inicialmente, es primordial crear un entorno educativo confiable y acogedor que dinamice la interacción y los procesos cognitivos a partir de los desaciertos. Así mismo, los docentes deben proporcionar andamiaje adecuado para apoyar el fortalecimiento de estas capacidades, incluyendo oportunidades para reflexionar y retroalimentar.

De igual forma, Garza (2023), en su estudio determina la importancia de los docentes como facilitadores que le permiten a los estudiantes dirigir su propio aprendizaje mientras ofrecen orientación y apoyo cuando sea necesario. Finalmente, los docentes deben modelar las habilidades socioemocionales que desean fomentar en sus estudiantes, demostrando empatía, comunicación efectiva y resolución constructiva de conflictos en sus interacciones diarias.

Resulta benéfico profundizar en una práctica que ha ganado considerable atención en el ámbito educativo por sus beneficios en el desarrollo socioemocional: el mindfulness o atención plena. Esta técnica, que tiene sus raíces en tradiciones contemplativas, ofrece un enfoque único para cultivar el autoconocimiento y el manejo emocional.

Mindfulness

Es una herramienta pedagógica valiosa en el fomento de competencias socioemocionales del alumnado. Esta técnica ayuda a los alumnos a cultivar una conciencia más profunda de sus procesos mentales y sensaciones corporales, permitiéndoles regular mejor sus respuestas emocionales y comportamientos (Hervas et al., 2016). Al integrarlo en el aula, los estudiantes aprenden a prestar atención disminuyendo la ansiedad, mejorando el nivel de concentración y promoviendo un bienestar emocional.

Implementar el Mindfulness-Based Social Emotional Learning en las escuelas ha demostrado tener múltiples beneficios para los estudiantes. Estos programas combinan las prácticas de mindfulness con el fomento de habilidades socioemocionales clave, tales como el autoconocimiento, el manejo emocional, la comprensión interpersonal y las

destrezas interpersonales. La técnica consiste en realizar ejercicios guiados de 5-10 minutos diarios, donde los alumnos reconocen y controlan las emociones, desarrollar la resiliencia ante el estrés crónico y mejorar sus interacciones sociales. Esto favorece que el clima escolar sea más positivo y seguro.

Sus beneficios en la educación se extienden más allá del aula, impactando positivamente en el desempeño escolar y salud integral del estudiantado. Practicar regularmente el mindfulness ha demostrado mejorar la atención y la concentración, Tal como lo plantea Herrera y Crespo (2023), esto se traduce en una mayor retención de información y mejores resultados académicos. Además, al fomentar la empatía y la compasión, el mindfulness crea ambientes escolares inclusivos y solidarios, reduciendo los casos de acoso escolar.

En última instancia, su integración en la educación también los prepara para ser individuos más equilibrados y resilientes en todas las dimensiones del ser (Uribe et al., 2018).

Tabla 2.
Competencias socioemocionales y su relación con el mindfulness

Competencias	Características	Relación con mindfulness
Autoconciencia	Capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, pensamientos y valores, así como su influencia en el comportamiento.	Promueve la autoconciencia al enseñar a los estudiantes a prestar atención al momento presente y a observar sus experiencias internas sin juicio
Autogestión	Se refiere a la capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones	Los programas de mindfulness ofrecen técnicas de regulación emocional que ayudan a los estudiantes a manejar el estrés y la ansiedad, promoviendo un estado de calma y claridad mental que es propicio para el aprendizaje y la resolución de problemas.
Conciencia social	Implica la capacidad de entender y empatizar con los demás, incluyendo aquellos de diferentes orígenes y culturas.	Puede mejorar la conciencia social al fomentar la empatía y la comprensión hacia los demás, lo que puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor sensibilidad hacia las necesidades y emociones de los demás

Habilidades de relación	Son fundamentales para la formación de relaciones saludables y constructivas. Estas incluyen la comunicación efectiva, la cooperación, la resolución de conflictos y la negociación.	Mejora las habilidades de relación al aumentar la capacidad de los estudiantes para estar presentes y atentos en sus interacciones con los demás, a fin de comunicarse de manera más efectiva y manejar los conflictos de manera constructiva.
Toma de decisiones responsable	Implica hacer elecciones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos y el bienestar de uno mismo y de los demás.	Apoya la toma de decisiones responsable al mejorar la claridad mental y la capacidad de reflexionar sobre las consecuencias de diferentes opciones lo que aporta a tomar decisiones informadas y éticas.

Fuente: tomado de Espinoza, M., Cabezas, R., León J y Carguaytongo, M. (2024).

La narrativa y literatura como estrategia para fomentar las habilidades socioemocionales

El uso de la narrativa es un recurso valioso en el fomento de competencias sociales y emocionales a los estudiantes a través de la creación y exploración de historias, los alumnos pueden desarrollar una mayor autoconciencia y expresión emocional, aprendiendo a identificar y nombrar sus sentimientos de manera más precisa. La literatura también ofrece un medio seguro para reflexionar sobre experiencias personales y practicar la expresión de emociones de forma constructiva.

Además, al sumergirse en las vidas de los personajes, los estudiantes fortalecen su empatía y conciencia social, explorando diferentes perspectivas y analizando las motivaciones detrás de las acciones de otros. Esto no solo amplía su comprensión del mundo social, sino que también les permite debatir sobre temas emocionales y sociales complejos, aumentando su capacidad para navegar situaciones interpersonales desafiantes.

La narrativa también tiene un rol relevante en el fomento de habilidades (autorregulación y relación). Al observar cómo los personajes manejan situaciones difíciles, los estudiantes pueden aprender técnicas de manejo emocional y resolución de conflictos, aplicables a sus propias vidas. Las actividades narrativas grupales fomentan las destrezas comunicativas, y la colaboración, mejorando las habilidades de relación interpersonal. Además, la narrativa promueve la resiliencia y el crecimiento personal al permitir a los estudiantes procesar experiencias difíciles de forma segura a través de la

ficción, desarrollar una visión más positiva de sus vivencias e imaginar futuros prometedores. Cabe resaltar que, la integración de la narrativa en el aula proporciona un medio integral donde los educandos exploran, expresan y fortalecen las capacidades emocionales, y se preparan con el fin de afrontar las demandas del mundo actual mayor eficacia.

Para concluir esta sesión se puede establecer que incorporar las HSE en el ámbito escolar implica una transformación esencial en nuestra concepción de la educación. Trascendiendo la simple transferencia de saberes académicos, dicho enfoque reconoce la importancia de desarrollar competencias para que los alumnos afronten con éxito los retos personales, sociales y profesionales del siglo XXI. En el entorno rural colombiano, como Luruaco, implementar estrategias para fomentar estas habilidades adquiere una relevancia aún mayor, ofreciendo a los estudiantes herramientas valiosas para superar las barreras socioeconómicas y culturales que enfrentan.

El éxito de esta integración dependerá de un esfuerzo coordinado entre educadores, administradores, familias y la comunidad en general, así como de la adaptación de las estrategias a las realidades locales. A medida que se avanza, es imperativo continuar investigando, evaluando y refinando los enfoques para asegurar el fortalecimiento socioemocional como un pilar indispensable propio de sistemas educativos equitativos y de calidad para todos los estudiantes colombianos.

Currículo y transversalidad

El currículo es el corazón de cualquier sistema educativo, pues define qué, cómo y cuándo se enseña y se aprende. En el mundo contemporáneo y particularmente en zonas rurales como Luruaco, es fundamental repensar el currículo desde una perspectiva integral y transversal. La transversalidad curricular implica la incorporación de temas, competencias y habilidades que atraviesan todo el proceso educativo, trascendiendo la compartimentación tradicional de las asignaturas.

En este apartado, se develará la incidencia de la incorporación transversal de las competencias sociales y emocionales en el currículo para enriquecer la experiencia educativa, promover un desarrollo integral en los educandos y responder efectivamente a los retos propios del contexto rural. Analizaremos los fundamentos teóricos de la

transversalidad curricular, sus beneficios, y las estrategias para implementarla efectivamente en el contexto educativo de Luruaco.

Reseña del currículo en Colombia

Históricamente el currículo en Colombia ha atravesado diversas fases significativas desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días, reflejando los cambios sociales, políticos y pedagógicos del país. En los inicios del siglo XIX, después de la independencia colombiana, se inició una "revolución educativa" influenciada por las revoluciones americana y francesa. Entre 1819 y 1830 se implementó el sistema monitorial o de instrucción mutua propuesta por Joseph Lancaster dando lugar a la fundación de las primeras escuelas. El periodo (1830 a 1853), los procesos curriculares tenían su epicentro en la enseñanza oral y religiosa, con el objetivo de preparar a los estudiantes para el desarrollo industrial y el avance del conocimiento científico y las expresiones artísticas.

Entre 1861 - 1886 se dio énfasis a la formación de docentes y se implementó la formación técnica. En la Constitución política de la época se estableció la gratuidad para la primaria, pero se planteó que no tenía carácter obligatorio, organizando el sistema educativo bajo los preceptos de la religión católica. De 1903 a 1927 apareció el bachillerato clásico y el técnico, segmentando la educación oficial por niveles (primaria, secundaria, industrial, profesional y artística). Del periodo 1930 a 1950 se impuso el concepto de educación integral, abandonando las lecciones de memoria e implementando el uso de libros y laboratorios. Surgió la escuela vocacional con programas técnicos no universitarios y se introdujo la enseñanza bilingüe.

Entre 1960 y 1970 se reorganizó el plan curricular en tres ejes fundamentales, formación integral, orientación profesional y desarrollo de competencias prácticas. El tiempo comprendido entre 1970 - 1975 se incorporó la noción de la formación básica y flexibilizando los programas educativos en las instituciones. El periodo de 1975 a 1990 estuvo marcado por la baja calidad académica y poca atención al preescolar. Se establecieron espacios de formación innovadores para el profesorado, donde se pusieron a prueba nuevas metodologías educativas. En este contexto, emergió el enfoque constructivista como un nuevo paradigma en la enseñanza. Paralelamente, se retomó la

actualización de los programas educativos, otorgando especial importancia a la incorporación de prácticas investigativas en el proceso de aprendizaje.

Un hito importante fue la Ley 115 de 1994, que garantiza el servicio educativo a todos los colombianos y enfatizó el respeto a la vida, la paz y los principios democráticos. Esta ley introdujo cambios significativos en el currículo tradicional e implementa los proyectos pedagógicos. Desde entonces, Colombia ha emprendido importantes transformaciones formativas con el fin de impulsar la excelencia educativa, presentando nuevos lineamientos y estándares curriculares basados en competencias. Estos cambios buscan responder a las exigencias particulares y socioculturales del país, contribuyendo a los procesos de cualificación de la educación.

En las últimas décadas, el desarrollo curricular en Colombia se ha caracterizado por una política de calidad educativa que gira alrededor de los estándares de competencias. Sin embargo, persisten deficiencias estructurales y poco progreso en los resultados de las evaluaciones escolares, lo que sugiere la necesidad de mayores esfuerzos para construir estrategias formativas a nivel país y en la reflexión sobre los planes institucionales.

Currículo

Bobbitt uno de los pioneros en el campo (citado en Portela-Guarín et al., 2017), definió el currículo como “el rango total de experiencias dirigidas a desarrollar habilidades del individuo, y como la serie de experiencias de entrenamiento conscientemente dirigidas que las escuelas emplean para completar y perfeccionar ese desarrollo”. La definición sentó las bases para entender la actividad curricular como un cruce de prácticas centrado no solo en lo planificado sino en lo que ocurre específicamente en el aula.

Posteriormente, en 1935 autores como Caswell y Campbell (citado por Navarro et al., 2010) ampliaron esta visión, estableciendo el concepto como una serie de vivencias educativas estructuradas que los estudiantes experimentan bajo la tutela y dirección del centro escolar. Esta perspectiva enfatiza el rol activo del colegio para formar a los estudiantes.

Ralph Tyler (citado por García, 2019), lo describió como el conjunto completo de vivencias educativas diseñadas y orientadas por la institución escolar con el propósito de lograr sus objetivos pedagógicos, resaltando el valor de la planificación y los objetivos educativos. En una línea similar, Hilda Taba (también citada por Portela-Guarín et al., 2017), planteó que la arquitectura curricular se sustenta en cuatro pilares esenciales: la definición de finalidades y objetivos concretos, la curaduría y organización de los saberes, los modelos de enseñanza-aprendizaje adoptados, y los mecanismos para valorar los logros educativos.

Desde una perspectiva más contemporánea, Sacristán (2010), define el currículo como un puente que conecta el mundo exterior con el ámbito educativo, facilitando la transmisión y transformación de la cultura y el conocimiento social en experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes. Estas interconexiones deben propiciar la creación de vivencias formativas adaptativas que subrayen la plasticidad y capacidad de evolución del currículo, junto con la necesidad de una valoración permanente de su efectividad.

Siguiendo esta misma línea, descriptiva del currículum, se relaciona la definición del artículo 76 de la Ley 115 de 1994

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (art. 76)

El currículo, analizado desde la perspectiva del PEI, se define como una armonización y conexión entre la propuesta educativa, el currículo y la práctica pedagógica. En este sentido, el estilo, los enfoques y la autonomía de cada institución influyen en los aspectos tanto administrativos como académicos, adaptándose al contexto y a la realidad social.

Basado en lo anterior, Inciarte y Canquiz (2011), argumentan que el currículo actúa como un proyecto educativo fundamental, ya que sirve como actúa como un tejido conector que entrelaza los diversos aspectos del sistema educativo, desde las políticas hasta las prácticas en el aula. Esta relación es primordial, ya que permite que las ideas

y principios que se postulan sobre la educación se materialicen en acciones concretas en el aula.

Al considerar el currículo como el principal eslabón, se destaca su importancia como eje articulador que armoniza las múltiples dimensiones del ecosistema educativo, incluyendo lo teórico y lo práctico. Por un lado, existe un discurso explícito que define lo que se espera de la educación, incluyendo objetivos, contenidos y metodologías. Por otro lado, está la práctica pedagógica, que es la implementación real de esos ideales del contexto educativo.

La facultad del currículo para establecer la racionalidad entre estos dos aspectos es esencial para garantizar que la educación no solo sea teórica, sino también efectiva y pertinente. Sin un currículo bien diseñado, existe el riesgo de que haya una disonancia entre la planeación y la ejecución, lo que podría llevar a una educación ineficaz y desactualizada. Así, el currículo opera como un catalizador de coherencia pedagógica que alinea las expectativas educativas con la realidad del aula.

La conceptualización del currículo emerge como un imperativo en este contexto, el acto central de las teorías que se definieron antes, como un hecho básico de la teoría y donde aún prevalece un debate sobre sus definiciones y acepciones, llamada también currículum al ser poli semántico y a pesar que dicho término es muy cercano para los actores del proceso educativo desde diferentes ámbitos de la educación formal, sin embargo puede afirmarse que la expresión se usa para referirse a programas, implementaciones didácticas y no solo a los planes de estudio (Pansza, 2015).

Figura 4
Enfoque del currículo



Nota. Construida desde los aportes de Pansza (2015).

Las definiciones anteriores tuvieron una gran influencia sobre la concepción de la teoría curricular y que actualmente sigan entendiéndose en sus distintas facetas, sin embargo, a pesar de los rasgos comunes que lo enmarcan se hace necesario que los contenidos escolares impartidos, resulten útiles y funcionales para los estudiantes, además de contener una clara intencionalidad, de ser homogéneos y en atención a los fenómenos socioculturales de los que los estudiantes no se pueden desligar.

Factores que influyen en el diseño curricular

Considerando que el modelo curricular opera como catalizador de cuestiones macro, su incursión en el sistema educativo se materializa mediante un particular diseño curricular, de tal forma que se convierte en un itinerario, por lo cual se debe mencionar los factores que influyen, desde la praxis de lo que se debe hacer, la época en contexto sin desligarse de los discursos que se han dado en la historia y que ya fueron referidos aquí.

El currículo es fundamental para orientar y estructurar el quehacer pedagógico y formativo en el ámbito escolar colombiano. Constituye puentes sólidos entre las políticas educativas nacionales y lo que ocurre concretamente en las aulas. A través del currículo se definen los saberes, destrezas y capacidades que deben desarrollar los alumnos a lo largo de formación de educación básica y media. Esto permite dar coherencia y progresión al sistema educativo en su conjunto. Los currículos en Colombia han evolucionado para responder a las exigencias socioeconómicas y culturales, transitando de currículos centrados en contenidos hacia enfoques basados en el desarrollo de competencias. Esto busca formar estudiantes capaces de aplicar sus conocimientos en contextos reales. Asimismo, se han incorporado temas transversales como ciudadanía, medio ambiente y tecnología para responder a los retos actuales.

Entre los elementos determinantes en la configuración y ejecución curricular en Colombia las políticas educativas, estándares y lineamientos curriculares, las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, la autonomía escolar para adaptar el currículo al contexto local, la formación y prácticas pedagógicas de los docentes, los recursos educativos disponibles, y las características socioculturales de los estudiantes y sus comunidades.

Cabe resaltar que el sistema educativo ha avanzado, pero persisten desafíos en materia curricular como: cerrar brechas entre zonas urbanas y rurales, articular mejor los distintos niveles educativos, fortalecer la pertinencia de los aprendizajes, desarrollar habilidades socioemocionales, e incorporar de manera más efectiva las tecnologías digitales. El currículo se erige como pilar fundamental en la transformación y optimización de la calidad y equidad del sistema educativo colombiano.

Una vez presentados los fundamentos teóricos de educación socioemocional y la importancia en el crecimiento integral estudiantil, es fundamental ahora considerar cómo estos conceptos pueden integrarse de manera efectiva en el currículo escolar. Para ello, es necesario explorar las teorías curriculares que proporcionan el marco para diseñar e implementar programas educativos. La teoría curricular ofrece perspectivas valiosas sobre cómo estructurar y organizar las experiencias de aprendizaje para fomentar el crecimiento de competencias socioemocionales junto con el conocimiento académico tradicional.

Teoría curricular

El campo de estudio del currículo se caracteriza por su naturaleza interdisciplinaria, abordando la experiencia formativa principalmente en el entorno escolar, aunque su alcance se extiende más allá de este. Su propósito esencial es proporcionar al profesional de la educación un entendimiento exhaustivo se mantengan fundamentos, prelación y principios que sustentan las metodologías educativas en las que se involucran. En un escenario ideal, se establecería una interacción recíproca entre los aspectos teóricos y prácticos del currículo, facilitando al educador el desarrollo de visiones más amplia del panorama educativo y la participación de praxis pedagógica reflexivas y con sólidos fundamentos teóricos (Paredes e Inciarte, 2006).

La teoría se define comúnmente como “un esquema de ideas que intenta describir y explicar un conjunto particular de eventos y prácticas” (Simón, 1992, p. 80). En ella se proporciona dilucidaciones como formas para entender un evento real y específico; es un modo de actuar y de reflexionar sobre esa acción. En este contexto, la teoría está “íntimamente relacionada con la praxis educativa” (Simón, 1992, p. 92), evidenciando relaciones entre el hacer y el pensar hacerlo se enriquecen mutuamente.

Así, en el ámbito educativo, es necesario superar la aparente división entre los aspectos teóricos y prácticos (Pring, 2000) reduciendo los principios prácticos como mera adaptación a lo teórico. Es importante mencionar que la teoría se debe vincular a experiencias concretas y prácticas cotidianas. Tal como lo plantea Hooks (2000), "Todo lo que hacemos en la vida tiene sus raíces en la teoría". Esto se presenta cuando se tiene conciencia de las justificaciones detrás de las perspectivas, opiniones y acciones, existe un conjunto de principios moldeando y orientando la cognición y conducta. En consecuencia, el ejercicio pedagógico y la labor educativa son manifestaciones de las convicciones, acciones e identidades.

Según Pinar (2004), la teoría curricular se enfoca en explorar la experiencia formativa plasmada en el proyecto educativo institucional y currículo. Su propósito es proporcionar herramientas conceptuales para facilitar la interpretación y la elucidación de trascendencia pedagógica de las interconexiones entre currículo, educando, entorno social y el marco contextual. Con la finalidad de lograr este objetivo, emplea diversos enfoques y perspectivas, fomentando análisis integrales, situado y multidisciplinario del quehacer educativo. Como señalan Reynolds y Webber (2004), esta teoría se desarrolla "en multiplicidades y distintas trayectorias de evolución, no en dicotomías o disyuntivas".

Un enfoque comprensivo del diseño curricular debe describir el currículo desde ángulos biográficos, culturales, políticos e históricos, así como desde diversas dimensiones socioculturales. En este contexto, los especialistas en currículo realizan estudios interdisciplinarios que incorporan perspectivas teóricas variadas, incluyendo enfoques fenomenológicos, posmodernos, posestructuralistas y psicoanalíticos, de estudios de género, teoría crítica, etc.

En oposición a esta perspectiva comprensiva del currículo, frecuentemente se percibe meramente como una compilación de experiencias y materiales que estructuran y difunden saberes. Como contrapropuesta a esta noción curricular restringida, Doll (2002), enfatiza que es importante reconsiderar la esencia curricular, que lo concibe como una representación del proceso educativo y le confiere orientación y relevancia. Partir de lo anterior, conlleva a evolucionar la concepción del currículo como (programas, diseños, estrategias didácticas y evaluativas) hacia un entramado de interrelaciones vinculadas a dinámicas o metodologías para mediar trayectorias.

Habiendo expuesto los aspectos formales del currículo y su importancia en la integración de habilidades socioemocionales, es vital considerar también aquellos elementos menos explícitos, pero igualmente influyentes en el proceso educativo. En este contexto, emerge el concepto de currículo oculto, que hace referencia a aquellos aprendizajes, valores y normas que se adquieren a través de las interacciones cotidianas en el entorno escolar. Seguidamente, se explicará cómo el currículo oculto puede influir de manera sustancial en la formación de competencias socioemocionales en el alumnado.

El currículo oculto y su relación con el aprendizaje socioemocional

Se inicia el escrito estableciendo que el currículo oculto corresponde al conjunto de enseñanzas no explícitas que los estudiantes asimilan de manera inconsciente durante su trayectoria educativa. Este abarca una amplia gama de aprendizajes sociales, culturales y comportamentales que se transmiten a través de las dinámicas cotidianas, las interacciones y la estructura organizativa escolar.

Por su parte el autor Torres (1998), establece que se refiere a las lecciones no intencionales que los estudiantes absorben durante su experiencia educativa. Estas enseñanzas no están planificadas ni son explícitamente impartidas por los docentes, sino que emergen de manera sutil a través de las interacciones sociales por lo cual, se puede decir que este concepto en la educación tiene un impacto significativo en la construcción de identidad, actitudes y habilidades sociales del alumnado.

La naturaleza implícita de este currículo, aunque no se reconoce abiertamente, se utiliza de manera sutil en el entorno educativo. Este se propaga en el día a día escolar y es incorporado de forma incidental mediante las prácticas institucionales. Su influencia se extiende, permeando el pensamiento convencional y las percepciones personales que tanto educadores como alumnos mantienen sobre su entorno. De este modo, el currículo oculto se convierte en un poderoso transmisor de normas, valores y expectativas no declaradas, moldeando significativamente la experiencia educativa y la formación individual de los estudiantes.

Se puede decir que, el desarrollo de competencias sociales y emocionales han sido trabajadas en la escuela desde el currículo oculto, que han sido desarrolladas de

manera inconsciente y que se gestionan cuando se presenta alguna situación de tipo convivencial que amerite una intervención.

Sin embargo, desde las instituciones educativas la "emoción" viene experimentado una notable y constante evolución. Ha pasado de ser considerado un signo de debilidad y excluido del ámbito académico, a ser reconocido como un elemento fundamental no solo en el comportamiento humano cotidiano, sino también ha cobrado un importante valor en el desempeño laboral y los negocios. Este cambio de perspectiva transforma profundamente el ámbito educativo.

Álvarez (2020), enfatiza la trascendencia de los aspectos emocionales en la dinámica del aprendizaje, porque no puede haber aprendizaje sin emoción. Según la autora, despertar la curiosidad, atención e interés por aprender en cualquier edad implica emocionar el cerebro. Esta visión respalda la necesidad de incorporar no solo la educación socioemocional en el currículo, sino también de reconocer la función esencial de los estados afectivos en la adquisición de conocimientos. Para Durlak et al. (2011) las competencias socioemocionales corresponden a:

Un proceso de adquisición de competencias básicas para reconocer y manejar emociones, establecer y alcanzar metas positivas, apreciar la perspectiva de los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y manejar las situaciones interpersonales de modo constructivo.

Por tal motivo, es esencial que como docentes se reconozca la importancia de estas habilidades para prevenir conflictos, mejorar asertividad y tomar decisiones más acertadas. Este tipo de educación potencializa las habilidades afectivas y sociales mediante un enfoque comprehensivo y multidimensional. Su propósito es fomentar el desarrollo pleno de los individuos, ayudándoles con el reconocimiento no solo sus propias emociones, sino también las de los demás. Este enfoque va más allá de inteligencia emocional.

Es prudente mencionar que, incluir los aspectos socioemocionales al currículo contribuye a desarrollar la empatía, fomenta la cooperación, mejora el desempeño escolar, reduce el abandono escolar, fortalece los vínculos interpersonales. Además, puede reducir las conductas de riesgo, estrés, ansiedad y desesperanza, promoviendo los sentimientos positivos como la esperanza y el optimismo.

Luego de explorar los aspectos generales del currículo y su importancia en el proceso educativo, es fundamental considerar cómo estos elementos pueden integrarse de manera más efectiva y significativa en la experiencia en la formación integral del alumnado. Es aquí donde el término “transversalidad” emerge como un enfoque innovador para enriquecer y potenciar el currículo. La transversalidad ofrece un enfoque que permite trascender los límites tradicionales entre disciplinas, conectando diferentes áreas de conocimiento y habilidades de una manera más holística y relevante para la vida real de los estudiantes.

Transversalidad

Constituye un enfoque pedagógico donde los contenidos fundamentales impregnan la totalidad del currículo de una institución educativa. Implica que estos elementos permean las diversas facetas y componentes establecidos en el PEI.

Esta estrategia busca superar la segmentación del conocimiento que ha caracterizado a las instituciones educativas en los últimos años. Pretende alcanzar la formación integral que conecta el aprendizaje académico con las experiencias cotidianas, fomentando así una sociedad más consciente y educada, lo cual se alinea con los objetivos fundamentales de la educación. En este enfoque, el educador es el agente que posibilita la transversalidad en el currículo. Por tal motivo, debe conocer a fondo la cultura y problemáticas en la que se desarrollan los estudiantes, para poder establecer una correlación entre el desempeño académico y el fomento de habilidades para enfrentar los retos de la cotidianidad.

El enfoque trasciende los ámbitos académicos y contenidos convencionales, ya que genera espacios innovadores que frecuentemente intersectan el plan de estudios de manera multidimensional, o funcionan como núcleos en torno a los cuales se articulan otros aprendizajes. Es importante destacar que esta metodología aspira a enriquecer el currículo con principios y disposiciones fundamentales para el desarrollo de los estudiantes y de la comunidad educativa. En el contexto educativo de Colombia, se implementan diversos programas de naturaleza transversal, incluyendo la educación en valores, sexualidad, el fomento del espíritu emprendedor y la conciencia ambiental. Este último componente tiene como objetivo dotar a los individuos de saberes, actitudes y

principios que les permitan comprender su entorno natural y participar activamente en su preservación.

El término transversalidad como perspectiva curricular ha emergido como solución a las transformaciones cognoscitivas y sociales actuales. Según Taylor (2009), a medida que nos movemos hacia una "sociedad de la información", la inter y transdisciplinariedad se vuelven fundamentales en la producción de conocimiento, dejando de ser un lujo y se transforma en producción de conocimiento. De igual forma, Schrag (1994), plantea que la transversalidad aborda problemas profundamente contextualizados y construidos social e históricamente. Este enfoque propone una visión pluridimensional de la realidad basada en la articulación, conexión e hibridación, en contraposición a la perspectiva unitaria y fragmentada tradicional.

La implementación de la transversalidad en el currículo representa un desafío innovador que busca reconceptualizar los procesos formativos e implica nuevas formas de organizar los contenidos curriculares en torno a ejes conductores como temas, problemas o situaciones, superando el énfasis en el conocimiento aislado por disciplinas. Como señala Schrag (1994), la transversalidad permite ir más allá de los límites rígidos entre asignaturas para construir currículos integrados que articulen conceptos y problemas de manera sistémica. Esto fomenta la contextualización de la enseñanza y la construcción de perspectivas innovadoras para comprender el mundo, deconstruyendo las fronteras tradicionales entre áreas de conocimiento.

Modelos de integración curricular

El modelo toma en consideración la organización coherente y articulada de los contenidos formativos en los documentos curriculares institucionales (planes de estudio, mallas curriculares, entre otros), para generar una mayor conexión entre los diferentes cursos o asignaturas. Como señalan Costa y Del Río (2016), implica realizar esfuerzos para establecer un diálogo entre materias que se cursan simultáneamente, utilizando un lenguaje común y metodologías coherentes. Este enfoque busca superar la visión fragmentada y desarticulada del currículo tradicional, estableciendo vínculos entre los

diferentes componentes para ofrecer una formación más holística y relevante que potencie el desarrollo integral del alumnado.

Los autores Rousserie et al. (2012), señalan que resulta fundamental proporcionar una estructura lógica y articulada a los elementos curriculares estableciendo conexiones entre las distintas disciplinas implicadas en el proceso educativo. La integración curricular es relevante porque permite desarrollar un proyecto formativo más coherente y enriquecedor. Como indica Zabalza (2012), conlleva a innovar el currículo y cambiar la noción tradicional del acto educativo. Esta integración Ofrece una experiencia educativa más integral, promoviendo la capacidad crítica y creativa (Tabash Blanco, 2015).

También se puede expresar que, favorece el desarrollo profesional integral, brindándole a los estudiantes las herramientas para abordar problemas de forma integrada en relación con el entorno donde actúan (Rousserie et al., 2012). En esencia, la integración curricular busca superar la fragmentación del conocimiento para ofrecer una formación más completa y significativa, alineadas con las exigencias del entorno contemporáneo.

El currículo integrado es una planificación de la enseñanza que busca unificar el saber frente a la fragmentación en asignaturas o disciplinas. Se centra en generar vínculos para los estudiantes, que le permitan aprender para desarrollar la cognición y relacionarlo con sus experiencias cotidianas. Algunos de los modelos de integración curricular son:

Integración curricular relacionando varias disciplinas

El modelo de integración curricular es un enfoque educativo que busca unir diversas disciplinas para ofrecer una experiencia de aprendizaje más coherente y significativa. La integración curricular permite a los estudiantes conectar conocimientos de diferentes áreas, facilitando un aprendizaje más profundo y contextualizado. Este modelo promueve la colaboración entre materias, permitiendo que los estudiantes vean las interrelaciones entre conceptos y desarrollen habilidades críticas que son aplicables en situaciones del mundo real. Al integrar disciplinas, se fomenta un aprendizaje activo donde los alumnos participan en proyectos que requieren el uso de múltiples perspectivas.

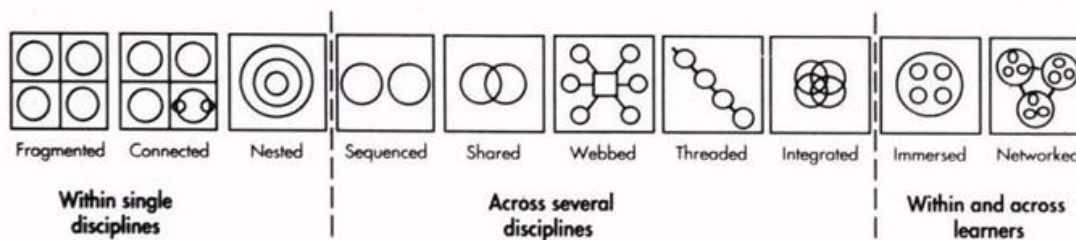
La implementación del modelo puede variar, pero generalmente implica la creación de unidades temáticas que abordan problemas o preguntas complejas desde diferentes ángulos. Como menciona Fogarty (1991), esta perspectiva enriquece el aprendizaje y dispone al estudiantado hacia el afrontamiento de retos propios de un mundo interconectado". El enfoque no solo beneficia a los estudiantes al hacer el aprendizaje más relevante, sino que también promueve la colaboración entre docentes, quienes deben trabajar juntos para diseñar experiencias de aprendizaje integradas.

Además, la investigación ha demostrado que la integración curricular potencia el entusiasmo y mejora el desempeño escolar del alumno. Ante esto, Drake y Burns (2004), concluye que "los estudiantes que participan en un currículo integrado tienden a mostrar un mayor interés y compromiso con su aprendizaje". Al fomentar un ambiente donde se valoran las conexiones entre disciplinas, se estimula la criticidad del estudiante con el fin de ser aprendices autónomos y adaptativos.

El modelo planteado por Fogarty (1991), presenta diez enfoques para integrar el currículo, que van desde la fragmentación hasta la inmersión total. Estos enfoques incluyen: fragmentado, conectado, anidado, secuenciado, compartido, tejido, enhebrado, integrado, inmerso y en red. Cada enfoque representa un nivel diferente de integración, desde mantener las disciplinas separadas, pero haciendo conexiones explícitas entre ellas, hasta fusionar completamente las disciplinas en torno a temas o proyectos.

Este modelo brinda al cuerpo profesorado un abanico de posibilidades en diseños curriculares más coherentes e interconectados, permitiendo a los estudiantes establecer relaciones significativas entre diferentes áreas de conocimiento. Fogarty (1991), argumenta que estos enfoques permiten construir perspectivas holística y aplicable del conocimiento, mejorando en el alumno su aprendizaje y preparación para los desafíos del mundo real.

Figura 5.
Integración del currículo



Fuente. Tomado del artículo *Ten way to integrate curriculum* de Fogarty (1991).

La integración curricular representa una estrategia pedagógica innovadora para articular conocimientos y experiencias de aprendizaje de manera coherente y significativa. Existen diversos enfoques para implementar la integración curricular, cada uno con sus propias características y beneficios. Uno de los modelos más conocidos es el multidisciplinario, que mantiene la estructura tradicional de asignaturas separadas, pero busca establecer conexiones entre ellas. Este enfoque permite que el alumnado explore vínculos interdisciplinarios, aunque las disciplinas conservan sus límites.

Por otro lado, el modelo interdisciplinario propone una integración más profunda al plantear temas o problemas que requieren el aporte de varias disciplinas para su abordaje. Esto fomenta un aprendizaje más holístico y contextualizado, permitiendo que los estudiantes apliquen conocimientos de distintas áreas de forma integrada.

Un tercer modelo es el transdisciplinario, que va más allá de las fronteras disciplinares para organizar el currículo en torno a temas o situaciones de interés. James Beane, uno de sus principales proponentes, sugiere incluso eliminar las disciplinas tradicionales para construir el conocimiento a través de tópicos relevantes. La integración curricular también puede darse a través de otros enfoques como la integración por conceptos, por temas cotidianos o por proyectos seleccionados por los propios estudiantes. Cada modelo tiene sus particularidades, pero todos comparten el objetivo de promover aprendizajes más significativos y conectados con la realidad.

La puesta en marcha de estos modelos demanda una meticulosa organización concatenado con el trabajo colaborativo del cuerpo docente de una institución. Además, es fundamental considerar el contexto educativo específico para seleccionar el enfoque más adecuado.

Experiencias internacionales en la integración curricular de habilidades socioemocionales: lecciones de Europa y América Latina

Existen evidencias sobre el rol que desempeñan las HSE en el contexto escolar. Esta concepción, inicialmente propuesta por investigadores del comportamiento humano en décadas anteriores, ha sido retomada en discusiones políticas contemporáneas promovidas por organismos internacionales como la CAF, UNICEF, BID, UNESCO y OCDE. A nivel internacional, se destacan iniciativas de integración del aprendizaje socioemocional en el currículo. En Nueva Zelanda, por ejemplo, se han implementado prácticas que potencian la interacción educador-educando, generando un entorno favorable para el proceso formativo y el involucramiento comunitario.

En España, Canarias se implementó en 2014 la asignatura de educación emocional y creatividad. A pesar que la OCDE insiste en la importancia de cambiar los paradigmas educativos de acuerdo a las necesidades del contexto regional y mundial y que la LOMCE promueve la integración de la educación socioemocional. En el año 2021 se realizó el primer análisis nacional basado en la formación socioemocional de las instituciones educativas españolas en los colegios de España. En este análisis se establece que a pesar que los diferentes entes formadores de las escuelas están convencidos del alto impacto que las HSE tienen en la formación integral y el crecimiento personal del alumnado estiman que solo un 5% (escuelas) imparten de alguna manera estas competencias en sus procesos escolares.

Cabe resaltar que formar bajo estas habilidades es una necesidad imperiosa por lo cual los colegios deben desarrollarla no como una asignatura sino de forma transversal de tal forma que contribuya con el bienestar emocional y la capacitación profesional que se requiere para enfrentarse a entornos cambiantes, complejos, volátiles e imprevisibles.

En el contexto latinoamericano, varios informes de organizaciones internacionales han tenido una influencia significativa en la formación dentro de las escuelas. Entre ellos se encuentran "Desconectados" del BID (2012), "Más Habilidades para el Trabajo y la Vida" de la CAF (2016), el "Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) sobre habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe" de la UNESCO (2021), y "Sostener, cuidar y aprender" de UNICEF (2021).

Estos documentos han puesto de relieve la importancia de las competencias socioemocionales en la educación. En particular, los autores de "Desconectados"

señalan una brecha preocupante ya que las instituciones educativas en América Latina no están logrando desarrollar en los estudiantes las habilidades esenciales para enfrentar los desafíos que plantea la sociedad contemporánea.

Estos estudios enfatizan en la necesidad de reorientar los sistemas educativos latinoamericanos hacia enfoques más integrales, que se centre en la formación cognitiva y en el fomento de competencias socioemocionales para la vida y el trabajo. Estas necesidades se hacen imprescindibles cuando se toma en consideración el informe "Más Habilidades para el Trabajo y la Vida" (CAF, 2016) donde se indica que los países latinoamericanos deben intensificar sus iniciativas para cultivar un espectro de competencias que capaciten a la juventud para afrontar y ajustarse a los escenarios fluctuantes que caracterizarán las próximas décadas.

Ante esta preocupante situación, muchos países latinoamericanos se han dado a la tarea de integrarlas en sus currículos debido a que se ha reconocido que trabajar estas competencias desde lo positivo de las emociones, eleva el desempeño escolar y mejora la convivencia. Ante este planteamiento, Fernández-Berrocal y Extremera (2002), manifiestan que resulta imperativo fortalecer las emociones y el aspecto intelectual durante la experiencia educativa, dado que los estados emocionales impactan significativamente en la disposición al aprendizaje. Además, un adecuado crecimiento en la esfera emocional propicia un ambiente óptimo para la adquisición de conocimientos dentro del espacio educativo.

Si bien Argentina ya estaba trabajando fuertemente para incorporar estas capacidades al sector educativo fue en el 2024 que se sancionó la ley de incorporación de la educación emocional al sistema educativo estableciendo los parámetros (definición, fines, acciones, capacitación docente, contenidos mínimos y regulaciones). Por tal motivo, estas escuelas vienen adelantando programas educativos que buscan fortalecer estas capacidades y esto se evidencia en el estudio de la UNESCO 2020 donde este país se encuentra por encima de la media.

En Chile, se realizan iniciativas orientadas a integrar principios éticos y valores en las prácticas educativas, para fortalecer la confianza de los estudiantes. Investigaciones realizadas por (García, 2013; Orrego et al., 2013) sugieren que el manejo adecuado de las emociones tiene un impacto considerable tanto en el cuerpo estudiantil como en el

profesorado, contribuyendo a generar un ambiente más favorable para el proceso de aprendizaje.

En la post - pandemia se hace necesario que las escuelas adopten dentro de su gestión escolar el apoyo socioemocional entorno al bienestar integral, salud mental, aprendizaje socioemocional, afectividad y motivación. Desde el ministerio de educación chileno se reconoce la necesidad social de desarrollar habilidades para la convivencia y una gestión eficaz de las emociones. No obstante, con frecuencia estos aspectos son descuidados y se favorece la enseñanza de contenidos curriculares.

Esto permite entender que el crecimiento integral del estudiante requiere del desarrollo de todas las dimensiones del ser. La estrategia busca implementar un enfoque holístico que apunta a formar individuos equilibrados, autoconscientes y que desafíen con resiliencia, que se comuniquen eficazmente y tomen decisiones éticas.

El mundo actual se caracteriza por su constante evolución, y en el período reciente, estas transformaciones se han intensificado, provocando desequilibrios en diversos sistemas. En Colombia, si bien el concepto de educación socioemocional ya estaba presente en el año 2019, la crisis sanitaria global resaltó la necesidad crucial de incorporarla en los entornos educativos. Esta integración tiene como objetivo principal fomentar el crecimiento integral, desde lo social y emocional, de los alumnos, con un énfasis particular en las instituciones educativas.

Frente a los desafíos impuestos por la crisis sanitaria, los colegios se vieron en la necesidad de implementar nuevas estrategias para garantizar una formación completa, enfatizando en la formación socioemocional de la comunidad educativa. El propósito era equiparlos con las herramientas necesarias para afrontar las dificultades surgidas a raíz de la pandemia.

En este contexto, los educadores se vieron obligados a reinventar sus prácticas pedagógicas para mantener el vínculo con sus estudiantes, durante como después de la emergencia sanitaria. Este proceso de adaptación implicó una transición desde la enseñanza tradicional presencial hacia modalidades on line, para luego evolucionar hacia un enfoque que buscaba recuperar y potenciar las experiencias de aprendizaje.

El MEN como medida de contingencia publicó en la plataforma colombiaprende unas guías para el trabajo socioemocional en el aula que consisten en cartillas que

brindan estrategias y herramientas para promover las habilidades socioemocionales en las clases o en las horas de dirección de grupo. Pero cabe resaltar que los docentes no contaron con capacitación para aplicar este material y esto conllevó a que los docentes no las utilizaran por desconocimiento.

El país ha avanzado significativamente en la formación integral al promulgar la ley 2383 en el año 2024 priorizando la promoción de la formación socioemocional en primaria, secundaria y la media vocacional, desde la transversalidad del currículo. Es prudente mencionar que suscitar la ley 2383 se constituye en un gran avance que impulsa el progreso en la calidad y en la formación holística de los estudiantes colombianos, de las ciudades, municipios y veredas, resulta interesante establecer estrategias concretas que hagan de la formación socioemocional una realidad tangible en el país. Este enfoque busca potenciar el equilibrio emocional de los estudiantes, dotándolos de capacidades para afrontar los desafíos vitales con resiliencia.

Sin embargo, resulta imprescindible que el ministerio de educación forme a los docentes actuales y futuros brindándoles las herramientas necesarias para afrontar este gran reto y proporcionar a los estudiantes las orientaciones pertinentes de tal manera que la educación colombiana evolucione.

Este enfoque transversal busca transformar la experiencia educativa individual, y contribuir significativamente en el crecimiento socioeconómico de las zonas rurales.

Educación rural en Colombia

Los procesos escolares rurales colombianos afrontan retos únicos que reflejan grandes discrepancias en el territorio. A pesar de que el 94% del territorio colombiano es considerado rural y alberga aproximadamente al 32% de la población, los contextos escolares en estas áreas están significativamente atrasados en comparación con los centros urbanos. Esta brecha educativa es el resultado de décadas de conflicto armado, pobreza persistente y políticas educativas que no han logrado abordar adecuadamente las necesidades específicas de las comunidades rurales.

Sin embargo, recientemente se ha intensificado la conciencia sobre la relevancia de mejorar la formación rural con miras a impulsar el progreso holístico de estas regiones, reduciendo las desigualdades socioeconómicas. Este contexto ha llevado al desarrollo de iniciativas y programas específicos dirigidos a enfrentar los retos únicos de la

educación en el campo colombiano, buscando no solo aumentar la cobertura y calidad educativa, sino también adaptar los modelos pedagógicos a las realidades y necesidades particulares de la ruralidad.

Ruralidad en Colombia

La caracterización rural en Colombia ha sido objeto de debate y evolución en los últimos años. La Ley 388 de 1997 establece una distinción básica entre suelo urbano y rural, basándose principalmente en la presencia de infraestructura y servicios básicos. Sin embargo, esta clasificación binaria ha sido cuestionada por su simplicidad y falta de matices. En respuesta a estas limitaciones, se propone una categorización más detallada que reconoce tres tipos de áreas: predominantemente urbanas, intermedias y predominantemente rurales. Este enfoque permite entender la interacción de las áreas urbanas y rurales e identificar los asentamientos rurales (OECD, 2014).

La ruralidad en Colombia abarca una proporción significativa de la población nacional. Según el DANE en el censo 2018 el país cuenta con 15,8 % de los habitantes viviendo en áreas rurales dispersas, 7,1 % en centros poblados y un 77 % ubicados en áreas urbanas. Esta realidad demográfica subraya la importancia de comprender y abordar las dinámicas socioeconómicas específicas de estas áreas.

Las zonas rurales colombianas han sido escenario de complejas problemáticas socioeconómicas, exacerbadas por el conflicto armado interno. Este conflicto ha tenido repercusiones profundas en la vida rural, manifestándose en fenómenos como la pobreza, el desplazamiento forzado y el despojo de activos productivos. Lo más triste de todas estas confrontaciones entre diversos actores armados, que buscan tener el control de determinadas áreas rurales, es que obstaculizan significativamente los procesos de desarrollo social y la unión familiar en estas zonas del país.

Es evidente que en estos conflictos tal como lo plantea (Ocampo et al., 2015), el impacto trasciende a quienes sufren directamente la violencia, afectando también a las futuras generaciones que crecen en un ambiente marcado por el trauma y las secuelas emocionales del conflicto.

La violencia asociada a las disputas por el poder político ha sido un factor determinante en la decadencia de muchas áreas rurales colombianas. Estas zonas, a menudo utilizadas como refugio por grupos armados, han experimentado graves

problemas sociales. Lamentablemente, vivir con dinámicas de violencia ha contribuido al incremento de la pobreza en las áreas rurales, afectando no solo la economía de las familias campesinas sino también su desarrollo social integral, en muchos casos llevándolas a situaciones de extrema vulnerabilidad.

Conociendo el contexto educativo actual del país, es fundamental ahora enfocarse en las particularidades de la educación rural, un ámbito que presenta desafíos únicos y requiere atención especial. La educación rural en Colombia no solo enfrenta los retos generales del sistema educativo nacional, sino que también debe lidiar con circunstancias específicas derivadas de su contexto geográfico, socioeconómico y cultural. Así mismo, se relacionarán las características distintivas de la educación rural y los desafíos particulares que enfrenta, considerando aspectos como la infraestructura, capacitación y actualización de los educadores, pertinencia del currículo y dotación de recursos educativos en estas zonas.

Características y desafíos de la educación rural

El sistema educativo de las zonas rurales colombianas enfrenta numerosos desafíos que afectan su calidad y pertinencia. A pesar de los esfuerzos por implementar modelos educativos con estrategias adaptadas a las zonas rurales, como la Escuela Nueva que propone las aulas multigrados y el sistema de educación rural (SER) para educación media de jóvenes y adultos en estos sectores, persisten problemas significativos. Las escuelas rurales tienen condiciones precarias que limitan sus recursos para brindar una educación de calidad. Además, el contexto rural se caracteriza por condiciones laborales desfavorables, pobreza extrema y altas tasas de analfabetismo, lo que contribuye a una baja permanencia en el sistema educativo.

Durante muchas décadas, el sistema educativo viene adelantando diversas estrategias para aumentar la cobertura y brindar una educación rural de excelencia. Sin embargo, la efectividad de estos programas no ha sido evaluada a profundidad, y persiste una insuficiente atención a las necesidades específicas de las comunidades campesinas y rurales. Por lo cual, el sistema educativo colombiano sigue caracterizándose por ser excluyente y discriminatorio, reproduciendo patrones de pobreza e inequidad.

La situación es particularmente preocupante para grupos marginados, como la población afrodescendiente. Aunque se han desarrollado políticas públicas con un enfoque de derechos para estas comunidades, persisten desafíos significativos. En estas zonas, el proceso educativo requiere revisiones profundas para analizar el contexto real y específico de cada población. Resulta imperante que se aborden las desigualdades existentes para proporcionar una excelencia educativa que sea pertinente e inclusiva, a todos los sectores del país sin importar su origen étnico.

Los colegios rurales en Colombia representan un escenario educativo único, caracterizado por su ubicación en áreas remotas y de complejo acceso. Estas instituciones se encuentran típicamente distantes de los centros urbanos principales, enfrentando desafíos particulares en términos de su composición demográfica, estructura académica y disponibilidad de recursos. En muchos casos, estos colegios operan con limitaciones significativas en cuanto a materiales didácticos e infraestructura necesaria para el desarrollo óptimo de las actividades educativas.

Como resultado, estas instituciones necesitan adecuar creativamente a las circunstancias específicas de su entorno, desarrollando estrategias innovadoras para superar las barreras geográficas, económicas y sociales que enfrentan. Esta capacidad de adaptación es fundamental para cumplir su misión educativa en contextos que demandan soluciones flexibles y ajustadas a las realidades locales.

La educación en el ámbito rural se ha concebido como una respuesta integral a los desafíos educativos específicos que enfrentan las comunidades alejadas de los centros urbanos. Su propósito fundamental es mejorar la accesibilidad y calidad de la formación desde los niveles iniciales hasta la educación básica, implementando estrategias educativas innovadoras que se alineen con las realidades y aspiraciones de desarrollo de estas zonas.

En el contexto del siglo XXI, las instituciones educativas rurales deben redefinir sus objetivos y enfoques pedagógicos. Su misión se extiende más allá del transmisionismo, procurando una formación de individuos capaces de contribuir al progreso de sus comunidades. Esto implica adaptar los contenidos y metodologías educativas a las circunstancias particulares del entorno rural, reconociendo sus desafíos y oportunidades únicas.

La educación rural contemporánea debe aspirar a ser relevante y de alta calidad, fomentando aprendizajes significativos que trasciendan el ámbito académico. Su impacto debe reflejarse en el enriquecimiento cultural, social, político y comunitario. Este enfoque educativo se fundamenta en la valoración de la diversidad, aprovechando las particularidades de cada comunidad rural como recursos valiosos para el aprendizaje y el desarrollo local.

Al adoptar esta perspectiva, la educación rural no solo busca cerrar brechas de acceso y calidad, sino también fortalecer la autonomía comunitaria y promover su papel central en el impulso de su propio progreso. Se trata de formar ciudadanos conscientes de su entorno, capaces de innovar y contribuir al mejoramiento de sus circunstancias y oportunidades vitales, sin perder de vista su identidad cultural y las riquezas de su contexto.

Una vez se conocen las fortalezas y debilidades de los contextos rurales en el ámbito educativo, resulta válido establecer la comparación entre la educación rural y urbano prestando especial atención a las iniciativas y desafíos en el contexto colombiano y, específicamente, en zonas rurales.

Brechas entre educación rural y urbana

La educación se considera un instrumento clave para reducir las disparidades sociales, sin embargo, la negligencia estatal hacia la educación rural es evidente. Las zonas rurales experimentan niveles inferiores de acceso, retención y rendimiento académico en comparación con las áreas urbanas. Esta situación se ve agravada por los desafíos inherentes al entorno rural.

La educación rural colombiana enfrenta desafíos significativos, principalmente en términos de accesibilidad debido a que las áreas remotas carecen de infraestructura educativa adecuada, lo que genera una brecha considerable entre las oportunidades educativas de la básica y media rurales en comparación con sus contrapartes urbanas. La topografía compleja, especialmente en regiones montañosas o aisladas, agrava esta situación, dejando a muchas comunidades sin opciones educativas viables.

Las estadísticas revelan una disparidad alarmante: mientras que en las zonas urbanas la cobertura educativa alcanza el 65%, en las áreas rurales apenas llega al 30%. La deserción escolar también muestra una diferencia notable, con una tasa del 10.9% en

el campo frente al 2.5% en las ciudades. Particularmente preocupante es la situación de la educación preescolar en zonas rurales, donde la participación no supera el 4%.

Estos fundamentos ponen de manifiesto un retraso significativo en la educación rural, evidenciando la urgente necesidad de implementar estrategias que faciliten el acceso y la retención escolar en estas áreas. La situación actual limita severamente las oportunidades de desarrollo y aprendizaje para una porción considerable de la población colombiana, perpetuando ciclos de desigualdad y subdesarrollo en las comunidades rurales.

Continuando con la muestra de desigualdades, se reporta el informe N°46 de la LEE “Informe saber 11 calendario A, brechas 2022”. A lo largo de la historia ha existido rezagos en los resultados de las pruebas saber entre las escuelas urbanas y rurales, sin embargo, durante la pandemia de la Covid-19 esta brecha se amplió mucho más, en el 2020 la diferencia fue de 25 puntos, mientras que el 2021 continuó aumentando a 26 puntos. Estos resultados devastadores para la educación rural son el resultado de las carencias en términos de conectividad y dotación de herramientas tecnológicas en estos sectores menos favorecidos. En estas escuelas la educación remota tuvo muchos tropiezos y dificultó los procesos de enseñanza debido a la brecha digital.

La educación rural colombiana enfrenta desafíos complejos y multidimensionales que requieren una atención prioritaria y un enfoque integral. Las brechas persistentes en acceso, calidad y pertinencia entre las zonas urbanas y rurales demandan estrategias diferenciadas y contextualizadas que respondan a las realidades específicas del campo. El gobierno nacional debe generar enfoques no solo para mejorar la infraestructura y los recursos educativos, sino también adaptar los modelos pedagógicos, fortalecer la formación docente para contextos rurales, y articular la educación con las dinámicas sociales, económicas y culturales propias de estas zonas. Además, es fundamental abordar la brecha digital y tecnológica que aqueja desproporcionadamente a las áreas rurales.

El éxito educativo rural será clave en el crecimiento integral del país, contribuyendo a la disminución de reducción de las discrepancias y será el primer paso para el fomento de una convivencia armónica y próspera en las regiones que han experimentado adversidades sociopolíticas a lo largo de su historia.

Marco legal

El marco legal se fundamenta en el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental y un servicio público que debe propender por la formación integral de los estudiantes. A continuación, se detallan las orientaciones internacionales y nacionales que sustentan la investigación.

A nivel internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) enfatiza la necesidad de desarrollar el pensamiento estratégico en la educación para preparar a los estudiantes frente a los desafíos del mundo laboral actual y futuro. Su enfoque promueve competencias que faciliten la reflexión, la toma de decisiones informadas y la adaptación a un entorno global cambiante, asegurando que los sistemas educativos brinden a los estudiantes las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para su desarrollo integral y éxito profesional.

Así mismo, el *estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) 2019* evaluó las habilidades socioemocionales en 4000 escuelas de Latinoamérica y el Caribe. Se centró en evaluar tres habilidades socioemocionales clave en estudiantes de sexto grado en América Latina y el Caribe: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar. Los resultados mostraron que el contexto socioeconómico influye significativamente en el desarrollo de estas habilidades y que los estudiantes con mayores competencias socioemocionales tienden a obtener mejor rendimiento académico.

Sin duda, el estudio comparativo ERCE representa un punto de inflexión significativo al introducir por primera vez la evaluación de estas habilidades, resaltando la importancia vital de su fomento en los entornos educativos con el fin de potenciar el crecimiento holístico de los estudiantes, contribuyendo significativamente en las actuaciones pedagógicas.

Por su parte, la UNICEF (2021), en su guía titulada "Sostener, cuidar y aprender" establece las pautas para fomentar el desarrollo e implementación de iniciativas de respaldo socioemocional en entornos educativos. Su propósito es estimular conversaciones y análisis participativos sobre este tema, aplicables tanto a la situación de emergencia actual como al panorama educativo posterior a la pandemia.

La guía proporciona recursos prácticos para que las instituciones educativas elaboren y pongan en marcha planes de apoyo socioemocional en el contexto post-pandémico. Estos planes están diseñados para impulsar el bienestar integral, fortalecer la salud mental, nutrir la afectividad y respaldar los procesos de aprendizaje.

Los aportes del ERCE (2019), UNICEF (2021) y OCDE (2019), sustentan esta tesis al evidenciar la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales como factor clave para el bienestar integral y el desempeño académico de los estudiantes. Estas organizaciones proporcionan marcos conceptuales y herramientas prácticas que justifican la transversalización curricular de dichas competencias, confirmando su relevancia para mejorar los procesos educativos.

Así, las normativas nacionales que se presentan a continuación toman como base estas orientaciones internacionales, adaptándolas al contexto colombiano para fortalecer un modelo educativo integral y contextualizado como el propuesto en esta investigación. A continuación, se presentan las principales leyes y políticas nacionales que sustentan esta investigación

Para iniciar se presenta un avance significativo en la educación colombiana lo constituye la ley 2383 de 2024 que en su artículo 1 promueve la educación socioemocional en todos los niveles educativos estableciendo la integración transversal de habilidades socioemocionales en el currículo escolar con el objetivo de mejorar el bienestar emocional y físico de los estudiantes, así como prevenir problemáticas psicosociales como el acoso, la violencia y las adicciones.

Por su parte, en el artículo 3 plantea que la implementación de esta legislación involucra a toda la comunidad educativa, incluyendo docentes, padres, madres, tutores legales y estudiantes, reconociendo que la educación socioemocional es un esfuerzo conjunto que trasciende las aulas.

Adicionalmente, la ley general de educación, Ley 115 de 1994 en su artículo 64 establece que se

promoverá un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país.

Con esta propuesta se busca apuntar a la formación adaptada al contexto y acorde a las demandas específicas de las comunidades. Cabe resaltar que esta medida debe ser abordada con el pleno conocimiento de la población, por lo cual se hace necesario de unas políticas que apoyen la propuesta y que brinden herramientas idóneas para mejorar la calidad educativa rural.

En esta misma línea, la Ley 1620 de 2013 se considera un marco legal fundamental para la promoción de la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el sistema educativo colombiano. En particular, el Artículo 2 enuncia el propósito de “fomentar la convivencia escolar como un componente esencial para la formación integral de los estudiantes”, promoviendo competencias socioemocionales que faciliten la prevención de conflictos, la resolución pacífica de diferencias y la construcción de ambientes educativos armónicos y respetuosos.

Asimismo, el Artículo 10 resalta “la obligación de las instituciones educativas de garantizar entornos seguros, libres de violencia, bullying y discriminación”. Este artículo estipula que es responsabilidad de las escuelas implementar políticas y programas orientados a fortalecer la convivencia pacífica y la formación socioemocional, asegurando espacios educativos que protejan y promuevan el bienestar integral de los estudiantes.

Cabe mencionar que, las leyes 2383 de 2024, 1620 de 2013 y 115 de 1994, presentes en este marco legal, constituyen un sólido respaldo para la investigación al establecer un marco normativo integral que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales y la convivencia escolar. La Ley 2383 impulsa la transversalización de la educación socioemocional en todos los niveles educativos, garantizando el bienestar emocional y la prevención de problemáticas psicosociales a través de la participación activa de la comunidad educativa.

De igual forma, La Ley 1620 complementa este enfoque al fomentar entornos escolares seguros, armónicos y respetuosos, esenciales para la formación integral, mientras que la Ley 115 establece principios educativos adaptados a contextos rurales, promoviendo una educación pertinente y de calidad.

Estas normativas fundamentan y legitiman la propuesta del modelo DESIR, orientado a fortalecer competencias socioemocionales en contextos rurales específicos, y respaldan las iniciativas educativas planteadas en esta investigación antes de la presentación de los programas nacionales.

De otro lado, el gobierno colombiano en su esfuerzo por continuar disminuyendo las disparidades sociales existentes, diseñó el Proyecto de Educación Rural (PER, 2021), concebido como una herramienta focalizada que aborda las necesidades educativas particulares de las comunidades rurales y contribuye a la reducción de la brecha entre el campo y la ciudad.

Esta iniciativa tiene como propósito ampliar la cobertura y potenciar la calidad educativa rural, disminuyendo la deserción escolar. De igual forma, el programa busca adaptar la educación a las necesidades específicas de la ruralidad, asegurando que sea relevante y útil para sus habitantes. En última instancia, el PER propende por favorecer el fortalecimiento del entorno rural, brindando mayores posibilidades de crecimiento y equidad a través de una educación más accesible, pertinente y de mayor calidad.

En la actualidad, como plan contingente a la problemática rural el gobierno decidió que el plan nacional decenal de la educación (PNDE) 2016-2026 entre sus desafíos estratégicos debe priorizar el crecimiento educativo de estas zonas del país. Esto responde a las brechas significativas que existen en Colombia entre lo urbano y rural.

Para abordar estos desafíos, el PNDE propone desarrollar una política educativa con estrategias que promueva el desarrollo rural. Esto incluye la adaptación de currículos y enfoques pedagógicos adaptables a las particularidades y contextos rurales, el fortalecimiento de la formación docente para estas áreas, el mejoramiento en infraestructura educativa rural, y la ejecución de estrategias que posibiliten la transición a la formación profesional. El objetivo es cerrar brechas entre lo urbano y lo rural, proporcionando oportunidades educativas.

El Programa de Educación Rural (PER) 2019 y el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026, son fundamentales para esta tesis ya que orientan las políticas educativas hacia la mejora de la cobertura, calidad y pertinencia de la educación en contextos rurales. Estas iniciativas responden a la necesidad de disminuir las brechas entre las zonas urbanas y rurales, adaptando currículos, fortaleciendo la

formación docente y mejorando la infraestructura educativa para favorecer un desarrollo integral.

Su enfoque en la contextualización y equidad educativa respalda directamente la propuesta del modelo DESIR, que busca fortalecer las habilidades socioemocionales en comunidades rurales específicas, proporcionando así un fundamento estratégico y operativo clave antes de la presentación de los programas específicos en la investigación.

Una vez se ha develado los modelos y estrategias utilizadas en las políticas educativas del país y el rol que tienen en la formación de excelencia educativa se continua con la descripción de los aspectos metodológicos establecidos en la investigación.

Una vez se ha develado los modelos y estrategias utilizadas en las políticas educativas del país y el rol que tienen en la formación de excelencia educativa se continua con la descripción de los aspectos metodológicos establecidos en la investigación.

CAPÍTULO III

Marco metodológico

Esta sesión abordó criterios concernientes con la fundamentación metodológica empleada en el proceso investigativo considerando el enfoque, paradigma, diseño,

método, informantes clave, técnicas e instrumentos de recolección de la información fases y procedimientos y las consideraciones éticas; los cuales pretenden dar respuesta a la pregunta problémica planteada en la investigación y a los propósitos propuestos.

Enfoque y paradigma investigativo

Esta investigación se enmarcó bajo una perspectiva cualitativa desde el paradigma interpretativo, buscando una comprensión profunda y contextualizada de la dinámica social en los corregimientos rurales de Luruaco. Este enfoque ofrece una visión holística del problema, esencial para entender la complejidad de las habilidades socioemocionales en el ámbito pedagógico rural. Este paradigma facilita una construcción dialéctica entre la investigadora y el fenómeno estudiado, captando las experiencias auténticas de estudiantes y docentes.

Las metodologías interpretativas enfatizan la comprensión de la experiencia humana en su contexto particular, utilizando métodos como la observación de cerca, las entrevistas conversacionales y la revisión documental. (Ayala, 2008). El enfoque se alinea con el método fenomenológico hermenéutico, permitiendo analizar detalladamente las experiencias de los informantes clave en la educación rural de Luruaco.

El paradigma interpretativo proporciona un marco idóneo para comprender cómo esos informantes atribuyen significados a la capacidad social y emocional con miras a la apropiación desde la integración curricular. Además, permite examinar cómo el contexto rural específico de Luruaco influye en la evolución de estas competencias y en la aplicación de estrategias educativas, proporcionando una comprensión contextualizada esencial para el éxito del proyecto y el desarrollo de una teoría curricular integral efectiva.

Diseño de la investigación

Partiendo de los planteamientos del autor De Barrera (2010), se declara el diseño de la investigación, en atención a las siguientes dimensiones: (a) el origen de la información, (b) la temporalidad de medición, (c) la amplitud del foco:

El origen de la información

Según el origen se establece que es una investigación de campo, donde la información se recoge específicamente en el lugar donde se desarrolla el problema, es

decir, en los municipios de Los Pendales y Santa Cruz. También, corresponde a las vivencias de los informantes claves desde su testimonio y la observación realizada.

La investigación de campo es adecuada para el estudio porque permite recolectar información directa y auténtica de las vivencias de los estudiantes y docentes en su contexto educativo real. Esto es esencial para comprender las barreras socioemocionales que afectan el rendimiento académico con el fin de desarrollar estrategias curriculares efectivas ajustadas a las particularidades de los estudiantes.

Dimensión ontológica

Esta investigación se fundamentó en la comprensión contextualizada de los fenómenos sociales y su fundamento básico es el realismo histórico, lo cual quiere decir que se encuentra moldeada por un conjunto de factores sociales, políticos, culturales y económicos (Guba y Lincoln, 2002). En este marco, se deben considerar a los estudiantes de las comunidades rurales del Municipio de Luruaco, los cuales presentan ciertas dificultades del manejo emocional, lo que repercute en sus interacciones sociales y su adaptación al entorno educativo, impactando tanto en el clima escolar como en su rendimiento académico.

Esta situación evidencia la urgencia de potenciar las competencias socioemocionales (gestión de impulsos, dominio de las propias emociones, capacidad de comprender, empatizar los sentimientos ajenos, y de sobreponerse ante la adversidad), en el alumnado del entorno rural del municipio de Luruaco. Esta iniciativa se presenta como una respuesta estratégica para abordar los desafíos identificados y fomentar una formación integral en los jóvenes en este contexto específico.

Considerando lo anterior, este estudio de corte educativo, se cimienta en aspectos sociales, psicológicos y biológicos que propenden por la producción de conocimiento de los estudiantes, interpretando sus historias vividas desde el entorno y analizando si la capacidad socioemocional incide en el proceso formativo (academico – convivencial).

Dimensión epistemológica

Esta investigación se fundamentó en una posición epistemológica constructivista social, reconociendo que el conocimiento y el aprendizaje son procesos activos y contextualizados. Bajo este enfoque, se concibe que la generación y asimilación de saberes ocurre a través del intercambio dialéctico entre el sujeto y su contexto

sociocultural. En las comunidades rurales de Luruaco, esto implica reconocer cómo las vivencias únicas de los jóvenes en su entorno repercuten en su aprendizaje y desarrollo socioemocional.

La investigación se situó dentro del marco del paradigma interpretativo, el cual se enfoca en comprender e interpretar el entorno educativo a través de las perspectivas y vivencias de los actores involucrados en estos espacios formativos. Este enfoque se centró en explorar aspectos intangibles y subjetivos del proceso educativo, tales como las convicciones, propósitos, impulsos y otros elementos que no son directamente observables ni pueden someterse a experimentación convencional (Latorre et al., 1996). Este abordaje permitió una comprensión más detallada y situada de la realidad educativa, reconociendo la complejidad y riqueza de las experiencias humanas en el contexto educativo.

Este estudio parte de la premisa que las habilidades socioemocionales no son innatas o fijas, sino que se desarrollan y fortalecen a través de experiencias significativas y reflexivas. Por lo tanto, se considera que el currículo debe proporcionar oportunidades estructuradas para este desarrollo.

Un aspecto central de esta posición epistemológica es el reconocimiento del papel crucial que juega el contexto social y cultural en el aprendizaje. Por ello, esta investigación considera fundamental adaptar las estrategias de desarrollo socioemocional al contexto específico de las comunidades rurales de Luruaco. Se entiende que el rol del educador es ser facilitador y guiar la construcción del conocimiento, por lo cual se descalifica la formación tradicional de formar bajo la transmisión de información lo cual sería un aporte innovador para la educación.

La fenomenología hermenéutica de Van Manen permitió acceder a la experiencia vivida de los informantes clave con relación al desarrollo socioemocional desde el contexto rural de Luruaco, para comprender sus significados esenciales y derivar de allí orientaciones pedagógicas pertinentes. Este enfoque posibilitó una comprensión profunda de cómo los estudiantes experimentan y dan sentido a sus procesos de aprendizaje socioemocional, lo cual es vital para proponer una teoría que sea verdaderamente relevante y efectiva en este contexto específico.

Dimensión axiológica

Para el abordaje axiológico, se debe considerar el papel propio del investigador y de los informantes a lo largo de la aplicación de cada etapa de la tarea investigativa, interrogándose sobre la valoración atribuida a la actividad investigativa y al asunto investigado (González, 2008); de tal forma, la presente investigación resulta de mucho interés para la comunidad educativa porque permite trabajar desde el aula de clases un conjunto de conductas que ajustan la comunicación con la expresión tanto de emociones como de sentimientos.

Por otra parte, se comprende la promoción y consolidación de las habilidades socioemocionales en las instituciones al tomar referencia los mecanismos de enseñanza para empoderarse sobre la defensa de sus derechos y luchar por aquello que quieren y, por otro lado, hacerlo sin alterar el bienestar emocional de aquellas personas que están a su alrededor, considerando que una persona que desarrolla sus habilidades socioemocionales despliega un mejor bienestar en su vida.

Dimensión teleológica

La dimensión teleológica alude a la finalidad última de la investigación. En este estudio, su propósito fundamental es desarrollar una teoría robusta que fortalezca las habilidades socioemocionales en los jóvenes de las escuelas rurales de Luruaco. Esta teoría busca transformar su realidad educativa en un futuro, generando mejores expectativas para sus proyectos de vida e impulsando una mayor motivación hacia los procesos escolares y su participación activa en la comunidad.

Dimensión metodológica

Siguiendo la línea de pensamiento de Guba y Lincoln (2002), este estudio adopta un enfoque dialógico entre el investigador y los participantes. Esta metodología cualitativa permite una exploración detallada y profunda de las vivencias de los informantes clave, partiendo de su contexto y perspectivas personales. El propósito es lograr una comprensión más cercana de la realidad socioeducativa, utilizando información no cuantificable y poniendo énfasis en la naturaleza socialmente construida de esta realidad.

La dimensión metodológica de esta investigación se fundamenta en la fenomenología-hermenéutica de Van Manen, comprendiendo y describiendo las

experiencias vividas de los informantes para analizar el desarrollo socioemocional en el entorno escolar rural de Luruaco. Es válido resaltar que, la investigación se estructurará en siete momentos clave: (1) recolección de experiencias vividas a través de anécdotas, (2) ampliación y reescritura de estas anécdotas mediante entrevistas conversacionales, (3) reflexión sobre las experiencias utilizando análisis temático, (4) redacción de transformaciones lingüísticas de los temas identificados, (5) realización de la reducción eidética para identificar las esencias del fenómeno, (6) escritura y reflexión sobre la experiencia vivida para elaborar el texto fenomenológico, y (7) confrontación de los hallazgos con otras fuentes referenciales.

Este enfoque metodológico permitió una comprensión profunda y contextualizada de cómo los estudiantes y docentes experimentan y dan sentido al desarrollo de habilidades socioemocionales, proporcionando así una base sólida para la propuesta de teoría sobre la transversalización de las habilidades socioemocionales en el currículo que atienda eficazmente los requerimientos particulares del entorno educativo rural de Luruaco.

Método investigativo

En el trabajo doctoral se utilizó el método fenomenológico hermenéutico siguiendo el enfoque propuesto por Van Manen debido a su capacidad para explorar en profundidad la "experiencia vivida" de estudiantes y docentes relacionadas con las capacidades sociales y emocionales claves, en el desafiante contexto rural de Luruaco. El enfoque es vital para proponer una teoría basada en el currículo que responda a las necesidades específicas del entorno, ya que permite comprender cómo los participantes experimentan y dan sentido a estas habilidades en su vida escolar cotidiana.

La perspectiva se fundamenta primordialmente en descubrir la esencia y el valor fundamental de los eventos y experiencias que ocurren en el entorno escolar. Dicha aproximación busca comprender profundamente cómo los participantes perciben y dan sentido a sus vivencias diarias en el contexto educativo. Al aplicar esta metodología, se pretende revelar los aspectos más significativos de la realidad educativa desde la perspectiva de quienes la experimentan directamente.

El método, ofrece orientaciones reflexivas que facilitan la recolección de material experiencial descriptivo, basada en la narrativa de anécdotas y las entrevistas

conversacionales. Desde esta perspectiva, la metodología investigativa busca analizar y definir las estructuras fundamentales de las experiencias recopiladas a través de análisis temático (macrotemáticos y microtemáticos), las transformaciones lingüísticas, reducción eidética y heurística, y la reflexión desde el texto fenomenológico.

Van Manen (2003), enfatiza la importancia de la reflexión interpretativa para develar los significados subyacentes de las experiencias relacionadas con las habilidades socioemocionales. El método aboga por descripciones ricas y detalladas, proporcionando una comprensión profunda del contexto sociocultural y educativo de las escuelas rurales estudiadas. La identificación de temas esenciales es un aspecto clave, ya que permite descubrir cómo se manifiestan y son percibidas estas habilidades, lo cual es vital para el desarrollo de una teoría curricular pertinente.

La orientación pedagógica del enfoque de Van Manen (2003), se alinea a la pretensión de potenciar la praxis pedagógica mediante la transversalización socioemocional. Escribir desde la fenomenología, como parte integral del proceso, ayuda a capturar y comunicar las complejidades de la integración curricular, permitiendo una representación fiel y evocadora de las experiencias estudiadas. Este enfoque asegura que los hallazgos sean directamente aplicables al contexto educativo.

En el estudio, las dimensiones del método fenomenológico-hermenéutico ofrecen perspectivas importantes para comprender las experiencias vividas dentro de las escuelas rurales de Luruaco. Las vivencias de los informantes se convierten en el insumo principal, analizadas reflexivamente a través de relatos anecdóticos para construir un texto fenomenológico significativo. El enfoque se alinea con la visión de Van Manen de desarrollar conocimiento pertinente que capacite a los educadores para abordar situaciones cotidianas con cada estudiante en su contexto específico (Van Manen, 1999).

La metodología focaliza las diversas experiencias de los informantes clave involucrados en el proceso educativo rural, estableciendo correlaciones entre estas experiencias, su significado y lo estudiado, es decir el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. La fenomenología parte de la experiencia subjetiva y la conciencia individual. La hermenéutica permite interpretar las experiencias, ofreciendo, según Van Manen (2003), una oportunidad única para acceder a un entendimiento detallado de las

vivencias y percepciones en el contexto educativo rural, investigada desde múltiples perspectivas para informar el desarrollo de una teoría curricular integral.

Informantes clave

Partiendo del propósito de la investigación y la metodología seleccionada se tomaron como informantes clave a 4 estudiantes y 4 docentes de dos IETAS rurales del municipio de Luruaco (Institución Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen del corregimiento de Pendales y la Institución Técnica Agropecuaria de Santa Cruz). Cabe resaltar que los estudiantes que accedieron a formar parte de la investigación corresponden a 1 por cada grado de la secundaria (6° a 9°). Mientras que los docentes que participaron del proceso corresponden a las áreas básicas (matemáticas, español, ciencias sociales y naturales).

Los criterios de selección de las instituciones mencionadas corresponden esencialmente al carácter mayoritariamente rural del municipio y al contar con evidentes problemáticas sociales, educativas y familiares similares; en este contexto se han podido evidenciar situaciones convivenciales influenciadas por acciones humanas, los estudiantes tienen bajas expectativas en su proyecto de vida y los resultados académicos institucionales, municipales y departamentales muestran rezagos al compararlos con la media nacional. De tal forma a fin de obtener una visión holística se seleccionan intencionalmente a 4 estudiantes y 4 docentes de básica secundaria, bajo los siguientes criterios.

Tabla 3.

Criterios de inclusión y exclusión informantes clave docentes

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Docentes en propiedad de la institución	Que hayan tenido antecedentes disciplinarios
Antigüedad mayor a 3 años	Que tengan parentesco con alguno de los jóvenes informantes.
Sin conflicto de intereses	
Vinculados a las áreas básicas donde se presentan las dificultades.	

Fuente. Diseño de la investigadora basado en la metodología seleccionada

Posteriormente se ubica la tabla 4 que establece los aspectos que se tuvieron en cuenta en la investigación para seleccionar a los informantes clave (estudiantes).

Tabla 4.*Criterios de inclusión y exclusión informantes claves estudiantes*

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Legalmente matriculados	Presenten conflictos de intereses
Antigüedad mínima de 3 años	Tengan limitaciones cognitivas
Que presenten dificultades académicas o disciplinarias en las áreas básicas	Hagan parte de algún programa especial de educación

Fuente. Diseño de la investigadora basado en la metodología seleccionada

Seguidamente, en la tabla 5 se relacionan los informantes clave, cada uno identificado con su código y el nombre de su institución.

Tabla 5.*Codificación de informantes clave por tipo e institución*

Código	Tipo de informante clave	Institución educativa
EST1P	Estudiante 1	Nuestra Señora del Carmen Pendaes
EST2P	Estudiante 2	Nuestra Señora del Carmen Pendaes
EST3P	Estudiante 3	Nuestra Señora del Carmen Pendaes
EST4P	Estudiante 4	Nuestra Señora del Carmen Pendaes
DOC1PM	Docente 1 (matemáticas)	Nuestra Señora del Carmen Pendaes
DOC2PE	Docente 2 (español)	Nuestra Señora del Carmen Pendaes
DOC3PS	Docente 3 (sociales)	Nuestra Señora del Carmen Pendaes
DOC4PN	Docente 4 (naturales)	Nuestra Señora del Carmen Pendaes
EST1SC	Estudiante 1	IETA Santa Cruz

Tabla 5 (Cont.).

EST2SC	Estudiante 2	IETA Santa Cruz
EST3SC	Estudiante 3	IETA Santa Cruz
EST4SC	Estudiante 4	IETA Santa Cruz
DOC1SCM	Docente 1 (matemáticas)	IETA Santa Cruz
DOC2SCE	Docente 2 (Español)	IETA Santa Cruz
DOC3SCS	Docente 3 (sociales)	IETA Santa Cruz
DOC4SCN	Docente 4 (naturales)	IETA Santa Cruz

Fuente. Diseño de la investigadora basado en la codificación asignada en el estudio

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Partiendo de la fenomenología-hermenéutica propuesta por Van Manen, se combina tareas de carácter práctico (recogida de experiencias) con procesos de reflexión (interpretación de significados). Desde esta perspectiva se requiere herramientas como la descripción de experiencias propias de cada informante, la entrevista conversacional y durante todo el proceso se mantiene una observación cercana. Estas técnicas permiten capturar la esencia de las anécdotas de los informantes y analizarlas en profundidad, proporcionando una nutrida comprensión de la problemática estudiada.

Técnicas de investigación

Para capturar la esencia de las anécdotas recopiladas, se emplearon las siguientes técnicas del método fenomenológico:

Observación de cerca.

Esta técnica busca acercarse lo más posible a la experiencia vivida de los participantes sumergiéndose en su entorno, facilitando una comprensión profunda y contextualizada de sus experiencias para captar de manera directa y auténtica el sentido de sus vivencias en el contexto real. La técnica se aplicará durante los momentos en que se comparte con los informantes (construcción de la anécdota y entrevista conversacional).

Entrevista conversacional.

Es una herramienta fundamental ya que permite obtener una visión profunda de las experiencias y perspectivas de los informantes dentro de los procesos escolares rurales de Luruaco. En la investigación, esta técnica resultó valiosa para explorar las vivencias, creencias y emociones de los participantes sobre la importancia y beneficios de la formación socioemocional y la necesidad de incorporarlas en el currículo.

La flexibilidad de las entrevistas conversacional permite indagar en temas emergentes y comprender en profundidad las dinámicas sociales y emocionales que transgreden en el desempeño académico y convivencial de los participantes en la investigación.

Este instrumento permite sumergirse en las realidades vividas por los informantes y comprender cómo perciben y dan sentido a sus experiencias en el entorno educativo

rural de Luruaco. Las entrevistas se diseñaron de tal forma que permiten explorar temas clave relacionados con las habilidades socioemocionales, el desempeño académico, correlacionando la estructura del currículo con el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Para llevar a cabo estas entrevistas se consensuó con los informantes sobre la fecha y hora en que tendrían la disponibilidad y se adecuó un espacio de la institución que brindó la seguridad y confianza a los participantes para expresarse.

El instrumento utilizado para la entrevista conversacional es un guion, que permite consolidar la información recopilada y ampliar las anécdotas de los informantes para captar su esencia y las experiencias más incidentes en los procesos escolares y de interacción. Para llevar a cabo esta entrevista se realizaron preguntas que surgieron de los registros anecdóticos con miras a profundizar en el tema investigado.

Instrumentos de investigación

A cada una de las técnicas se le asignó un instrumento específico, el cual se detalla a continuación:

Guion de entrevista conversacional.

Se estructura a partir de los aspectos relevantes extraídos del registro anecdótico aplicado a los informantes clave para ampliar la información y verificar la fidelidad de lo planteado en la anécdota.

Consideraciones éticas

La investigación con menores de edad en contextos rurales requiere una atención especial a las consideraciones éticas para garantizar el amparo y bienestar de cada informante clave. Esta sección abordó las consideraciones éticas fundamentales que guiaron el estudio en las instituciones educativas rurales de Luruaco, reconociendo la vulnerabilidad inherente de los informantes (estudiantes) y las particularidades del entorno rural. El compromiso ético de esta investigación se basó en el respeto a la dignidad, los derechos y el bienestar de todos los participantes, con un énfasis particular en la protección de los menores. A continuación, se detallan los principios éticos y los procedimientos que se implementaron para asegurar una conducta ética rigurosa durante el proceso investigativo.

Se inició con visitas programadas a las instituciones educativas de los Pendales y Santa Cruz donde se dialogó con los rectores para dar a conocer los aspectos más

relevantes de la investigación y la incidencia del estudio en el entorno educativo. Una vez se contó con el aval de los dos rectores (IETA Nuestra señora del Carmen de Pendales y Santa Cruz), se dialogó con docentes y estudiantes para determinar quienes deseaban participar de este proceso. Una vez definidos los informantes clave del proceso, se procedió a dejar por escrito la aprobación de los padres de familia y/o custodios de cada menor y el consentimiento de los docentes participantes del proceso, proporcionándoles información la información necesaria (propósitos, los instrumentos y técnicas a implementar y los posibles riesgos y/o beneficios).

Además, se solicitó el asentimiento de los menores, explicándoles el estudio en términos comprensibles para su edad asegurando que su participación sea voluntaria. Este proceso se realizó en un ambiente de respeto y transparencia, dando tiempo suficiente para que tanto padres, docentes y menores puedan hacer preguntas y expresar sus inquietudes.

Para garantizar la confidencialidad y protección de los nombres de los informantes clave, se implementaron medidas estrictas. Todos los informantes fueron codificados y almacenados de forma segura, con acceso restringido solo para el equipo investigador. En la presentación de resultados, se emplearon las codificaciones para salvaguardar el anonimato de los participantes.

Así mismo, se tomó precauciones para minimizar cualquier riesgo psicológico o emocional durante la investigación. Esto incluyó la ubicación en un lugar acogedor para las interacciones con los participantes, y la disponibilidad de apoyo psicológico (psicóloga particular) en caso de que algún participante lo requiriera. Se prestó especial atención a signos de incomodidad o angustia durante las sesiones, estando preparados para detener o modificar cualquier actividad que pueda causar malestar.

Procedimiento y fases de la investigación

En este ítem se tienen en cuenta las etapas de la fenomenología hermenéutica basada en la postura de Van Manen, correspondientes a una investigación de corte cualitativo fundamentada en el paradigma interpretativo, los cuales corresponden a orientar y formular la pregunta investigativa, recolectar las experiencias vividas, reflexión, análisis temático, escritura y reescritura fenomenológica ver figura N° 4 que describe las fases a implementar basados en la postura de Van Manen.

En primera instancia, este proceso se inicia con la recolección de experiencias a través de anécdotas. Siguiendo las directrices de Van Manen (2003) y Ayala (2008), se busca obtener “descripciones puras, libres de interpretaciones causales, explicaciones teóricas o valoraciones subjetivas”. Los informantes son guiados para relatar sus vivencias tal como las experimentaron, enfocándose en su sentir interno.

Una vez recopiladas estas experiencias iniciales, se procede a la ampliación y reescritura de la anécdota original. Esta fase conlleva un nuevo encuentro con los informantes, donde se realiza una entrevista conversacional para profundizar en los aspectos significativos de la experiencia. Es vital mantener la fidelidad al relato original, preservando las palabras exactas de los participantes. En este proceso, se incorpora la observación cercana en la entrevista y en clases para contrastar la información con la realidad cotidiana del entorno escolar.

Tras esta fase de ampliación, el segundo momento se centra en una reflexión profunda sobre la experiencia vivida. Tal como lo expone (Ayala, 2008; Van Manen, 2003) se realiza un análisis temático. Cabe resaltar que este análisis se desarrolla en dos niveles: una reflexión macro-temática que busca capturar el significado a través de la comprensión del sentido global del texto, y una reflexión micro-temática que identifica frases clave que capturan la esencia de la experiencia. Posteriormente, se avanza hacia la redacción de transformaciones lingüísticas donde los temas y afirmaciones temáticas se reescriben en párrafos más sensibles y evocativos, como lo propone Van Manen (2003) que resulta de “un proceso hermenéutico y creativo”.

A continuación, se dedica un espacio para la reflexión acerca de la experiencia iniciando con la reducción eidética utilizando la técnica de variación imaginativa, se explora la conexión fundamental o contingente de cada tema con el fenómeno estudiado. Seguidamente, en la reducción heurística, se identifican y analizan los presupuestos, prejuicios e ideas personales que puedan influir en la interpretación.

En este tercer momento, también se realiza la escritura y reflexión sobre la experiencia vivida. En esta fase vital, ya que se redactan los textos fenomenológicos que recogen las principales manifestaciones halladas en la tesis, buscando construir una narrativa rica y detallada que capture la esencia de las vivencias, y el sentido otorgado por los informantes al fenómeno estudiado.

Para finalizar se realiza el cotejo de información recolectada en la investigación con fuentes primarias y secundarias. En esta etapa final, se compara el trabajo realizado con otros estudios fenomenológicos sobre habilidades socioemocionales, particularmente aquellos publicados por Van Manen (2002-2004). Esto con el propósito de identificar concurrencias y validar el método escogido para esta producción doctoral, se realizan las teorizaciones y se socializa los hallazgos con los informantes clave y los directivos para dar a conocer el aporte de la investigación a las instituciones educativas.

Figura 6.
Fases según la perspectiva de Van Manen



Nota: Elaboración de la investigadora

Criterios de rigurosidad de la investigación

Credibilidad

La credibilidad en esta investigación se fundamenta en el rigor propio del paradigma cualitativo interpretativo y la fenomenología hermenéutica de Van Manen, priorizando la profundidad y autenticidad de las interpretaciones sobre las vivencias de los informantes en el entorno rural de Luruaco. Para ello, se implementó una triangulación hermenéutica que integró diversas fuentes (estudiantes, docentes, documentos institucionales) y técnicas (entrevistas y observaciones) con el fin de enriquecer la comprensión multidimensional del fenómeno. Además, se emplearon descripciones densas y contextualizadas que permiten captar las esencias de las

vivencias y facilitan la transferibilidad analítica a contextos similares. La reflexividad y el diálogo intersubjetivo se fortalecieron mediante la revisión crítica de pares y la devolución de hallazgos a los participantes, quienes contribuyeron a co-construir las interpretaciones finales. De este modo, se denota una credibilidad y coherencia interpretativa, que garantiza que los hallazgos reflejan fielmente el sentido atribuido por los actores educativos a sus vivencias socioemocionales en el entorno escolar rural.

Es prudente mencionar que en la investigación se implementó una contrastación hermenéutica que integró múltiples perspectivas mediante técnicas variadas, permitiendo una comprensión multidimensional de las experiencias socioemocionales en el contexto rural de Luruaco. La inmersión prolongada de la investigadora en las comunidades educativas (Pendales y Santa Cruz) facilitó una descripción densa del entorno, capturando las estructuras esenciales de las vivencias mediante reducciones eidéticas (Tablas 54-69). La validación intersubjetiva se logró a través de devoluciones participativas, mientras que la reflexividad metodológica se evidenció en el proceso de transformación lingüística de las narrativas (Tablas 38-53). Se evaluó la coherencia entre las fases fenomenológicas de Van Manen y los hallazgos, garantizando que las esencias identificadas –como la "resiliencia ante la adversidad" y la "determinación rural"– emergieran auténticamente de la información, respetando la lógica interpretativa del enfoque hermenéutico-fenomenológico.

Transferibilidad

Para facilitar la transferibilidad, esta investigación ofrece una descripción detallada del contexto rural de Luruaco, incluyendo las particularidades socioeconómicas y educativas específicas de la zona rural del municipio. Se proporciona detalles sobre las instituciones educativas participantes, sus desafíos particulares, así como las cualidades de los participantes involucrados. Esta rica descripción contextual permite a otros investigadores y educadores evaluar la aplicabilidad de los hallazgos y las teorizaciones propuestas en contextos rurales similares.

Confirmabilidad

Para asegurar la confirmabilidad, se adoptó una postura reflexiva a lo largo de toda la investigación. La investigadora reconoció y documentó explícitamente sus posibles sesgos, preconcepciones y cómo estos podrían influir en la interpretación de la información. Se utilizó la triangulación de investigadores, involucrando la codificación y exploración de información para reducir sesgos individuales. Además, se mantuvo un registro claro de la cadena de evidencias que conecta la información bruta con las interpretaciones y conclusiones finales, permitiendo a otros investigadores seguir el proceso lógico y verificar la objetividad de los hallazgos.

Autenticidad

Este criterio se aseguró mediante una inclusión equitativa y representativa de las diversas voces dentro de los informantes rurales de Luruaco. Se hizo un esfuerzo consciente por incluir y dar igual peso a las perspectivas de los participantes. Los hallazgos preliminares se compartieron con los participantes para obtener su retroalimentación y validación, asegurando que sus experiencias y puntos de vista están representados con precisión. Este proceso de validación por los participantes no solo aumentó la autenticidad de la investigación, sino que también empoderó a los entes educativos involucrándolos activamente en la investigación.

Limitaciones metodológicas

Se consideró como una limitación que luego de avanzada la recogida de la información en una de las tres instituciones seleccionadas tuviera cambio de rector y que el directivo decidiera no permitir la aplicación de instrumentos a sus estudiantes y docentes. Lo cual conllevó a que en la investigación solo se contó con dos instituciones rurales del municipio. Como investigadora tenía poco conocimiento y no había trabajado con la fenomenología hermenéutica desde la postura de Va Manen por tal motivo, tuve varios intentos fallidos al analizar los hallazgos lo cual me restó tiempo, pero después de conocer con precisión el método se facilitó el proceso y pude cumplir con lo propuesto.

Limitaciones prácticas

La implementación del método fenomenológico-hermenéutico presentó desafíos significativos, particularmente en la realización de las entrevistas conversacionales. La naturaleza profunda y reflexiva de este enfoque requirió una inversión de tiempo

considerable para llevar a cabo, analizar e interpretar los relatos anecdóticos de manera adecuada. La falta de experiencia previa de la investigadora en esta metodología específica, combinada con las restricciones temporales del estudio, limitó la capacidad de explorar plenamente la riqueza de las experiencias compartidas por los participantes. Estas circunstancias pueden haber influido en la profundidad del análisis y la interpretación de la información recolectada, subrayando la importancia de una preparación metodológica más extensa y una planificación temporal más flexible en futuros estudios que empleen este enfoque.

CAPÍTULO IV

Análisis e interpretación de los hallazgos según el método fenomenológico hermenéutico de Van Manen

Esta sesión, presenta los hallazgos de la investigación obtenidos a través de las diferentes etapas de la fenomenología hermenéutica propuesta por Van Manen y apoyada en las técnicas de observación de cerca y entrevista conversacional (guion de entrevista en los anexos), aplicado al estudio sobre el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a los estudiantes de básica secundaria en zonas rurales del municipio

Luruaco. La fenomenología hermenéutica planteada por Van Manen parte de la exploración y comprensión de las vivencias, destacando las estructuras esenciales y el significado pedagógico de estas experiencias en su contexto cotidiano. Van Manen enfatiza que la fenomenología no sigue un método rígido, sino que se adapta a las vivencias únicas de los individuos (Van Manen, 2003, p. 48).

El análisis de la información se organizó siguiendo los siete momentos propuestos por Ayala (2008), permitiendo una representación rica y matizada de la práctica pedagógica basada en las vivencias de los informantes involucrados. A continuación, se detallan cada una de estas fases para construir un texto fenomenológico que capture la esencia y la influencia educativa de las habilidades socioemocionales en las escuelas rurales de Luruaco.

Recolectar la experiencia vivida en una anécdota

Para introducirse en la práctica fenomenológica – hermenéutica se requiere examinar las ideas concebidas sobre el objeto investigado y tal como lo plantea Fuster (2019), basarse en la libertad de prejuicios y evitar que la presencia de estas en las interpretaciones de lo indagado. Para esta investigación, se hizo referencia a las anécdotas de los informantes clave de las dos instituciones educativas, estableciendo los aspectos que consideren positivos o negativos y las emociones que experimentan en este contexto.

En esta primera fase de la investigación se recopiló información de las experiencias de los informantes partiendo del registro anecdótico. Teniendo en cuenta lo planteado por Van Manen (2003), “para acceder a las experiencias de las personas, se les solicita que escriban sobre una experiencia propia”, las experiencias anecdóticas abordan las experiencias humanas en su esencia con relación a diario vivir.

Posteriormente, la investigadora procede a plasmar por medio escrito las narrativas de las anécdotas que surgen de las experiencias contadas por los informantes clave de la educación secundaria de las Instituciones Educativas Técnicas Agropecuarias Nuestra Señora del Carmen y Santa Cruz que vivieron en torno a la escuela, estableciendo los aspectos que consideren positivos o negativos y las emociones que experimentan en este contexto. Se busca también establecer la influencia

que tienen estas emociones en el desempeño escolar en esta zona rural del municipio de Luruaco departamento del Atlántico.

Cabe resaltar que las anécdotas fueron recopiladas mediante un testimonio oral, capturado fielmente a través de un registro sonoro. El relato, emanado de la viva voz del narrador, fue preservado en su espontaneidad y cadencia originales gracias a la tecnología de grabación. Este método de recolección permitió conservar no solo el contenido narrativo, sino también los matices, inflexiones y pausas propias del discurso hablado, elementos que enriquecen la autenticidad del relato.

La transcripción subsiguiente se realizó con meticuloso cuidado, procurando mantener la esencia y el espíritu de la narración oral, al tiempo que se adaptaba sutilmente a las convenciones de la lengua escrita. Este proceso de transposición del medio auditivo al textual se hizo con la finalidad de preservar el vigor y la inmediatez característica de la tradición oral, mientras se aseguraba la claridad y la coherencia necesarias para su lectura y comprensión. Estas transcripciones testimoniales quedaron plasmadas en las siguientes tablas.

En la tabla 6, se describe la anécdota del estudiante 1 de Pendales codificado como EST1P. El estudiante se encuentra en el grado 6ºA. En el registro anecdótico se evidencia que el estudiante experimenta un cambio abrupto en su experiencia educativa al pasar de la primaria al bachillerato. Este cambio afecta negativamente su rendimiento académico y su motivación. De igual forma, se evidencia una falta de adaptación del currículo y las metodologías de enseñanza a las limitaciones y entorno real del alumno en su contexto rural.

Tabla 6.

Anécdota EST1P de Pendales

Informante clave	Anécdota
Estudiante 1 de la institución educativa técnica agropecuaria Nuestra Señora del Carmen (EST1P)	Anécdota narrada por un joven de 12 años que cursa el grado sexto en la IETA Nuestra Señora del Carmen. “Siempre me ha gustado ir al colegio porque tengo muchos amigos y me la paso bien, esto me hace feliz porque aquí estoy acompañado. Sin embargo, llegar al bachillerato me ha dado duro no entiendo como la matemática que era mi materia preferida paso a ser la más odiada. Español ni se diga, la voy perdiendo y eso no va a cambiar porque la profesora solo

coge notas con exposiciones. No pensé que el bachillerato fuera tan difícil, pero me está costando bastante.
 Aquí también pasa que los profes ponen tareas para investigar y yo no las hago cuando puedo me copio de algún amigo y la presento.
 Lo que me gusta del bachillerato es que hay algunos profesores que le gusta hablar de nuestras cosas y nos aconsejan cuando ven que hacemos algo mal, pero también hay unos que da hasta miedo acercárseles porque son brabucones.

Fuente. Elaboración de la investigadora

La tabla 7, evidencia la anécdota del estudiante 2 de Pendales codificado como EST2P. El estudiante se encuentra en el grado 7°B. La descripción establece una profunda desconexión entre lo que se enseña en la escuela y los intereses y/o habilidades del estudiante, se muestra una clara falta de motivación hacia los estudios y una percepción negativa de sus capacidades académicas, reflejando desafíos socioemocionales significativos.

Tabla 7.
Anécdota EST2P de Pendales

Informante clave	Anécdota
Estudiante 2 de la institución educativa técnica	Anécdota contada por un joven de 17 años del grado séptimo en la IETA Nuestra Señora del Carmen "Mi experiencia en el colegio es más o menos. Hay días buenos y otros no tanto, pero es normal. Este es mi tercer año en séptimo y no he mejorado nada porque siento que el colegio no es lo mío yo soy bruto para esto. Vengo

Tabla 7 (cont.).

agropecuaria Nuestra Señora del Carmen (EST2P)	al colegio por complacer a mi mamá que quiere que me gradúe aquí, le digo que quiero validar, pero nada que la convenzo. Cuando tengo tiempo libre me voy a un taller cercano donde arreglan motos, es mi pasión ahí siento que pertenezco. Los profesores del colegio me tratan bien y me aconsejan pero es que no quiero estudiar siento que no es lo mío.
---	---

Fuente. Elaboración de la investigadora

Por otro lado, presento la tabla N° 8, donde se presenta la experiencia contada por la estudiante N° 3 de Pendales codificado como EST3P. La estudiante se encuentra en el grado 8. La anécdota devela una desconexión entre los contenidos académicos,

especialmente en materias como matemáticas, ciencias sociales y naturales, y la percepción de utilidad o relevancia para la estudiante.

Tabla 8.

Anécdota EST3P de Pendales

Informante clave	Anécdota
Estudiante 3 de la institución educativa técnica agropecuaria Nuestra Señora del Carmen (EST3P)	<p>Vivencia contada por joven de 15 años de octavo en la IETA Nuestra Señora del Carmen “Soy una estudiante regular no he perdido ningún año. Sin embargo, hay materias en las que soy más o menos por ejemplo matemáticas es mi coco porque no entiendo NADA. En sociales y naturales también me va mal porque siento que trabajan cosas específicas y por más que quiero no puedo eso me estresa mucho. Sé que no voy a perder el año porque estas materias de alguna manera las voy a recuperar.</p> <p>Me gusta el colegio porque tengo amigos y hablo con todos aquí me la paso bien y me olvido de la casa. Me parece bacano hablar con los profes de religión, arte y educación física que son chéveres y están abiertos a escuchar.</p>

Fuente. Elaboración de la investigadora

Seguidamente, se encuentra la tabla N° 9, donde se describe la vivencia codificada como EST4P de la institución de Los Pendales. La estudiante se encuentra en el grado 9° A. La anécdota cuenta que la joven la escuela es su lugar feliz porque es su lugar de escape, describe dificultades académicas y malas relaciones docente – estudiante. De igual forma, se evidencia el poco acompañamiento paternal que tiene en el proceso educativo.

Tabla 9.

Anécdota EST4P de Pendales

Informante clave	Anécdota
Estudiante 4 de la institución educativa técnica	<p>Vivencia contada por una joven de 17 años de noveno en la IETA Nuestra Señora del Carmen “El colegio es mi lugar feliz porque allí está el amor de mi vida y es donde más puedo estar con él. Algunos compañeros me molestan con sobrenombres, eso me da rabia y peleo con ellos para que me dejen quieta.</p> <p>No soy muy buena en las materias más importantes como matemáticas, español y sociales me va remal. No entiendo la mayoría temas y tampoco me llevo bien con los profesores porque me caen mal siempre creen que tienen la razón. Sin</p>

agropecuaria Nuestra Señora del Carmen (EST4P)	embargo, en naturales me va bien la profe es chévere y le gusta mantenernos en orden y exige el trato amable entre nosotros. Mi papá trabaja todo el día así que no tiene tiempo para ir al colegio a buscar los boletines de cosa y me matricula. No creó que gane el año porque voy bastante barro y me preocupa porque como pierda mi papá me pega y me castiga.
---	---

Fuente. Elaboración de la investigadora

La siguiente tabla (N° 10), presenta el registro anecdótico del estudiante 1 de Santa Cruz codificado como EST1SC. El estudiante se encuentra en el grado 6°. La anécdota cuenta que el joven es descomplicado en el estudio, tiene poca motivación y compromiso académico, se evidencia dificultades en la atención y problemas de conductas que ya ha normalizado.

Tabla 10.
Anécdota EST1SC de Santa Cruz

Informante clave	Anécdota
Estudiante 1 de la institución educativa técnica agropecuaria Santa Cruz (EST1SC)	Anécdota narrada por un joven de 13 años del grado sexto en la IETA Santa Cruz “Yo no me complico la vida en el colegio con los problemas de la casa ya tengo bastante por eso algunas veces hago tareas y otras no y de poquito voy pasando el año. No soy una lumbrera, pero me defiendo un poquito soy bueno para los números malísimo para la escritura. Siempre me la montan porque mi letra es un desastre, me vuela la piedra. Tengo días en los que los profesores me dicen que llego de cuerpo, pero no de mente porque estoy como en el limbo. Siempre me pongo como meta ser el mejor en el colegio, pero ashhh el colegio canso y no tengo todo el tiempo para eso.

Tabla 10 (cont.).

	Tengo que decir que he firmado varias actas 1 y 2 porque he tenido problemas de disciplina, pero acá eso es normal que uno pelee.
--	---

Fuente. Elaboración de la investigadora

Por su parte, en la tabla N° 11 se describe la experiencia contada por el informante con codificación EST2SC de Santa Cruz. El estudiante se encuentra en el grado séptimo. En la anécdota el joven reconoce sus dificultades académicas y su poco trabajo. Menciona que es callado y siente temor en la escuela.

Tabla 11.
Anécdota EST2SC de Santa Cruz

Informante clave	Anécdota
Estudiante 2 de la institución educativa técnica agropecuaria Santa Cruz (EST2SC)	Experiencia contada por un joven de 15 años que cursa el grado séptimo en la IETA Santa Cruz “Los profesores del colegio hacen un gran esfuerzo por explicarnos y quieren que nosotros seamos alguien en la vida, pero ellos no ven que como vivimos muchas veces no hay ni para comer. Yo hago un gran esfuerzo con ir al colegio porque me levanto temprano para ayudar a mi mamá. para llegar al colegio tengo que caminar como media hora porque vivo en una finca leeeeejoss. Llego al colegio a escuchar las clases, pero a veces me duermo. Los profesores saben bastante, pero me gustaría que sus clases fueran diferentes quiero aprender cosas que me sirvan para algo, que me sirvan para vivir aquí. Ellos hablan de prepararnos para el ICFES desde ahora, pero eso a mí no me importa porque yo a lo que termine el colegio me voy a poner a trabajar de mototaxi o de lo que sea. Yo tengo claro que no voy para la universidad.

Fuente. Elaboración de la investigadora

Por otro lado, esta tabla N° 12 muestra el registro anecdótico del informante clave con codificación EST3SC de Santa Cruz. La joven se encuentra en el grado octavo. En la anécdota el joven deja ver que las dificultades económicas y las responsabilidades familiares impactan negativamente en su capacidad para aprovechar plenamente su educación. Adicional a esto, existe una brecha significativa entre el contenido educativo ofrecido y las necesidades percibidas por el estudiante para su vida cotidiana y futuro inmediato.

Tabla 12.
Anécdota EST3SC de Santa Cruz

Informante clave	Anécdota
Estudiante 3 de la institución educativa técnica agropecuaria Santa Cruz (EST3SC)	Registro anecdótico de joven de 15 años de octavo en la IETA Santa Cruz “Normalmente en el colegio soy bastante peleonera. En las materias no soy muy buena, aunque más o menos estudio mis notas no son las mejores. Me altero en clase de matemáticas porque esa materia es difícil y el profesor es peor. ya llegué al punto de saber que no la voy a pasar. Estar en el colegio es bacano porque sales del fastidio de la casa. No me veo futuro en el estudio, pero aja hay que estudiar para que sigan pagando jóvenes en acción.

Quiero tener plata, pero sin esfuerzo, hay maneras de surgir sin estudiar tanto.

Fuente. Elaboración de la investigadora

Y para finalizar con las anécdotas de los estudiantes, la tabla N° 13 presenta la experiencia vivida y contada por el informante con codificación EST4SC de Santa Cruz. El estudiante se encuentra en el grado 9°. La anécdota cuenta que el joven presenta problemas de integración social y posible bullying que afectan su bienestar emocional y su experiencia escolar general. En la escuela experimenta una experiencia académica mixta, con áreas de interés y otras de dificultad, que podría influir en su futuro académico y profesional.

Tabla 13.
Anécdota EST4SC de Santa Cruz

Informante clave	Anécdota
Estudiante 4 de la institución educativa técnica agropecuaria Santa Cruz (EST4SC)	Anécdota narrada por un joven de 15 años que cursa el grado noveno en la IETA Santa Cruz "Yo soy muy callado en las clases y mis compañeros se meten conmigo. Aunque los profesores digan que me incluyan ellos se mantienen en que no y me sacan. No me siento bien en salón quisiera poder irme a otro colegio, pero es el único del pueblo y puedo continuar tampoco es grave la cosa. La clase donde me gusta estar es biología. En cambio, matemáticas y pre física me cuestan mucho, tengo que aceptar que no soy bueno con los números y estos profesores son exigentes no aceptan ningún error eso me pone al límite. Necesito ganarme una beca para estudiar ingeniería agroindustrial y necesito esforzarme más.

Tabla 13 (Cont.).

Mi mamá siempre me dice que yo puedo lograrlo porque soy inteligente.

Fuente. Elaboración de la investigadora

Ahora se inicia la escritura de las anécdotas de los docentes de las dos instituciones educativas. Es por esto que, la tabla N° 14, describe la vivencia del educador 1 de Pendales codificado como DOC1PM. El docente tiene su carga

académica en la secundaria. La anécdota del docente cuenta que tiene muchas responsabilidades y que los acudientes no acompañan a los estudiantes.

Tabla 14.

Anécdota DOC1PM de Pendaless.

Informante clave	Anécdota
Docente 1 de la institución educativa técnica agropecuaria Nuestra Señora del Carmen (DOC1PM)	<p>Anécdota de un docente con 30 años de trabajo, 18 de ellos han transcurrido en la IETA Nuestra Señora del Carmen “Las jornadas en el colegio transcurren de manera normal. Hay ciertos casos de jóvenes que inciden en pequeñas faltas que se resuelven durante las clases. Tengo claro que trabajo en una comunidad difícil con muchos problemas. En la escuela hay mucha apatía por el estudio, los padres en la mayoría de los casos no hacen acompañamiento y eso dificulta nuestro trabajo. Para mí estas jornadas son bastante agotadoras y me desgastan mucho.</p> <p>La mayoría de los chicos no tienen hábitos de estudio, les falta compromiso y no tienen proyección futura a nivel profesional. La educación para ellos es simplemente algo que deben hacer, pero no lo hacen con convicción.</p> <p>Hay días en los que me siento decaído y sin ganas de nada quiero tirar la toalla, pero no puedo quiero ayudar a los chicos. Lamentablemente, las políticas educativas tampoco ayudan mucho en estos entornos y ellos se han mentalizados a que no tienen oportunidades.</p>

Fuente. Elaboración de la investigadora

Se sigue con la tabla N° 15, que presenta el registro anecdótico del informante codificado como DOC2PE. El docente tiene su carga académica en la secundaria. En el registro anecdótico el docente manifiesta que los estudiantes tienen muchos problemas en su entorno y que siente que faltan psicólogas en el colegio.

Tabla 15.

Anécdota DOC2PE de Pendaless.

Informante clave	Anécdota
Docente 2 de la institución educativa técnica	<p>Anécdota narrada por una docente de español que lleva 40 años trabajando en la IETA Nuestra Señora del Carmen “Empecé a trabajar en este colegio desde jovencita y conozco la población Hay muchos problemas económicos, pero eso no puede ser una limitante.</p> <p>En mis clases soy exigente y conmigo se tienen que portar bien. Me gusta mucho colocarles temas para que ellos hagan</p>

agropecuaria Nuestra Señora del Carmen (DOC2PE)	exposiciones porque les cuesta mucho hablar. Yo entiendo sus problemas, pero en las clases no le paro bolas a eso porque me embolatan la programación y tengo que avanzar. En los espacios libres puedo hablar con ellos y darles consejos, pero hay que mostrarles que tienen que estudiar porque son flojos y viven pendiente de copiarse. El mayor problema de los jóvenes es el conformismo y eso los mata.
--	---

Fuente. Elaboración de la investigadora

Por otro lado, la tabla N° 16, presenta la experiencia del informante clave codificado como DOC3PS. El docente tiene su carga académica en la secundaria. En el registro anecdótico el docente manifiesta que siente frustración por el poco compromiso del estudiantado.

Tabla 16.
Anécdota DOC3PS de Pendales.

Informante clave	Anécdota
Docente 3 de la institución educativa técnica agropecuaria	Anécdota narrada por un docente de sociales de 9 años de experiencia en la IETA Nuestra Señora del Carmen “En el colegio la doy toda, quiero que mis estudiantes aprendan, pero me impacienta y muchas veces hasta me frustra saber que los resultados no son los mejores y que los pelaos no tienen ganas de nada. No les interesa estudiar, nada los motiva, son apáticos a las clases y sus familias tampoco responden. Con tristeza veo que rectoría, secretaria de educación municipal y departamental nos exigen resultados académicos y por mucho que hacemos estos resultados no se dan. A veces entro con las ganas y de verlos tan parcos y yo también me desmotivo.

Tabla 16 (cont.).

Nuestra Señora del Carmen (DOC3PS)	Por otro lado, creo que como docentes nos recargan de responsabilidades sin darnos las herramientas que necesitamos. El país sigue en deuda con la educación rural y este problema es más de fondo que de forma. Hay que hacer un trabajo con esos chicos para que cambien de mentalidad.
---	---

Fuente. Elaboración de la investigadora

Se sigue con la tabla N° 17, que describe la vivencia del informante de Pendales codificado como DOC4PN. El docente tiene su carga académica en la secundaria. En el

registro anecdótico el docente manifiesta que es importante trabajar lo emocional en estas escuelas debido a las problemáticas que ellos tienen.

Tabla 17.

Anécdota DOC4PN de Pendales.

Informante clave	Anécdota
<p>Docente 4 de la institución educativa técnica agropecuaria Nuestra Señora del Carmen (DOC4PN)</p>	<p>Anécdota narrada por un docente de naturales con 6 años de experiencia en la IETA Nuestra Señora del Carmen “Lo primero que quiero decir es que no soy docente de profesión ya que estude ingeniería, pero quede nombrada y asumí este cargo. Al principio yo me dedicaba a dar mis clases de manera lineal solo me interesaban los contenidos, pero cuando empecé a conocer las historias de vida de los jóvenes de estas zonas olvidadas del país pensé que tenía que hacer algo y le he metido más corazón al asunto. Esto del manejo de lo emocional no está consignado en nada curricular, pero por responsabilidad moral trato de guiarlos lo más que puedo.</p> <p>Pienso que es vital trabajar la autoestima y la toma de decisiones en estos chicos, pero la verdad me falta herramientas para abordar ciertas situaciones.</p> <p>Desde secretaria llegan muchos programas que suenan bonitos pero que se quedan solo en la evidencia de la foto y que después de llevarse esa evidencia el chicharrón se lo dejan a los profesores.</p> <p>Cuando hablo con mis colegas les digo que en Pendales más que clases hay que dar amor y enseñarles a quererse y que luchen por sus sueños.</p>

Fuente. Elaboración de la investigadora

La tabla N° 18, describe la vivencia del informante clave de Santa Cruz codificado como DOC1SCM. El docente tiene su carga académica en la secundaria. En el registro anecdótico el docente manifiesta que falta más exigencia en la escuela y en la familia.

Tabla 18.

Anécdota DOC1SCM de Santa Cruz.

Informante clave	Anécdota
<p>Docente 1 de la institución</p>	<p>Anécdota narrada por un docente de matemáticas con 26 años de experiencia en la IETA Santa Cruz “Tengo muchos años en la docencia y considero que el gran problema de la educación actual es la flexibilidad. Ahora a los estudiantes no se les puede decir nada porque se trauman y eso es lo que tiene la educación así de jodida.</p>

educativa técnica agropecuaria Santa Cruz (DOC1SCM)	<p>A estos jóvenes les hace falta mano dura de la casa y, más exigencia en el colegio. Ellos pueden conseguir mucho éxito en su vida, pero tienen la cabeza llena de cucarachas por el internet y eso no los lleva para ninguna parte. Eso de las emociones es para los psicólogos, pero ahora quieren que uno les haga su trabajo.</p> <p>La educación cada vez está peor porque la esencia de las asignaturas se está perdiendo de tanta arandela que les ponen a los profesores quieren que uno sea mago y haga mil cosas.</p>
--	---

Fuente. Elaboración de la investigadora

La siguiente tabla correspondiente a la N° 19, presenta el relato de la informante clave de Santa Cruz codificada como DOC2SCE. La docente tiene su carga académica en la secundaria. En el registro anecdótico la docente manifiesta que hay mucha apatía en los estudiantes y que la violencia afecta los procesos.

Tabla 19.
Anécdota DOC2SCE de Santa Cruz.

Informante clave	Anécdota
Docente 2 de la institución educativa técnica agropecuaria Santa Cruz (DOC2SCE)	<p>Anécdota narrada por una docente de español que lleva 10 años trabajando en la IETA Santa Cruz “Conozco esta comunidad desde muchos años y me duele ver como la juventud cada vez se pierde más en los vicios. Cada vez es más difícil enseñar muchas veces siento que estoy desactualizada y que ya no tengo herramientas para trabajar con la juventud. Es desmotivante ver la apatía por el estudio y más triste aún ver que los jóvenes no les interesa nada. Pienso que todos los entes tenemos que empezar a modificar la forma de plantear la educación en esta zona rural y darle más énfasis a la formación humana.</p>

Fuente. Elaboración de la investigadora

Por otro lado, la tabla N° 20, presenta las experiencias del informante clave 3 de Santa Cruz codificado como DOC3SCS. El docente tiene su carga académica en la secundaria. En el registro anecdótico el docente manifiesta que siente que no puede ayudar a los chicos ante la violencia que viven.

Tabla 20.*Anécdota DOC3SCS de Santa Cruz*

Informante clave	Anécdota
Docente 3 de la institución educativa técnica agropecuaria Santa Cruz (DOC3SCS)	Anécdota narrada por un docente de sociales con 17 años de experiencia en la IETA Santa Cruz “Llevo 17 años dando clases de sociales en esta escuela rural. Cada día al llegar, veo los rostros apáticos de mis estudiantes y siento que estoy remando contra la corriente. Yo sé que estos pelaos no la tienen fácil tal vez por eso no ven una salida en el estudio. Sinceramente, en ocasiones analizo el panorama y siento que estoy perdiendo la batalla. Hace unos días encontré a una niña llorando cerca del baño. Me contó que su hermano mayor forma parte de una pandilla y teme por su vida y trate de consolarla, A veces me pregunto si mis clases tienen algún sentido en medio de todo esto. Pero sigo intentando, buscando formas de motivarlos y mostrarles otras posibilidades. No puedo rendirme con ellos.

Fuente. Elaboración de la investigadora

Para finalizar con los registros anecdóticos, la tabla N° 21, describe la experiencia del informante clave 4 de Santa Cruz codificado como DOC4SCN. El docente tiene su carga académica en la secundaria. En el registro anecdótico el docente manifiesta que siente que siente que no puede ayudar a los chicos ante la violencia que viven.

Tabla 21.*Anécdota DOC4SCN de Santa Cruz*

Informante clave	Anécdota
Docente 4 de la institución educativa técnica	Anécdota narrada por un docente de naturales con 10 años laborando en la IETA Santa Cruz “Cuando llegué a Santa Cruz wowwww vi tanta pobreza que me asusté. Aquí hay mucho por hacer, pero el tiempo no alcanza para nada, los profesores tenemos que cumplir con mil cosas y es triste que muchas de esas cosas sean meros formatos. El PEI y los planes de área están encaminados a lo cognitivo porque hay que cumplir con los

Tabla 21 (cont.).

agropecuaria Santa Cruz (DOC4SCN)	planes de mejoramiento (ICFES) y eso me molesta, me frustra, me decepciona porque el sistema educativo esta desenfocado. Muchos estudiantes no tienen un motivo fuerte de interés por el estudio ellos simplemente van viviendo el día a día. Son apáticos, no les gusta investigar, incumplen con sus compromisos
---	--

	<p>escolares y les da igual que les coloques un 1. Esto créeme que es desmotivante</p> <p>En mis clases les hablo mucho de superación, trato de motivarlos y sé que con esta estrategia hay unos pocos que me escuchan y eso es importante.</p> <p>En Santa Cruz las condiciones son precarias y ellos se sienten abandonados por eso piensan que no tienen opciones que están destinados a vivir así. Quiero que estos chicos salgan adelante, que sean felices y que vivan bien.</p>
--	--

Fuente. Elaboración de la investigadora

Reescritura de la experiencia e interpretación de la experiencia vivida

Una vez recopilada la información de los registros de los informantes, se procede a realizar la reescritura de las anécdotas, en este punto es necesario extraer la información innecesaria sin alterar el sentido de las experiencias para mantener fielmente la información suministrada en las experiencias vividas por los participantes.

Cabe resaltar para realizar la ampliación de las experiencias se hizo indispensable contactar nuevamente a los informantes y solicitarles un espacio para realizar la entrevista conversacional de tal forma que con este encuentro se llenaran los vacíos que quedaron en las anécdotas y resolver las inquietudes que se presentaron como investigadora. Por tal motivo en la entrevista se realizaron preguntas que surgieron de esas vivencias contadas y con ellas se construyó el guion de la entrevista (Anexo A-1).

Las tablas 22 - 37 se describe los momentos 2 y 3 del método implementado. En la primera columna se realizó “la ampliación y reescritura de las anécdotas” de cada participante, para esta ampliación de la información se realizó la entrevista conversacional. Esta entrevista consistió en “constatar la fidelidad interpretativa del relato a la experiencia vivida” por los participantes de la investigación (Van Manen, 2003). Por lo cual, las preguntas realizadas surgieron de los vacíos que se encontraron en las anécdotas ¿Cómo te gustaría que fueran las clases?, ¿Quién de tu familia representa tu apoyo escolar?, ¿Cómo te proyectas para el futuro? En esta misma tabla en la segunda columna se continúa con implementación de las fases del método desde la postura de Van Manen continuando con el segundo momento sobre la interpretación de las experiencias vividas. Para darle cumplimiento a los requerimientos del método, la labor se centró en el análisis y comprensión del material anecdótico recopilado.

Desde lo más general de este análisis se realizó la reflexión macrotemática, buscando detectar las frases sentenciosas para sintetizar la esencia o el mensaje central del texto en su conjunto (aproximación holística y sentenciosa), estas frases se encuentran en la segunda columna y están resaltadas con negrita. El otro nivel a considerar en el análisis es la reflexión microtemática para lo cual se aplicó una aproximación de marcaje netamente detallada (línea a línea) para identificar expresiones clave que reflejen los aspectos fundamentales de la experiencia tal como lo plantea Van Manen, (2003).

Este marcaje permite establecer los temas que aparecen resaltados en negrita y debajo encerrados en comillas y subrayados se plasman las líneas donde se esboza el planteamiento del participante para dar muestra de ese marcaje. Para ubicar mejor al lector, las líneas también fueron subrayadas en la columna de la reescritura de la anécdota.

Los hallazgos de estas reescrituras y de la reflexión acerca de la experiencia vivida develan la problemática familiar, social y educativa que se presenta en las instituciones educativas de estas zonas rurales. Se evidencia que los participantes tienen muchas presiones externas y que en algunos casos están desmotivados por el uso de estrategias de enseñanzas tradicionales y por considerar que la educación esta desvinculada de su contexto.

En el caso específico de los educadores, se evidencia que desde el currículo oculto vienen tratando de generar cambios, pero también en ellos se generan estados emocionales de frustración y ansiedad al sentir que tienen pocas herramientas y conocimientos en el trabajo socioemocional. Esta información también muestra el descontento con el sistema educativo propuesto por las directivas y secretarías de educación (municipal y departamental) ya que no parecen estar diseñado para abordar eficazmente los desafíos específicos de estas comunidades rurales.

Tabla 22.

Reescritura y análisis temático (EST1P)

Reescritura de la anécdota Estudiante 1 codificado como (EST1P)	Análisis temático
<p>Anécdota narrada por un joven de 12 años de sexto en la IETA Nuestra Señora del Carmen. “Siempre me ha gustado ir al colegio porque tengo muchos amigos y me la paso bien, esto me hace feliz porque aquí estoy acompañado, como vivo en una finca no tengo nadie con quien jugar. Sin embargo, llegar al bachillerato me ha dado duro no entiendo como <u>la matemática que era mi materia preferida paso a ser la más odiada</u>. No entiendo nada de lo que el profesor explica, él sabe mucho pero no logro entenderle, <u>el profe llena el tablero de números</u> y me estreso, me da rabia porque era uno de los mejores en primaria. Español ni se diga, la voy perdiendo y eso no va a cambiar porque la profesora <u>solo coge notas con exposiciones y me da miedo hablar en público, me paraliza, sudo, gagueo, así que ya ni lo intento</u>. Ufff la verdad estoy desmotivado y a la profe ni se le puede hablar porque ella no escucha razones. <u>No pensé que el bachillerato fuera tan difícil, pero me está costando bastante. Me gustaba más la primaria</u> porque las profes no enseñaban con juegos y cosas diferentes, acá los profesores la mayor parte del tiempo explican en el tablero y dictan o nos ponen a exponer eso no es nada divertido.</p> <p>Aquí también pasa que los profes ponen tareas para investigar y yo no las hago cuando puedo me copio de algún amigo y la presento. Como dije yo vivo en una finca que queda en una vereda alejada del pueblo y <u>me las tardes me toca ayudar a mi papá con el trabajo, no tengo libros y tampoco tenemos internet</u>.</p> <p>Me gustaría que las clases fueran diferentes con <u>cosas prácticas y que nos enseñaran cosas que tengan que ver con nuestra vida aquí en el pueblo eso sería emocionante</u>. <u>La verdad mis papás no me ayudan con tareas porque ellos si acaso llegaron a primaria y hay muchas cosas que no saben. Me dan lo que está a su alcance</u>.</p>	<p style="text-align: center;">Análisis Macrotemático</p> <p>Transición de primaria a bachillerato <u>“No pensé que el bachillerato fuera tan difícil, pero me está costando bastante. Me gustaba más la primaria”</u></p> <p style="text-align: center;">Análisis Microtemático</p> <p>Cambio en la percepción de las asignaturas <u>“la matemática que era mi materia preferida paso a ser la más odiada”</u></p> <p>Métodos de enseñanza <u>“el profe llena el tablero de números”, “solo coge notas con exposiciones”</u></p> <p>Manifestaciones de ansiedad <u>“me da miedo hablar en público, me paraliza, sudo, gagueo”</u></p> <p>Barreras para el estudio en casa <u>“me las tardes me toca ayudar a mi papá con el trabajo, no tengo libros y tampoco tenemos internet”, mis papás no me ayudan con tareas porque ellos si acaso llegaron a primaria</u></p>

Tabla 22 (cont.).

<p>Bueno la verdad por ahora espero terminar el bachillerato y <u>aprender en la parte técnica agropecuaria</u> para poder ayudar a mi papá y trabajar con él en la finca donde vivamos.</p>	<p>Aspiraciones futuras <u>“cosas prácticas y que nos enseñaran cosas que tengan que ver con nuestra vida”,</u> <u>aprender en la parte técnica agropecuaria</u></p>
--	---

Tabla 23.

Reescritura y análisis temático (EST2P)

<p>Reescritura de la anécdota Estudiante 2 codificado como (EST2P)</p>	<p>Análisis temático</p>
<p>Anécdota contada por un joven de 17 años del séptimo grado en la IETA Nuestra Señora del Carmen “Mi experiencia en el colegio es más o menos. Hay días buenos y otros no tanto, pero es normal. Este es mi tercer año en séptimo y no he mejorado nada porque <u>siento que el colegio no es lo mío</u> yo soy bruto para esto. No entiendo, no hago tareas, no sé qué decir para participar en clase, pierdo los exámenes y es mi culpa porque no estoy comprometido. Vengo al colegio por complacer a mi mamá que quiere que me gradúe aquí, le digo que <u>quiero validar</u> ya estoy muy grande para estar en séptimo, a este paso me graduaré de 25 años, pero nada que la convenzo. Quiero validar para que me vea graduado como ella quiere o simplemente que me deje <u>empezar a trabajar</u> necesito plata para ayudarla y tener mis cosas. Cuando tengo tiempo libre me voy a un taller cercano donde arreglan motos, <u>me gustan las motos y he aprendido arreglarlas siento que esto es mi pasión</u> y aquí si pertenezco. Los profesores del colegio me tratan bien y me aconsejan, pero es que no quiero estudiar siento que no es lo mío. Si tengo que decir que <u>deben cambiar la forma de enseñar es aburrida</u>, la mayoría de <u>los profesores son viejos y dan siempre las mismas clases solo cambian los temas</u>. Tengo el apoyo</p>	<p>Análisis Macrotemático</p> <p>Desconexión entre el currículo y la realidad <u>“siento que el colegio no es lo mío”</u></p> <p>Análisis Microtemático</p> <p>Percepción negativa del aprendizaje académico <u>“yo soy bruto para esto”</u> No entiendo, no hago <u>tareas, no sé qué decir para participar en clase, pierdo los exámenes</u></p> <p>Alternativas educativas <u>“que quiero validar”</u> <u>“empezar a trabajar”</u> <u>“me gustan las motos y he aprendido arreglarlas siento que esto es mi pasión”</u></p> <p>Crítica a los métodos de enseñanza</p>

Tabla 23 (cont.).

<p>de mi mamá para estar en el colegio incluso a veces me hace tareas para que las presente, me entristece y me duele verla así, pero siento que quiere cumplir su sueño de ser bachiller a través de mí. <u>En el futuro me veo aquí en el pueblo arreglando motos y teniendo una propia.</u></p>	<p><u>“deben cambiar la forma de enseñar es aburrida”, “los profesores son viejos y dan siempre las mismas clases solo cambian los temas”</u></p> <p>Aspiraciones futuras <u>“En el futuro me veo aquí en el pueblo arreglando motos y teniendo una propia”</u></p>
--	---

Tabla 24.

Reescritura y análisis temático (EST3P)

<p>Reescritura de la anécdota Estudiante 3 codificado como (EST3P)</p>	<p>Análisis temático</p>
<p>Vivencia contada por joven de 15 años de octavo en la IETA Nuestra Señora del Carmen “Soy una estudiante regular no he perdido ningún año. Sin embargo, hay materias en las que soy más o menos por ejemplo <u>matemáticas es mi coco porque no entiendo NADA.</u> Es algo raro porque el profesor empieza hablando de letras y luego las convierte en números y como uno se descuide un ratico ya se perdió todo. Es desgastante esta materia. <u>En sociales y naturales también me va mal</u> porque siento que trabajan cosas específicas y ponen un mundo de trabajos como si fueran las únicas materias que uno ve. Uichhh solo lo recargan de trabajo y por más que quiero no puedo eso, <u>me desespero, lloro pataleo.</u> <u>Estas materias deberían ser fáciles porque forman parte de la vida sin embargo ellos lo van a otro nivel y lo siento innecesario.</u> Igual, sé que no voy a perder el año porque estas materias de alguna manera las voy a recuperar. <u>Al final de año me harán talleres y</u></p>	<p>Análisis Macrotemático</p> <p><u>Desconexión entre el currículo y la realidad</u> <u>“Estas materias deberían ser fáciles porque forman parte de la vida sin embargo ellos lo van a otro nivel y lo siento innecesario”</u></p> <p>Análisis Microtemático</p> <p>Dificultades específicas en materias académicas <u>“matemáticas es mi coco porque no entiendo NADA”, “En sociales y naturales también me va mal”</u></p>

Tabla 24 (cont.).

<p><u>exámenes que de alguna manera debo ganar siempre lo hago y funciona.</u></p> <p><u>Me gusta el colegio porque tengo amigos y hablo con todos aquí me la paso bien y me olvido de la casa. Es que en mi casa me la paso con mi abuela y mi tía y ellas hablan cosas de adultas y siento que no entienden las cosas de mi edad y siempre me están cantaleteando por todo eso es fastidioso. Me parece bacano hablar con los profes de religión, arte y educación física que son chéveres y están abiertos a escuchar y me guían. Mi tía siempre asiste a las reuniones del colegio y me regaña cuando salgo mal en algo, pero ella no me ayuda porque no sabe nada de lo que dan el colegio. Solo me dice que me ponga las pilas.</u></p> <p>Quiero terminar el colegio y poder <u>estudiar cosmetología</u> me encanta todo lo que tiene que ver con belleza ese sería mi trabajo ideal.</p>	<p>Manifestaciones de ansiedad <u>“me desespero, lloro pataleo”</u></p> <p>Estrategias de afrontamiento académico <u>“Al final de año me harán talleres y exámenes que de alguna manera debo ganar siempre lo hago y funciona”.</u></p> <p>Valoración del entorno escolar <u>“Me gusta el colegio porque tengo amigos”,</u> <u>Me parece bacano hablar con los profes de religión, arte y educación física</u></p> <p>Fallas en el apoyo familiar <u>“Es que en mi casa me la paso con mi abuela y mi tía y ellas hablan cosas de adultas”,</u> <u>“siento que no entienden las cosas de mi edad y siempre me están cantaleteando por todo eso es fastidioso”</u> <u>“ella (tía) no me ayuda porque no sabe nada de lo que dan el colegio”.</u></p> <p>Aspiraciones futuras <u>“estudiar cosmetología”</u></p>
---	---

Tabla 25.

Reescritura y análisis temático (EST4P)

<p align="center">Reescritura de la anécdota Estudiante 4 codificado como (EST4P)</p>	<p align="center">Análisis temático</p>
<p>Vivencia contada por una joven de 17 años de noveno en la IETA Nuestra Señora del Carmen “El colegio es mi lugar feliz porque <u>aquí está el amor de mi vida</u> y es donde más puedo estar con él mi papá no lo quiere ver ni en pintura. Algunos compañeros me molestan con sobrenombres, <u>eso me da rabia y peleo con ellos para que me dejen quieta</u> y cuando están los profesores ellos les llaman la atención o los ponen a firmar.</p> <p>No soy muy buena en las materias más importantes como <u>matemáticas, español y sociales porque me va remal. No entiendo la mayoría temas y eso no tiene nada que ver con la vida aquí,</u> además tampoco me llevo bien con los profesores porque me caen mal siempre creen que tienen la razón y no ven que sus clases son aburridas. Pienso que <u>deben hacer clases más divertidas a veces parece que ni llevan nada preparado</u>, pero quien los saca del tablero y marcador. La profesora de español con <u>sus exposiciones ya me tiene harta. Critica todo, nada le parece y aunque uno se prepare sabe que va a quedar como un zapato. ¡Qué rabiaaaa! por eso a veces mejor ni paso a exponer. Mi materia favorita es naturales me va bien la profe es chévere y le gusta mantenernos en orden y exige el trato amable entre nosotros.</u></p> <p>En mi casa me quedo con abuela porque mi papá trabaja y <u>llega en la noche así que no tiene tiempo para ir al colegio a buscar los boletines de cosa y me matricula.</u> Yo a veces hago tareas en la casa porque no me dejan salir para que no me vea con mi novio. Igual en este pueblo no hay sitios donde divertirse así que me quedo en casa y hablo desde el celular con mi amado.</p>	<p align="center">Análisis Macrotemático</p> <p>Desconexión entre el currículo y la realidad <u>“No entiendo la mayoría temas y eso no tiene nada que ver con la vida aquí”</u></p> <p align="center">Análisis Microtemático</p> <p>Relaciones afectivas como centro de interés <u>“aquí está el amor de mi vida”</u></p> <p>Dificultades académicas específicas <u>“las materias más importantes como matemáticas, español y sociales porque me va remal”,</u> <u>“No entiendo la mayoría temas”</u></p> <p>Percepción negativa de métodos de enseñanza <u>“deben hacer clases más divertidas a veces parece que ni llevan nada preparado”</u> <u>“sus exposiciones ya me tienen harta. Critica todo, nada le parece y aunque uno se prepare sabe que va a quedar como un zapato”</u></p>

Tabla 25 (cont.).

<p>En un futuro <u>me veo viviendo con mi novio tal vez con hijos, no creo que sea profesional</u> porque mi papá dice que él no tiene plata y que eso es para los niños platudos de la ciudad.</p>	<p>Mal manejo de las emociones <u>“eso me da rabia y peleo con ellos para que me dejen quieta”</u></p> <p>Valoración positiva de ciertas prácticas docentes <u>“me va bien la profe es chévere”</u> <u>“le gusta mantenernos en orden y exige el trato amable entre nosotros”</u></p> <p>Contexto familiar limitante <u>“llega en la noche así que no tiene tiempo para ir al colegio a buscar los boletines de cosa y me matricula”</u></p> <p>Aspiraciones futuras <u>me veo viviendo con mi novio tal vez con hijos, no creo que sea profesional</u></p>
---	--

Tabla 26.

Reescritura y análisis temático (EST1SC)

<p>Reescritura de la anécdota Estudiante 1 codificado como (EST1SC)</p>	<p>Análisis temático</p>
<p>Anécdota narrada por un joven de 13 años de sexto en la IETA Santa Cruz <u>“Yo no me complico la vida en el colegio con los problemas de la casa (peleas y falta de plata) ya tengo bastante por eso algunas veces hago tareas y otras no y de poquito voy pasando el año.</u> No soy una lumbrera, pero <u>me defiendo un poquito soy bueno para los números malísimo para la escritura.</u> Siempre me la montan porque mi letra es un desastre, me vuela la piedra. Tengo días en los</p>	<p>Análisis Macrotemático</p> <p>Desconexión entre el currículo y la realidad Socioeconómica de las familias <u>“tampoco puede cumplir porque no tengo internet, ni siquiera me compraron todas las libretas ni los útiles que piden</u></p>

Tabla 26 (cont.).

<p>que los profesores me dicen que llego de cuerpo, pero no de mente porque estoy como en el limbo lo que ellos no saben es que muchas veces <u>llego sin desayunar</u> y llega el momento en que me siento mal. Siempre me pongo como meta ser el mejor en el colegio, pero ashhh el colegio cansa, <u>tampoco puede cumplir porque no tengo internet, ni siquiera me compraron todas las libretas ni los útiles que piden (cartulinas y otras cosas).</u> y no tengo todo el tiempo para eso Yo para ayudar un poquito en la casa <u>trabajo en la tienda de la esquina ayudando a vender.</u> Los domingos son sagrados porque <u>practico béisbol porque me gusta mucho</u> y aspiro a jugar en las grandes ligas.</p> <p>Tengo que decir que he firmado varias actas 1 y 2 porque he tenido problemas de disciplina, pero acá eso es normal que uno pelee.</p> <p>En mi casa <u>a veces me ayuda un primo que está en decimo, quisiera terminar y graduarme,</u> aunque mi mayor sueño es <u>ser un reconocido jugador de béisbol</u>".</p>	<p style="text-align: center;">Análisis Microtemático</p> <p>Estrategias de afrontamiento académico <u>"Yo no me complico la vida en el colegio"</u> <u>"algunas veces hago tareas y otras no y de poquito voy pasando el año"</u></p> <p>Autopercepción académica <u>"me defiendo un poquito soy bueno para los números malísimo para la escritura"</u></p> <p>Dificultades económicas <u>"llego sin desayunar"</u> <u>"no tengo internet, ni siquiera me compraron todas las libretas ni los útiles que piden (cartulinas y otras cosas)"</u></p> <p>Responsabilidades extracurriculares <u>"trabajo en la tienda de la esquina ayudando a vender"</u> <u>"practico béisbol porque me gusta mucho"</u></p> <p>Apoyo familiar limitado <u>a veces me ayuda un primo, no menciona a los padres</u></p> <p>Aspiraciones futuras <u>"quisiera terminar y graduarme, ser un reconocido jugador de béisbol"</u></p>
---	---

Tabla 27.

Reescritura y análisis temático (EST2SC)

<p align="center">Reescritura de la anécdota Estudiante 2 codificado como (EST2SC)</p>	<p align="center">Análisis temático</p>
<p>Anécdota narrada por un joven de 15 años de séptimo en la IETA Santa Cruz <u>“Los profesores del colegio hacen un gran esfuerzo por explicarnos y quieren que nosotros seamos alguien en la vida, pero ellos no ven que como vivimos muchas veces no hay ni para comer.”</u></p> <p>Yo hago un gran esfuerzo con ir al colegio porque <u>me levanto temprano para ayudar a mi mamá</u> (la ayudo a vender los bollos que hace). Para llegar al colegio tengo que <u>caminar como media hora porque vivo en una finca leeeejosss</u> y es la única forma de llegar. Llego al colegio a escuchar las clases, pero <u>a veces me duermo porque madrugo</u>, pero a veces también por <u>las clases son cansonas</u>. Los profesores saben bastante, pero me gustaría que sus clases fueran diferentes (más interesantes) quiero aprender cosas que me sirvan para algo, que me sirvan para vivir aquí. <u>Ellos hablan de prepararnos para el ICFES desde ahora</u>, pero eso a mí no me importa porque <u>¿esos exámenes de que me van a servir? Deben preocuparse más porque aprendamos cosas básicas e importantes para sobrevivir</u>. Me molesta y hasta entristece que en el <u>colegio no se dan cuenta de cómo nos sentimos, somos seres humanos no máquinas de tareas</u>. yo a lo que termine el colegio me voy a poner a trabajar de mototaxi o de lo que sea no me puedo quedar esperando becas ni nada de eso tengo que producir eso me dice mi tío por eso tengo claro que no voy para la universidad.</p>	<p align="center">Análisis macrotemático</p> <p>Desconexión entre el currículo y la realidad <u>“Los profesores del colegio hacen un gran esfuerzo por explicarnos y quieren que nosotros seamos alguien en la vida, pero no ven que muchas veces no hay ni para comer”.</u></p> <p align="center">Análisis microtemático</p> <p>Esfuerzo y sacrificio para asistir a la escuela <u>“me levanto temprano para ayudar a mi mamá”</u> <u>“caminar como media hora porque vivo en una finca”</u></p> <p>Dificultades de atención y aprendizaje <u>“a veces me duermo porque madrugo”</u> <u>“las clases son cansonas”</u></p> <p>Crítica a la relevancia del contenido curricular <u>“Ellos hablan de prepararnos para el ICFES desde ahora”</u> <u>“preocuparse más porque aprendamos cosas básicas e importantes para sobrevivir”</u></p>

Tabla 27 (cont.).

	<p>Percepción de falta de empatía <u>“colegio no se dan cuenta de cómo nos sentimos, somos seres humanos no máquinas de tareas.</u></p> <p>Aspiración futura “trabajar de mototaxi o de lo que sea” “tengo claro que no voy para la universidad”</p>
--	---

Tabla 28.

Reescritura y análisis temático (EST3SC)

Reescritura de la anécdota Estudiante 3 codificado como (EST3SC)	Análisis temático
<p>Registro anecdótico de joven de 15 años de octavo en la IETA Santa Cruz <u>“Normalmente en el colegio soy bastante peleonera, es mi forma de ser y es que también me buscan. En las materias no soy muy buena, aunque más o menos estudio mis notas no son las mejores. Una de las cosas que me da miedo es hablar en público y cuando me pasan hacer exposiciones me paralizó pienso que se burlan de mí me da rabia, ira porque me sé las cosas y no doy. Me altero en clase de matemáticas porque esa materia es difícil y el profesor es peor. No voy a sufrir más, ya llegué al punto de saber que no la voy a pasar.</u></p> <p>Estar en el colegio es bacano porque sales del fastidio de la casa por todo hay peleas, regaños, problemas es irritante, desgastante y me deprime por eso mejor me voy al colegio y la paso bien. No me veo futuro en el estudio, pero aja hay que estudiar para que sigan pagando jóvenes en acción un programa del gobierno que nos pagan y sirve para ayudar a mi mamá que le toca trabajar en lo que sea por mí y mi hermanito.</p>	<p style="text-align: center;">Análisis macrotemático</p> <p>Desafíos en las relaciones interpersonales y manejo emocional <u>“Normalmente en el colegio soy bastante peleonera, es mi forma de ser”</u></p> <p style="text-align: center;">Análisis macrotemático</p> <p>Conductas agresivas como mecanismo de defensa <u>“Conductas agresivas como mecanismo de defensa”</u></p> <p>Dificultades académicas y baja autoestima <u>“En las materias no soy muy buena, aunque más o menos estudio mis notas no son las mejores”</u></p>

Tabla 28 (cont.).

<p><u>Quiero tener plata, pero sin esfuerzo</u>, hay maneras de surgir sin estudiar tanto (<u>conseguirse un marido traqueto o abrir un onlyfans</u>) me da cosita hacerlo, pero tengo conocidas a las que les ha ido muy bien.</p>	<p><u>“me da miedo es hablar en público”</u> <u>“me paralizado pienso que se burlan de mí me da rabia, ira”</u></p> <p>Frustración ante materias difíciles <u>“Me altero en clase de matemáticas”</u> <u>“No voy a sufrir más”</u></p> <p>Colegio como escape <u>“sales del fastidio de la casa”</u> <u>“me deprime por eso mejor me voy al colegio y la paso bien”</u></p> <p>Aspiraciones futuras <u>“Quiero tener plata, pero sin esfuerzo”</u> <u>“conseguirse un marido traqueto o abrir un onlyfans”</u></p>
---	--

Tabla 29.

Reescritura y análisis temático (EST4SC)

<p>Reescritura de la anécdota Estudiante 4 codificado como (EST4SC)</p>	<p>Análisis temático</p>
<p>Anécdota narrada por un joven de 15 años de noveno en la IETA Santa Cruz “Yo soy muy callado en las clases y <u>mis compañeros se meten conmigo</u>. Me molestan diciendo gordo, panzón, y bobo porque no hablo casi. A muchos no les gusta trabajar conmigo y aunque los profesores digan que me incluyan ellos <u>me sacan creen que no soy bueno en el estudio</u>. No me siento bien en salón quisiera poder irme a otro colegio, pero es el único del pueblo y <u>puedo continuar tampoco es grave la cosa</u>. Ya no les paro bolas y creo que eso hace que le bajen a la jodedera. La clase donde me gusta estar es biología porque la profesora es la</p>	<p>Análisis Macrotemático Desafíos en las relaciones interpersonales y manejo emocional <u>“mis compañeros se meten conmigo”</u></p> <p>Análisis Microtemático Acoso escolar <u>“Me molestan diciendo gordo, panzón, y bobo porque no hablo casi”</u></p>

Tabla 29 (Cont.).

<p><u>mejor, me nombro su monitor y siempre resalta lo que hago bien. En cambio, matemáticas y pre física me cuestan mucho, tengo que aceptar que no soy bueno con los números y estos profesores son exigentes no aceptan ningún error eso me pone al límite, me enrabio, me molesta y mucho porque necesito ganarme una beca para estudiar ingeniería agroindustrial y necesito esforzarme más y ¡siento que no puedo y que no lo voy a lograr!.</u> Mi mamá siempre me dice que yo puedo lograrlo porque soy inteligente Ella cree mucho en mí y es mi único apoyo. <u>Quiero ser profesional y darle todo lo que se merece.</u></p>	<p><u>“me sacan creen que no soy bueno en el estudio”</u></p> <p>Estrategia de afrontamiento del acoso <u>“puedo continuar tampoco es grave la cosa”</u> <u>“Ya no les paro bolas”</u></p> <p>Autopercepción académica <u>“me sacan creen que no soy bueno en el estudio.”</u> <u>“siempre resalta lo que hago bien”</u></p> <p>Impacto emocional de las dificultades académicas <u>“me pone al límite, me enrabio, me molesta”</u> <u>“siento que no puedo y que no lo voy a lograr”</u></p> <p>Rol del docente <u>“la profesora es la mejor”</u> <u>“estos profesores son exigentes no aceptan ningún error”</u></p> <p>Aspiraciones Futuras <u>“ganarme una beca para estudiar ingeniería agroindustrial”</u> <u>“Quiero ser profesional y darle todo lo que se merece”</u></p>
---	---

Tabla 30.

Reescritura y análisis temático (DOC1PM)

<p align="center">Reescritura de la anécdota Docente 1 codificado como (DOC1PM)</p>	<p align="center">Análisis temático</p>
<p>Anécdota de un docente con 30 años de trabajo, 18 de ellos han transcurrido en la IETA Nuestra Señora del Carmen “Las jornadas en el colegio transcurren de manera normal. Hay ciertos casos de jóvenes que inciden en pequeñas faltas que se resuelven durante las clases se molestan entre ellos, a veces pelean, etc. Tengo claro que trabajo en una comunidad difícil con muchos problemas económicos, sociales, familiares. <u>En la escuela hay mucha apatía por el estudio, los padres en la mayoría de los casos no hacen acompañamiento.</u> Hay padres que vemos al inicio de año y ni más aparecen y eso dificulta nuestro trabajo porque <u>sentimos que estamos solos.</u></p> <p>Para mí estas <u>jornadas son uff bastante agotadoras</u> teniendo en cuenta que vivo en Barranquilla y salgo de mi casa a la 4:30 a.m. para poder estar a tiempo en mi sitio de trabajo y cuando termino la jornada <u>emprendo mi nueva odiosa</u> para llegar a casa y me agoto mucho.</p> <p>La mayoría de los chicos <u>no tienen hábitos de estudio, les falta compromiso y no tienen proyección futura a nivel profesional.</u> La educación para ellos es simplemente algo que deben hacer, pero no lo hacen con convicción <u>muy poco se ve esa pasión por aprender.</u> Hay días en los que me siento decaído y sin ganas de NADA, pero es que la verdad entre el agotamiento de los viajes, la desmotivación que me genera la actitud de los estudiantes, padres y algunos compañeros y las múltiples tareas que debo realizar literal <u>quiero tirar la toalla,</u> ¡pero no puedo! quiero ayudar a los chicos. Yo he optado por <u>cumplir con mis clases y hacer lo mejor que puedo.</u> Las políticas educativas tampoco ayudan mucho en estos entornos <u>solo dan pautas, pero no atacan la raíz del problema</u> que el alto índice de pobreza que tienen los moradores de esta zona rural y me molesta</p>	<p align="center">Análisis Macrotemático</p> <p>Desmotivación y falta de compromiso en el sistema educativo <u>“Desmotivación y falta de compromiso en el sistema educativo”</u></p> <p align="center">Análisis Microtemático</p> <p>Rutinas diarios y desafíos de movilidad <u>“jornadas son uff bastante agotadoras”</u> <u>“emprendo mi nueva odiosa”</u></p> <p>Falta de apoyo parental <u>“Hay padres que vemos al inicio de año y ni más aparecen”</u> <u>“sentimos que estamos solos”</u></p> <p>Hábitos de estudio y actitud hacia el aprendizaje <u>“no tienen hábitos de estudio, les falta compromiso y no tienen proyección futura a nivel profesional”</u> <u>“muy poco se ve esa pasión por aprender”</u></p> <p>Estrategias de afrontamiento y resiliencia <u>“quiero tirar la toalla”</u></p>

Tabla 30 (Cont.).

<p><u>de sobremanera porque se atreven a pedir resultados cuando ellos son los que más afectan a estas personas.</u> y ellos se han mentalizados a que no tienen oportunidades.</p> <p>En cuanto a la proyección hay unos cuantos chicos que quieren estudiar, otros aspiran a ser <u>convocados en futbol o béisbol</u> y la mayoría que piensa en <u>rebuscarse con trabajos informales</u> y las mujeres <u>servicio doméstico o formar familias.</u></p>	<p><u>“cumplir con mis clases y hacer lo mejor que puedo”</u></p> <p>Crítica a las políticas educativas</p> <p><u>“solo dan pautas, pero no atacan la raíz del problema”</u></p> <p><u>“me molesta de sobremanera porque se atreven a pedir resultados cuando ellos son los que más afectan a estas personas”</u></p> <p>Proyecciones de los estudiantes</p> <p><u>“carreras técnicas”, “convocados en futbol o béisbol”, “rebuscarse con trabajos informales” , “servicio doméstico o formar familias”</u></p>
--	---

Tabla 31.

Reescritura y análisis temático (DOC2PE)

<p>Reescritura de la anécdota Docente 2 codificado como (DOC2PE)</p>	<p>Análisis temático</p>
<p>Anécdota narrada por una docente de español que lleva 40 años trabajando en la IETA Nuestra Señora del Carmen <u>“Empecé a trabajar en este colegio desde jovencita, siento que ya tengo que pensionarme porque estoy cansada. Conozco la población muy bien y siento que de alguna forma les he ayudado con mis enseñanzas. Hay muchos problemas económicos, pero eso no puede ser una limitante porque ellos se centran en la falta de dinero y lo usan de excusa para todo.</u></p> <p><u>En mis clases soy exigente</u> y conmigo se tienen que portar bien porque me gusta que caminen por la línea <u>tienen que ser disciplinados.</u> Me gusta mucho colocarles temas para que ellos</p>	<p>Análisis Macrotemático</p> <p>Enfoque pedagógico tradicional y exigente <u>“En mis clases soy exigente, tienen que ser disciplinados”</u></p> <p>Análisis Macrotemático</p> <p>Experiencia y conocimiento del contexto <u>“Empecé a trabajar en este colegio desde jovencita, Conozco la población muy bien”, “siento que de alguna forma les he ayudado”</u></p>

Tabla 31 (Cont.).

<p><u>hagan exposiciones porque les cuesta mucho hablar y quiero que pierdan el miedo.</u> Quien no me trabaja pierde y sabe que le toca duro. <u>Yo entiendo sus problemas, pero en las clases no le paro bolas a eso porque me embolatan la programación y tengo que avanzar</u> hay que cumplir con los temas sino nos halan las orejas.</p> <p><u>En los espacios libres puedo hablar con ellos, darles consejos,</u> pero hay que mostrarles que tienen que estudiar porque son flojos y viven pendiente de copiarse viven del facilismo y eso no lo permito.</p> <p>El mayor problema de los jóvenes es el conformismo ellos así se sienten bien y quieren pasar el año con el mínimo esfuerzo y eso los mata.</p>	<p>Metodología de enseñanza <u>“ellos hagan exposiciones, quiero que pierdan el miedo”</u></p> <p>Prioriza los temas <u>“Yo entiendo sus problemas, pero en las clases no le paro bolas”, “tengo que avanzar”</u></p> <p>Apoyo emocional limitado <u>“En los espacios libres les doy consejos”</u></p>
--	--

Tabla 32.

Reescritura y análisis temático (DOC3PS)

<p>Reescritura de la anécdota: Docente 3 codificado como (DOC3PS)</p>	<p>Análisis temático</p>
<p>En el colegio la doy toda, quiero que mis estudiantes aprendan, pero me impacienta y muchas veces hasta <u>me frustra saber que los resultados no son los mejores, los estudiantes están apático</u> a todo lo que tiene que ver con el estudio <u>No les interesa estudiar, nada los motiva, son apáticos a las clases y sus familias tampoco responden.</u></p> <p>Con tristeza veo que rectoría, secretaria de educación municipal y departamental <u>nos exigen resultados académicos y por mucho que hacemos estos resultados no se dan,</u> pienso que no solo es pensar en lo cognitivo ellos <u>necesitan apoyo psicológico tienen muchas situaciones familiares y sociales que les afectan porque estos chicos muchos no tienen proyección a futuro</u> y van al colegio para despejarse de la casa, compartir con sus compañeros, tener internet gratis y en el peor de los casos es la excusa perfecta para que les paguen jóvenes en acción. A veces entro con todas las ganas y de verlos tan parcos yo también me desmotivo, me decaigo y tengo mis bajones.</p>	<p>Análisis Macrotemático</p> <p>Desconexión entre las expectativas institucionales y la realidad educativa rural <u>“nos exigen resultados académicos y por mucho que hacemos estos resultados no se dan”</u></p> <p>Análisis Microtemático</p> <p>Frustración docente ante la falta de resultados <u>“me frustra saber que los resultados no son los mejores, los estudiantes están apático”</u></p>

Tabla 32 (Cont.).

<p>Creo que como docentes nos recargan de responsabilidades sin darnos las herramientas que necesitamos, literal trabajamos con las uñas y hacemos lo que podemos. El país sigue en deuda con la educación rural y este problema es más de fondo que de forma. Hay que hacer un trabajo con esos chicos para que cambien de mentalidad, <u>necesitan apoyo psicológico tienen muchas situaciones familiares y sociales que les afectan porque estos chicos muchos no tienen proyección a futuro, pero se necesita apoyo de las secretarías y que las políticas públicas no se queden en el papel y que si quieren que los docentes trabajemos en este aspecto que nos den la formación que necesitamos.</u> En mis clases soy didacta porque explico, uso los mapas, textos y a veces vemos videos. Trato de combinar las estrategias con talleres, actividades grupales para que ellos avancen y no se aburran pero ni eso los motiva.</p>	<p>Apatía y desinterés estudiantil <u>“No les interesa estudiar, nada los motiva, son apáticos a las clases”</u></p> <p>Desconexión entre exigencias institucionales y realidad rural <u>“nos exigen resultados académicos y por mucho que hacemos estos resultados no se dan”</u></p> <p>Necesidades socioemocionales desatendidas <u>“necesitan apoyo psicológico tienen muchas situaciones familiares y sociales que les afectan porque estos chicos muchos no tienen proyección a futuro”</u></p> <p>Visión de cambio <u>“se necesita apoyo de las secretarías y que las políticas públicas”</u></p>
--	--

Tabla 33.

Reescritura y análisis temático (DOC4PN)

<p>Reescritura de la anécdota: Docente 4 codificado como (DOC4PN)</p>	<p>Análisis temático</p>
<p>Lo primero que quiero decir es que no soy docente de profesión ya que estudie ingeniería, pero quede nombrada y asumí este cargo. Al principio yo me dedicaba a dar mis clases de manera lineal solo me interesaban los contenidos, pero cuando empecé a conocer las historias de vida de los jóvenes de estas zonas olvidadas del país pensé que tenía que hacer algo y le he metido más corazón al asunto. <u>Esto del manejo de lo emocional no está consignado en nada curricular (ni en PEI, ni en mallas, ni en planes) y yo no soy la súper experta en apoyo social o emocional,</u></p>	<p>Análisis Macrotemático</p> <p>Tensión entre el currículo académico tradicional y las necesidades socioemocionales <u>“Se trabaja por temáticas y no se contempla el manejo de las emociones en el PEI”</u></p>

Tabla 33 (Cont.).

<p>pero por responsabilidad moral trato de guiarlos lo más que puedo. <u>No es que les de charlas o los capacite yo solo los escucho y trato de orientarlos para que mejoren su actitud o que se sientan mejor en su estado de ánimo.</u></p> <p>Pienso que es vital trabajar la autoestima y la toma de decisiones en estos chicos, pero la verdad <u>me falta herramientas para abordar situaciones sobretodo de índole familiar y social.</u> Cuando veo a los chicos llorar por crisis familiares me siento impotente porque humanamente lo que hago no es suficiente. Créanme que por momentos pienso en llevarlos a vivir conmigo y darle mucho amor, ayudarlos a cerrar esas heridas que tienen desde tan niños y brindarles un mejor futuro, pero no puedo.</p> <p>Cuando hablo con mis colegas les digo que en Pendales más que clases <u>hay que dar amor y enseñarles a quererse y que luchen por sus sueños sin embargo muchos dicen que no se pueden quedar en esa parte porque el ICFES no evalúa esa parte y que lo humano no nos ayudará a subir de nivel que es lo que nos mide como colegio y lo pide la secretaria.</u></p>	<p style="text-align: center;">Análisis Microtemático</p> <p>Adaptación del rol docente a las necesidades emocionales <u>“capacite yo solo los escucho y trato de orientarlos para que mejoren su actitud o que se sientan mejor en su estado de ánimo”.</u></p> <p>Carencia de formación y herramientas para el apoyo socioemocional <u>“me falta herramientas para abordar situaciones sobretodo de índole familiar y social”</u></p> <p>Conflicto entre las demandas institucionales y las necesidades emocionales <u>“hay que dar amor y enseñarles a quererse y que luchen por sus sueños sin embargo muchos dicen que no se pueden quedar en esa parte porque el ICFES no evalúa esa parte y que lo humano no nos ayudará a subir de nivel que es lo que nos mide como colegio”</u></p>
--	--

Tabla 34.

Reescritura y análisis temático (DOC1SCM)

<p>Reescritura de la anécdota: Docente 1 codificado como (DOC1SCM)</p>	<p style="text-align: center;">Análisis temático</p>
<p>Tengo muchos años en la docencia y considero que el gran problema de la educación actual es la flexibilidad. <u>Ahora a los estudiantes no se les puede decir nada porque se trauman y eso es lo que tiene la educación así de jodida.</u> Ahora <u>si les hablas fuerte se trauman, si les haces ver el error se deprimen,</u> si pierden el examen hay que hacerle todas las recuperaciones hasta que pase. Los pelaos se aprovechan de eso y se han vuelto flojos. A los estudiantes hay que enseñarles con</p>	<p style="text-align: center;">Análisis Macrotemático</p> <p>Resistencia al cambio en los enfoques educativos <u>“Ahora a los estudiantes no se les puede decir nada porque se trauman y eso es lo que tiene la educación así de jodida”</u></p>

Tabla 34 (Cont.).

<p>disciplina y que sepan que la vida no es fácil y que tienen que lucharla solo así saldrán adelante. Aquí <u>en el pueblo hay mucha violencia</u>, <u>algunos pelaos están metido en pandillas</u> y el pueblo está separado por líneas imaginarias que no pueden pasar, eso se traslada a la escuela y sabemos que en cualquier momento <u>se forma una tiradera de piedra o tiro y queda un muerto</u>. Los hijos se les salieron de las manos a los papás. A estos jóvenes les hace falta mano dura de la casa y, más exigencia en el colegio. Ellos pueden conseguir mucho éxito en su vida, pero tienen la cabeza llena de cucarachas por el internet y eso no los lleva para ninguna parte. Se la pasan pendejando en jueguitos, haciendo bailecitos y con eso no van para ningún lado se quedarán en las esquinas como vagos a pocos les veo que quieran estudiar. <u>Yo en mis clases no me pongo con sentimentalismo de nada</u>, <u>el que cometa una falta en mi clase lleva su sanción y muy buen que se portan</u>. Ellos cuando están en mis clases son unas mansas palomas a los demás se la montan. <u>Eso de manejar las emociones es para los psicólogos, pero ahora quieren que uno les haga su trabajo</u> nunca he visto un psicólogo dando una clase de matemáticas entonces <u>no veo porque yo tengo que dar charlitas pendejas</u>. Ellos están contratados que hagan su trabajo yo estoy aquí para enseñar matemáticas y eso hago. La educación cada vez está peor porque <u>la esencia de las asignaturas se está perdiendo</u> de tanta arandela que les ponen a los profesores <u>quieren que uno sea mago y haga mil cosas</u>. Esa gente de la secretaria de educación tampoco hace nada.</p>	<p style="text-align: center;">Análisis Microtemático</p> <p>Mantiene métodos educativos estrictos <u>“el que cometa una falta en mi clase lleva su sanción y muy buen que se portan”</u></p> <p>Crítica a la atención a las necesidades emocionales <u>“Ahora si les hablas fuerte se trauman si les haces ver el error se deprimen”</u></p> <p>Percepción del contexto social violento <u>“en el pueblo hay mucha violencia”, “algunos pelaos están metido en pandillas”</u> <u>“se forma una tiradera de piedra o tiro y queda un muerto”</u></p> <p>Resistencia al manejo emocional en la enseñanza <u>“Eso de manejar las emociones es para los psicólogos, pero ahora quieren que uno les haga su trabajo”</u> <u>“Yo en mis clases no me pongo con sentimentalismo”</u> <u>“no veo porque yo tengo que dar charlitas pendejas”</u></p> <p>Frustración con la administración educativa <u>“la esencia de las asignaturas se está perdiendo”, “quieren que uno sea mago y haga mil cosas”</u></p>
--	--

Tabla 35.

Reescritura y análisis temático (DOC2SCE)

Reescritura de la anécdota: Docente 2 codificado como (DOC2SCE)	Análisis temático
<p>Conozco esta comunidad desde muchos años y me duele ver como la juventud cada vez se pierde más en los vicios. Los jóvenes no tienen proyección y han adoptado “diversiones” que <u>ponen en peligro su vida como carreras de motos, festivales de pick up que traen consigo otras cosas insanas como consumo de droga, delincuencia.</u> Con todo esto las costumbres en el pueblo han cambiado mucho al punto que estar en Santa Cruz es peligroso por la alta inseguridad. Este comportamiento los chicos quieren trasladarlo al colegio afectando la convivencia. Cada vez <u>es más difícil enseñar muchas veces siento que estoy desactualizada y que ya no tengo herramientas para trabajar con ellos.</u> Es desmotivante ver la apatía por el estudio y más triste aún ver que los jóvenes no les interesa nada que sea formativo, ellos están es en el “vacile”. Es agobiante, frustrante ver lo insensible que pueden ser con situaciones del pueblo o de sus propios compañeros.</p> <p>Pienso que todos los entes (secretarias, administrativos, docentes y padres) <u>tenemos que empezar a modificar la forma de plantear la educación en esta zona rural y darle más énfasis a la formación humana del autoestima, determinación y toma de decisiones responsables para poder resignificar sus vidas.</u> Pero esto implica hacer cambios de fondo y de forma donde todos estemos comprometidos. Pienso que es una salida positiva y la mejor forma de ayudar a esta comunidad. pero es difícil porque se encuentran muchos obstáculos (familias que no les prestan atención, profesores detractores del proceso, secretaria de educación ausente ante el problema) y peor aún si nosotros los docentes nos sentimos con las manos atadas por no tener las bases para enseñarles porque también nosotros tenemos que cambiar. Espero que de este proyecto salgas cosas muy buenas que nos ayuden avanzar.</p>	<p style="text-align: center;">Análisis Macrotemático</p> <p>Deterioro del tejido social y valores en la comunidad rural</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Análisis Microtemático</p> <p>Cambios en las dinámicas sociales juveniles rurales <u>“ponen en peligro su vida como carreras de motos, festivales de pick up que traen consigo otras cosas insanas como consumo de droga, delincuencia”</u></p> <p>Desafíos en la práctica docente <u>“es más difícil enseñar muchas veces siento que estoy desactualizada y que ya no tengo herramientas para trabajar con ellos”</u></p> <p>Brecha entre la educación tradicional y las necesidades actuales <u>“tenemos que empezar a modificar la forma de plantear la educación en esta zona rural”</u></p> <p>Reconocimiento de la necesidad de cambio integral <u>“más énfasis a la formación humana del autoestima, determinación y toma de decisiones responsables para poder resignificar sus vidas”</u></p>

Tabla 36.

Reescritura y análisis temático (DOC3SCS)

Reescritura de la anécdota: Docente 3 codificado como (DOC3SCS)	Análisis temático
<p>Llevo 17 años dando clases de sociales en esta escuela rural. Cada día al llegar, <u>veo los rostros apáticos de mis estudiantes</u> y siento que estoy remando contra la corriente. El lunes pasado, por ejemplo, mientras explicaba sobre la Constitución, <u>dos estudiantes comenzaron a pelear a puñetazos en el fondo del salón.</u> Cuando intenté separarlos, <u>uno de ellos me gritó “¿Para qué nos sirve saber esto? Aquí lo único que importa es sobrevivir”</u>. Sus palabras me dejaron helado. Miré alrededor y vi la misma desesperanza en los ojos de los demás. Yo sé que estos peaos no la tienen fácil porque muchos <u>tienen familiares involucrados en la venta de droga, están presos</u>, otros han perdido seres queridos por la violencia tal vez por eso no ven una salida en el estudio.</p> <p>Hace unos días encontré a una niña llorando cerca del baño. Me contó que <u>su hermano mayor forma parte de una pandilla y teme por su vida</u>. Quise consolarla, pero ¿qué puedo decirle cuando la realidad es tan dura? En la escuela cada vez hay más peleas y agresiones entre los estudiantes. El ambiente se siente tenso y es un reflejo de las calles. Los casos graves los <u>controlamos la situación aplicando el manual de convivencia y apoyados en la sicorientadora</u>.</p> <p>A veces me pregunto si mis clases tienen algún sentido en medio de todo esto. Pero sigo intentando, <u>buscando relacionar sus vivencias con las problemáticas regionales, mundiales y trato de buscar formas para motivarlos y mostrarles otras posibilidades</u>. No puedo rendirme con ellos.</p> <p>En los planes de área no hay nada establecido para afrontar estas situaciones entonces uno tiene que hacerlo en el momento que se dé la situación y que uno considere apropiado. Para mí <u>más importante que un puntaje ICFES es que estos muchachos recompongan su vida y sigan por el camino del bien, con eso ya me doy por bien servido</u>. Sin embargo, <u>los entes superiores no piensan igual porque nos miden según resultados netamente académicos</u>.</p>	<p>Análisis Macrotemático <u>“dos estudiantes comenzaron a pelear a puñetazos en el fondo del salón”</u>. <u>“Aquí lo único que importa es sobrevivir”</u></p> <p>Análisis microtemático Apatía estudiantil <u>“veo los rostros apáticos de mis estudiantes”</u></p> <p>Cuestionamiento de la relevancia educativa <u>“uno de ellos me gritó “¿Para qué nos sirve saber esto?”</u></p> <p>Impacto del entorno familiar y social <u>“tienen familiares involucrados en la venta de droga, están presos”,</u></p> <p>Temor y ansiedad en estudiante <u>“una niña llorando cerca del baño su hermano mayor forma parte de una pandilla y teme por su vida”</u></p> <p>Estrategias de manejo disciplinario <u>“controlamos la situación aplicando el manual de convivencia y apoyados en la sicorientadora”</u></p> <p>Adaptación del contenido curricular personal</p>

Tabla 36 (Cont.).

	<p><u>“buscando relacionar sus vivencias con las problemáticas regionales, mundiales”</u> <u>“trato de buscar formas para motivarlos y mostrarles otras posibilidades”</u></p> <p>Crítica a la evaluación docente basada en resultados académicos <u>“más importante que un puntaje IC FES es que estos muchachos recompongan su vida”</u> <u>“los entes superiores no piensan igual porque nos miden según resultados netamente académicos”</u></p>
--	--

Tabla 37.

Reescritura y análisis temático (DOC4SCN)

<p>Reescritura de la anécdota Docente 4 codificado como (DOC4SCN)</p>	<p>Análisis temático</p>
<p>Anécdota narrada por un docente de naturales con 10 años de experiencia en la IETA Santa Cruz “Cuando llegué a Santa Cruz wowwww vi tanta pobreza que me asusté, de inmediato pensé que tenía que hacer algo para cambiar a los chicos. Aquí hay mucho por hacer y entre estas cosas lo más importante es resignificar las vidas de los jóvenes, <u>pero el tiempo que pasamos en el colegio no alcanza para nada</u>, los profesores tenemos que cumplir con mil cosas y es triste que muchas de esas cosas sean <u>meros formatos que se quedaran empantanados en las oficinas del colegio o de la secretaria de educación son meros requisitos. El PEI y los planes de área están encaminados a lo cognitivo</u> porque <u>hay que cumplir con los planes de mejoramiento (ICFES) y eso me molesta, me frustra, me decepciona porque el sistema educativo esta desenfocado. Se están olvidando de la parte humana</u> eso nos compete a todos y hay algo que no podemos olvidar y es que la educación es integral.</p>	<p>Análisis macrotemático</p> <p>Tensión entre objetivos educativos y realidad social <u>“El PEI y los planes de área están encaminados a lo cognitivo y Se están olvidando de la parte humana”</u></p> <p>Análisis Microtemático</p> <p>Limitaciones de tiempo y burocracia educativa <u>“pero el tiempo que pasamos en el colegio no alcanza para nada”</u></p>

Tabla 37 (Cont.).

<p>Muchos estudiantes <u>no tienen un motivo fuerte de interés por el estudio ellos simplemente van viviendo el día a día. Son apáticos, no les gusta investigar, incumplen con sus compromisos escolares y les da igual que les coloques un 1. Esto créeme que es desmotivante, pero es entendible porque si les preguntas porque son así te responden que el colegio no les va a servir para vivir y trabajar. Desde su inmediatez piensan que saber asignaturas no les sirve para el trabajo informal que piensan tener.</u></p> <p>En mis clases <u>les hablo mucho de superación, trato de motivarlos y sé que con esta estrategia hay unos pocos que me escuchan y eso es importante. Hay chicos que han mejorado y ya hablan de estudiar carreras técnicas y hasta profesionales eso me da TANTA SATISFACCIÓN y ora mucho porque logren cumplir esos sueños.</u></p> <p>En Santa Cruz las condiciones son precarias y ellos se sienten abandonados por eso piensan que no tienen opciones que están destinados a vivir así. <u>Quiero que estos chicos salgan adelante, que sean felices y que vivan bien.</u></p>	<p><u>“meros formatos que se quedaran empantanados en las oficinas”</u></p> <p>Enfoque en pruebas estandarizadas <u>“hay que cumplir con los planes de mejoramiento (ICFES)”</u></p> <p>Frustración con el sistema educativo <u>“me molesta, me frustra, me decepciona porque el sistema educativo esta desenfocado”</u></p> <p>Apatía estudiantil <u>“no tienen un motivo fuerte de interés, Son apáticos, no les gusta investigar, incumplen con sus compromisos escolares”</u></p> <p>Estrategias motivacionales del docente <u>“les hablo mucho de superación, trato de motivarlos”</u></p> <p>Impacto positivo en algunos estudiantes <u>“Hay chicos que han mejorado y ya hablan de estudiar carreras técnicas y hasta profesionales”</u></p> <p>Compromiso emocional <u>“me da TANTA SATISFACCIÓN y ora mucho porque logren cumplir esos sueños”</u> <u>“Quiero que estos chicos salgan adelante, que sean felices y que vivan bien”</u></p>
---	--

Redacción de transformaciones lingüísticas

Seguidamente, se dio inicio a la fase de transformaciones lingüísticas propia de la metodología fenomenológico-hermenéutica propuesta por Van Manen representa que se considera un proceso creativo y reflexivo fundamental para captar la esencia de la experiencia vivida. Como señalan Van Manen (2003) y Ayala (2008), este procedimiento no es meramente mecánico, sino que implica un ejercicio hermenéutico que busca transformar las descripciones o relatos anecdóticos en un texto fenomenológico. Este proceso implicó la elaboración de párrafos que capturaran, con sensibilidad fenomenológica, la esencia de los temas y afirmaciones temáticas identificadas previamente.

Es importante resaltar que la redacción de estas transformaciones lingüísticas no es un simple ejercicio mecánico, sino un proceso interpretativo y creativo que requiere una comprensión profunda del fenómeno estudiado. Esta tarea demanda del investigador la habilidad de reformular las experiencias narradas en un lenguaje que revele su significado más profundo, manteniendo la fidelidad a las vivencias originales de los participantes.

Para realizar estas transformaciones se tuvo en cuenta los temas derivados de la anécdota del análisis macrotemático y microtemático determinado en la reflexión acerca de las experiencias vividas. En las tablas 38 – 53 se esbozan las transformaciones lingüísticas planteadas en la investigación.

Tabla 38.

Transformación lingüística EST1P

Transformación Lingüística

El paso de la primaria al bachillerato se revela como un viaje a través de un espejo, donde lo familiar se distorsiona hasta volverse irreconocible. Las matemáticas, que en un pasado eran un jardín de certezas y satisfacciones, se transforman en un laberinto de números incomprensibles que cubren el tablero como una densa niebla. La voz, antes fluida y confiada, se congela en la garganta ante la perspectiva de hablar en público, convirtiendo cada exposición en una batalla contra el propio cuerpo que suda, tiembla y tartamudea. Este nuevo mundo académico, con sus exigencias y métodos desconocidos, se alza como una montaña empinada y resbaladiza, dejando al estudiante con la nostalgia de la planicie segura que fue la primaria. Fuera de las aulas, el hogar, en lugar de ofrecer amparo para el estudio, se transforma en un terreno de responsabilidades competitivas. Las tardes, que

Tabla 38 (Cont.).

podrían dedicarse a desentrañar los misterios del nuevo conocimiento, se consumen en el trabajo junto al padre, una necesidad que eclipsa las aspiraciones académicas. La ausencia de libros y el silencio del internet dibujan un paisaje de carencias que amplifica la sensación de desventaja. Los padres, cuya educación se detuvo en los primeros peldaños de la primaria, se encuentran incapaces de tender un puente sobre este abismo de conocimiento, dejando al estudiante solo en su lucha por comprender y adaptarse. En este contexto, el anhelo de un aprendizaje práctico, anclado en la realidad tangible de la vida rural y las técnicas agropecuarias, emerge no solo como una preferencia educativa, sino como un grito del alma por encontrar sentido y relevancia en un mundo académico que parece cada vez más distante y abstracto.

Tabla 39.*Transformación lingüística EST2P*

Transformación Lingüística

El colegio se erige como un laberinto incomprensible para el estudiante, un espacio donde las palabras "bruto" y "no entiendo" resuenan como ecos de su desconexión con el aprendizaje académico. Las tareas se convierten en montañas insuperables, los exámenes en abismos de fracaso, y la participación en clase en un silencio ensordecedor. Este paisaje educativo, pintado con los tonos grises de la incomprensión y el desinterés, contrasta vivamente con la chispa de pasión que se enciende al hablar de motos, un territorio donde las manos y la mente trabajan en armonía, lejos de los confines del aula tradicional.

En este escenario, la validación y el trabajo temprano se presentan como rutas de escape, caminos alternativos que prometen liberación de un sistema percibido como obsoleto y desconectado. Los profesores, vistos a través de los ojos del estudiante, se transforman en figuras anticuadas, atrapadas en un ciclo de repetición donde solo los temas cambian, mientras la esencia de la enseñanza permanece estática y "aburrida". Frente a este panorama, el futuro no se proyecta en las aulas universitarias o en carreras profesionales, sino en el taller local, donde la promesa de una moto propia y la habilidad para repararlas se convierten en el horizonte tangible de realización personal, un futuro moldeado por las manos y anclado en la realidad inmediata del pueblo.

Tabla 40.*Transformación lingüística del EST3P*

Transformación Lingüística

El currículo escolar se presenta ante el estudiante como un paisaje paradójico, donde lo que debería ser familiar y accesible se transforma en un territorio extraño y hostil. Las materias, supuestamente ancladas en la vida cotidiana, se elevan a un nivel percibido como innecesario y ajeno, creando una brecha entre el conocimiento académico y la realidad vivida. En este escenario, las matemáticas se erigen como un monstruo incomprensible, un "coco" que desencadena una tormenta emocional de

Tabla 40 (cont.).

desesperación, lágrimas y frustración. Sociales y naturales, lejos de ser ventanas al mundo, se convierten en muros de incompreensión, mientras que la estrategia de supervivencia académica se reduce a una carrera de obstáculos al final del año, donde talleres y exámenes se transforman en la última tabla de salvación.

En medio de este laberinto académico, el colegio revela una dualidad: por un lado, un espacio de conexión social y diálogo significativo con ciertos profesores; por otro, un recordatorio constante de las propias limitaciones. El hogar, en ocasiones no funciona como abrigo, en estos ambientes hay una desconexión generacional, donde las voces adultas resuenan como un "cantaletto" incompreensible y fastidioso, y la falta de apoyo académico se materializa en la incapacidad de la tía para navegar el complejo mundo escolar del estudiante. En este contexto, la aspiración de estudiar cosmetología emerge no solo como una meta profesional, sino como una promesa de escape hacia un futuro donde el conocimiento y la habilidad se alinean con los intereses personales, ofreciendo un atisbo de esperanza en un horizonte educativo por lo demás desafiante y emocionalmente turbulento.

Tabla 41.*Transformación lingüística del EST4P*

Transformación Lingüística

El mundo escolar se presenta como un paisaje incompreensible y desconectado para el estudiante, donde los temas académicos flotan como islas inalcanzables en un mar de confusión. Las materias consideradas cruciales (matemáticas, español y sociales) se constituyen como montañas infranqueables, cuyas cumbres parecen alejarse con cada intento de ascenso. En este escenario, las clases se transforman en rituales tediosos, donde la falta de preparación percibida en los docentes y las críticas constantes durante las exposiciones tejen una red de frustración y desencanto. La rabia emerge como respuesta instintiva, por lo cual los salones de clases son escenarios de confrontación emocional donde el estudiante lucha por su tranquilidad.

Sin embargo, en este panorama académico sombrío, brillan destellos de luz: profesores que, con su carisma y orden, logran iluminar el camino del aprendizaje, creando oasis de comprensión y respeto mutuo. Mientras tanto, el corazón del estudiante late al ritmo de un amor adolescente, convirtiendo el colegio en el escenario de una historia personal que eclipsa las preocupaciones académicas. En casa, la ausencia parental se materializa en la soledad de los procesos escolares, dibujando un futuro donde la vida adulta y la maternidad se vislumbran como horizontes más tangibles que la educación superior. Así, el presente escolar y el futuro imaginado se entrelazan en una narrativa donde el aprendizaje formal lucha por encontrar su relevancia frente a las realidades afectivas y sociales inmediatas.

Tabla 42.*Transformación lingüística del EST1SC*

Transformación Lingüística

El currículo escolar se alza como un Peñasco inalcanzable para el estudiante, cuya realidad socioeconómica plasma un escenario de carencias: libretas ausentes, útiles incompletos y el internet, esa ventana al conocimiento moderno, brilla por su ausencia. En este ambiente, el joven navega las aguas académicas con una estrategia de supervivencia minimalista, donde las tareas se convierten en un juego de azar, completadas a veces, ignoradas otras, en un baile constante con la línea de aprobación. Su autopercepción académica se ve en claroscuros: una luz tenue ilumina su habilidad con los números, mientras la sombra de la escritura se cierne como un desafío persistente.

El amanecer escolar lo encuentra con el estómago vacío, un recordatorio constante de las dificultades económicas que moldean su experiencia educativa. Fuera de las aulas, el mundo se expande: la tienda de la esquina se convierte en un aula alternativa de responsabilidad y trabajo, mientras el campo de béisbol promete sueños de gloria y reconocimiento. En este tapiz de experiencias, el apoyo familiar se materializa en la figura ocasional de un primo, un faro intermitente en el mar de desafíos académicos. A pesar de las adversidades, una chispa de ambición persiste: la visión de un futuro donde el diploma de graduación y el bate de béisbol se entrelazan, dibujando un horizonte donde el éxito académico y deportivo convergen en una promesa de realización personal.

Tabla 43.*Transformación lingüística del EST2SC*

Transformación Lingüística

El camino hacia la educación se plasma como una odisea diaria para el estudiante, un peregrinaje que comienza con el alba, cuando las responsabilidades del hogar compiten con la preparación escolar. La finca, se observa como hogar y prisión a la vez y se alza a media hora de distancia del colegio, convirtiendo cada jornada en una prueba de resistencia física y determinación. En este escenario, el aula se transforma en un campo de batalla contra el sueño, donde los párpados pesados luchan contra la monotonía de lecciones que parecen flotar en un vacío de relevancia. El esfuerzo de los profesores, aunque reconocido, choca contra el muro invisible de una realidad donde el hambre es más tangible que las promesas de un futuro lejano.

El ICES se alza en el horizonte como un objetivo impuesto que eclipsa las necesidades inmediatas de supervivencia. Las "cosas básicas e importantes para sobrevivir" se convierten en el verdadero currículo anhelado, un conocimiento práctico que parece esconderse detrás de fórmulas y teorías abstractas. En este contexto, el estudiante se siente reducido a una "máquina de tareas", despojado de su humanidad y de sus luchas cotidianas. El futuro, lejos de los sueños universitarios, se esboza en las calles del pueblo, con el manubrio de una mototaxi como herramienta de sustento,

Tabla 43 (cont.)

una visión que no nace de la falta de ambición, sino de un pragmatismo forjado en la fragua de la necesidad diaria.

Tabla 44.*Transformación lingüística del EST3SC*

Transformación Lingüística

En el contexto escolar, la estudiante se presenta como una figura combativa, su personalidad "peleonera" se erige como un escudo, una armadura forjada en la fragua de la autodefensa. Este caparazón agresivo, sin embargo, oculta un interior frágil, donde la baja autoestima y las dificultades académicas tejen una red de inseguridades. Las notas, pese al esfuerzo, se niegan a reflejar el anhelo de éxito, mientras el miedo a hablar en público se manifiesta como un monstruo paralizante, alimentado por la percepción de burlas y el consecuente estallido de rabia e ira. La clase de matemáticas muestra confrontaciones emocionales, donde el infortunio alcanza su punto de ebullición, llevando a la estudiante al borde de la rendición.

Paradójicamente, el colegio emerge como un refugio, un escape del "fastidio de la casa" y un antídoto contra la depresión que acecha en el hogar. En este espacio, la joven encuentra un respiro, una oportunidad de "pasarla bien" lejos de las sombras domésticas. Sin embargo, sus aspiraciones futuras revelan un deseo de evasión más profundo: la búsqueda de riqueza "sin esfuerzo" se materializa en fantasías de un "marido traqueto" o la promesa de éxito fácil a través de plataformas como OnlyFans. Estas aspiraciones no son meros caprichos, sino el reflejo de un mundo interior tumultuoso, donde el deseo de escape y validación se entrelaza con una profunda inseguridad y la búsqueda desesperada de un camino que prometa alivio a las turbulencias emocionales y académicas que definen su presente.

Tabla 45.*Transformación lingüística del EST4SC*

Transformación Lingüística

En el laberinto del colegio, el estudiante se encuentra atrapado en una red de burlas y exclusión, donde las palabras "gordo", "panzón" y "bobo" se convierten en dardos que penetran su autoestima. Su silencio, lejos de ser un escudo, se transforma en una justificación más para el acoso, mientras sus compañeros lo "sacan" del círculo académico, etiquetándolo como incapaz. Frente a este asedio emocional, el joven adopta una postura de aparente indiferencia, un "no les paro bolas" que más que una solución, parece un mecanismo de supervivencia en un entorno hostil. Esta lucha diaria se refleja en su autopercepción académica, oscilando entre la duda sembrada por sus pares y los destellos de confianza que surgen cuando alguien "resalta lo que hace bien".

Tabla 45 (cont.).

El aula se convierte en un campo de batalla emocional, donde las exigencias académicas lo llevan "al límite", desatando una tormenta interna de rabia y frustración. La sensación de impotencia ante los desafíos académicos se materializa en pensamientos de derrota, un "no puedo" que amenaza con eclipsar sus aspiraciones. Sin embargo, en este panorama turbulento, emerge la figura de una profesora como faro de esperanza, contrastando con otros docentes cuya rigidez amplifica su ansiedad. Es en este contexto de lucha y resiliencia donde el estudiante ancla sus sueños futuros: la ambición de una beca para estudiar ingeniería agroindustrial se alza como una promesa de redención y éxito, un camino para transformar las adversidades presentes en un futuro de logros profesionales y personales.

Tabla 46.*Transformación lingüística del DOC1PM*

Transformación Lingüística

En su labor educativa, el docente se encuentra inmerso en una odisea diaria, donde cada jornada se convierte en una batalla contra el agotamiento físico y emocional. El camino hacia la escuela, lejos de ser un simple trayecto, se transforma en una travesía épica, un desafío que pone a prueba su determinación cada amanecer. Al cruzar el umbral del aula, se enfrenta con rostros marcados por la apatía, donde la pasión por el aprendizaje parece haberse desvanecido. La ausencia de padres, que desaparecen tras la matrícula inicial, deja un vacío palpable, convirtiendo al educador en un navegante solitario en este mar de desafíos escolares.

Frente a esta realidad desalentadora, el docente libra una batalla interna entre el deseo de "tirar la toalla" y su inquebrantable compromiso de "hacer lo mejor que puede". Sus esfuerzos chocan contra el muro de políticas educativas que, como espejismos, prometen soluciones, pero fallan en abordar las raíces profundas de los problemas. La frustración hierve al ver cómo se exigen resultados en un terreno árido de recursos y comprensión. En este panorama, las aspiraciones de los estudiantes se plasman como un mosaico diverso pero limitado: carreras técnicas, sueños deportivos, y la resignación a trabajos informales o roles domésticos tradicionales. Cada proyección futura es un reflejo de las realidades socioeconómicas que moldean sus horizontes, dejando al docente en una lucha constante por expandir esos límites, aun cuando el sistema parece conspirar contra sus esfuerzos.

Tabla 47.*Transformación lingüística del DOC2PE*

Transformación Lingüística

La práctica docente revela un enfoque pedagógico caracterizado por un alto grado de exigencia y una adherencia a métodos tradicionales de enseñanza. Este modelo educativo se fundamenta en una larga trayectoria profesional dentro de la institución, lo que ha permitido a la docente desarrollar un profundo conocimiento del contexto socioeducativo de la población estudiantil.

Tabla 47 (cont.).

La metodología de enseñanza empleada por la educadora se centra en estrategias que buscan fomentar el fortalecimiento de competencias de expresión y superación de barreras emocionales, como la ansiedad ante presentaciones orales, mediante la implementación de exposiciones orales. Sin embargo, se observa una dicotomía significativa en el manejo del componente socioemocional dentro del aula. Por un lado, la docente prioriza el avance curricular sobre el abordaje de los requerimientos afectivos inmediatos de los alumnos durante el tiempo de clase. Por otro lado, reconoce la importancia del apoyo emocional, relegando este aspecto a espacios informales fuera del horario lectivo.

Esta aproximación pedagógica plantea interrogantes sobre la armonización entre las exigencias formativas y el cuidado del estado anímico de los alumnos en entornos educativos desafiantes. La tensión entre la necesidad de cumplir con objetivos curriculares y la importancia de abordar las complejidades emocionales del alumnado refleja un dilema más amplio en la educación contemporánea.

Tabla 48.*Transformación lingüística del DOC3PS*

Transformación Lingüística

Desde una perspectiva académica, el análisis de la situación educativa en el contexto rural revela una significativa discrepancia entre las expectativas institucionales y la realidad socioeducativa. Esta desconexión se manifiesta en la tensión entre la demanda de resultados académicos estandarizados y las limitaciones inherentes al entorno rural, generando un estado de frustración y desaliento en el cuerpo docente. La experiencia emocional de los educadores se caracteriza por un profundo sentimiento de impotencia ante la persistente apatía y desinterés del alumnado. Esta desmotivación estudiantil, posiblemente arraigada en factores socioeconómicos y culturales complejos, plantea un desafío significativo para la efectividad de las prácticas pedagógicas tradicionales. Además, se identifica una carencia crítica en el abordaje de los requerimientos socioemocionales de los educandos, quienes enfrentan adversidades familiares y sociales que impactan negativamente en su proyección futura. Esta situación subraya la urgencia de implementar intervenciones psicológicas y programas de apoyo integral que aborden no solo el aspecto académico, sino también el equilibrio afectivo y la construcción de perspectivas de futuro en los jóvenes. Esta visión cambiante expresada por los docentes subraya la importancia de una aproximación integral que involucre a las autoridades educativas y la reformulación de políticas públicas. Este llamado a la acción refleja una comprensión profunda de que las soluciones deben trascender el aula y abordar las estructuras sistémicas que perpetúan la desigualdad educativa en entornos rurales. La transformación propuesta implica no solo una revisión de las métricas de éxito académico, sino también la implementación de estrategias que reconozcan y valoren las particularidades del contexto rural, fomentando así un ambiente educativo más equitativo y emocionalmente nutritivo.

Tabla 49.

Transformación lingüística del DOC4PN

Transformación Lingüística

El análisis de la situación educativa revela una tensión significativa entre el currículo académico tradicional y las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Esta dicotomía se manifiesta en la estructura del PEI, priorizando el aprendizaje de temáticas sin incorporar explícitamente la gestión emocional. En este contexto, el educador se encuentra con posición adaptativa constante, asumiendo roles que trascienden sus funciones pedagógicas tradicionales, esforzándose por proporcionar apoyo emocional a pesar de la falta de formación específica y herramientas adecuadas para abordar situaciones complejas de índole familiar y social.

El conflicto entre las demandas institucionales, centradas en resultados académicos cuantificables, y el imperativo de fomentar el desarrollo emocional y aumentar la autoestima de los estudiantes, genera una disonancia significativa en la praxis pedagógica. Esta situación pone en manifiesto la prioridad de una reevaluación integral del sistema educativo, que permita integrar de manera efectiva el desarrollo socioemocional dentro del marco curricular y las métricas de evaluación institucional. Tal enfoque enriquecería el proceso de aprendizaje y formación del alumnado, también podría contribuir al desarrollo holístico y sostenible de las comunidades educativas en su conjunto.

Tabla 50.

Transformación lingüística del DOC1SCM

Transformación Lingüística

Desde el acto educativo se revela una profunda resistencia al cambio en los enfoques educativos contemporáneos, manifestando una fuerte adhesión a métodos pedagógicos tradicionales y disciplinarios. Esta postura se evidencia en su crítica al abordaje de las condiciones emotivas del alumnado, percibida como una debilidad del sistema educativo actual. Se mantiene una clara separación entre la enseñanza académica y el manejo emocional, considerando este último como responsabilidad exclusiva de profesionales de la psicología. Esta derivación refleja una tensión significativa entre las demandas de un sistema educativo en evolución y la concepción tradicional del rol docente, centrada en la difusión de saberes y la preservación del orden en el aula.

Emocionalmente, la disertación evidencia un estado de frustración y desencanto con el sistema educativo actual. La percepción del entorno violento donde transcurre la labor educativa intensifica la sensación de impotencia y la creencia en la necesidad de mantener un enfoque estricto y disciplinario. La resistencia a incorporar aspectos emocionales en la práctica pedagógica puede interpretarse como una estrategia de autoprotección ante las problemáticas complejas que enfrenta. Además, es evidente la frustración con la administración educativa y la percepción de que se le exige ser "mago" sugieren un sentimiento de sobrecarga y falta de apoyo institucional. Este estado emocional plantea interrogantes sobre el impacto que su actitud puede tener en el ambiente emotivo dentro del salón de clases y en la habilidad para responder a

Tabla 50. (cont.).

los requerimientos versátiles del alumnado en un entorno escolar cada vez más complejo.

Tabla 51.

Transformación lingüística del DOC2SCE

Transformación Lingüística

El escenario educativo en el contexto rural revela una intrincada relación entre la descomposición del entramado comunitario y los desafíos pedagógicos que enfrentan los docentes. Las dinámicas sociales juveniles en las zonas rurales han experimentado cambios significativos, manifestándose en comportamientos de riesgo como carreras de motos y festivales que fomentan el consumo de drogas y la delincuencia. Estos fenómenos amenazan el bienestar físico y moral de los jóvenes, y representan un desafío para la práctica docente tradicional.

Los educadores se encuentran en una encrucijada, reconociendo la necesidad urgente de actualizar sus métodos y herramientas pedagógicas para abordar las necesidades emergentes de los estudiantes rurales. Esta brecha entre la educación tradicional y las demandas contemporáneas subraya la importancia de replantearse el enfoque educativo en las zonas rurales. Se hace evidente la necesidad de un cambio integral que priorice la formación humana, fortaleciendo autoestima, determinación y toma de decisiones responsables. Este giro hacia un enfoque más holístico en la educación rural busca optimizar el desempeño escolar, para contribuir a la resignificación de las vidas de los jóvenes.

Tabla 52.

Transformación lingüística del DOC3SCS

Transformación Lingüística

En este contexto se revela una profunda crisis que trasciende los límites tradicionales del aula. El incidente de violencia física entre estudiantes y la declaración de que "lo único que importa es sobrevivir" son manifestaciones extremas de un entorno educativo profundamente afectado por factores socioeconómicos y culturales adversos. Esta realidad se refleja en la apatía generalizada de los estudiantes y en el cuestionamiento directo sobre la relevancia de la educación formal en su contexto de vida. La complejidad de la situación se intensifica por el impacto del entorno familiar y social de los estudiantes, marcado por la presencia de familiares involucrados en actividades ilícitas y encarcelamiento. Estos factores contribuyen a generar un ambiente de temor y ansiedad entre los estudiantes, como se evidencia en el caso de la niña que teme por la vida de su hermano involucrado en pandillas.

Frente a estos desafíos, los educadores se encuentran en la difícil posición de intentar mantener un ambiente de aprendizaje estructurado, recurriendo a estrategias disciplinarias formales y apoyo psicológico. Simultáneamente, se observan esfuerzos

Tabla 52. (cont).

por adaptar el contenido curricular para hacerlo más relevante y motivador, buscando conectar las vivencias de los estudiantes con problemáticas más amplias. Sin embargo, estos esfuerzos se ven obstaculizados por un sistema de evaluación docente que prioriza resultados académicos estandarizados sobre el crecimiento armónico y "recomponer la vida" de los jóvenes, creando una tensión significativa entre las privaciones reales de la institución educativa y las perspectivas institucionales.

Tabla 53.

Transformación lingüística del DOC4SCN

Transformación Lingüística

El entorno educativo devela una profunda tensión entre los objetivos institucionales y la situación social del entorno de los jóvenes. El PEI y las mallas curriculares, están enfocados primordialmente en aspectos cognitivos y en la preparación para pruebas estandarizadas como el ICFES, evidencian una desconexión con las necesidades integrales de desarrollo humano de los alumnos. Esta orientación, aunada a las restricciones temporales y el peso administrativo que enfrentan el cuerpo docente, genera un ambiente de frustración y desencanto con el sistema educativo, percibido como "desenfocado" de los requerimientos esenciales del entorno escolar.

En estos entornos desafiantes, se observa una marcada apatía estudiantil, caracterizada por la falta de motivación, desinterés en la investigación e incumplimiento de compromisos académicos. Frente a esta realidad, los educadores implementan estrategias motivacionales, buscando inspirar a los estudiantes hacia la superación personal y académica. Estos esfuerzos, aunque aparentemente limitados en su alcance, logran impactar positivamente en algunos alumnos, quienes comienzan a considerar opciones de educación técnica y profesional. El compromiso emocional de los docentes se manifiesta en la satisfacción expresada ante estos pequeños logros y en su deseo ferviente de que los estudiantes "salgan adelante, sean felices y vivan bien". Esta dedicación emocional contrasta dramáticamente con la rigidez del sistema educativo, subrayando la necesidad de un enfoque más holístico que equilibre las demandas académicas con el crecimiento integral y el desarrollo del estado anímico del alumnado en contextos socioeconómicos desafiantes.

Reflexionar acerca de la experiencia: reducción eidética

Una vez extraídos los significados que se consideran esenciales y realizar la redacción a través de las transformaciones lingüísticas, es necesario realizar cuestionamientos de aspectos relevantes de las experiencias vividas contadas por los informantes y para darle respuesta a estos interrogantes se lleva a cabo la reducción eidética que coloca entre paréntesis todo aspecto casual de la experiencia vivida para determinar solo aquello que es esencial, donde la autora se basa en las enunciaciones

encontradas al revisar el análisis temático, con la finalidad de cuestionar los significados obtenidos, en este punto se empleó la estrategia planteada por Van Manen (2003), “variación imaginativa” para corroborar que cada uno de los temas fuera realmente necesario para la vivencia estudiada. Esta reducción eidética se describe de la tabla 54 – 69.

Tabla 54.

Reducción eidética EST1P

Reducción eidética EST1P

Para la reducción eidética del informante EST1P se parte de las expresiones esbozadas en el análisis temático “llegar al bachillerato me ha dado duro” “no entiendo y me estreso, me da rabia porque era uno de los mejores en primaria”. Estas afirmaciones hacen alusión al impacto emocional del cambio educativo en la transición de la primaria al bachillerato. Ante esto, la investigadora establece el siguiente cuestionamiento ¿Se considera necesario implementar estrategias efectivas para abordar los desafíos emocionales que se enfrentan al pasar de primaria a secundaria? Como análisis a esta situación se puede decir que si es necesario ya que este cambio de nivel educativo genera alteraciones significativas que pueden generar estrés y ansiedad (como lo menciona el informante). Estos cambios requieren un enfoque que aborde el desempeño cognitivo y la armonía socioemocional. Según Huertos (2024), poner en marcha programas estructurados para la transición ha evidenciado su eficacia reduciendo el estrés y mejorando la adaptación académica y social. En este proceso de transición los maestros desempeñan un papel clave para modelar y fomentar habilidades socioemocionales que contribuyan al desarrollo efectivo del desempeño escolar y al manejo de las emociones para generar un clima escolar adecuado.

Tabla 55.

Reducción eidética EST2P

Reducción eidética EST2P

La reducción eidética del informante EST2P toma como referencia la expresión del estudiante cuando afirma “siento que el colegio no es lo mío yo soy bruto para esto”. Esta frase sentenciosa es bastante fuerte y toma mayor fuerza cuando se analizan las líneas que esbozan las aspiraciones futuras del joven “En el futuro me veo aquí en el pueblo arreglando motos y teniendo una propia”. Estas expresiones revelan que el currículo actual responde adecuadamente a los requerimientos específicos del alumnado rural, afectando adversamente sus intereses y dedicación académica. Para analizar esta información se plantea la siguiente pregunta ¿Puede la adaptación del currículo escolar en entornos rurales impulsar el crecimiento de competencias socioemocionales, asegurando que la enseñanza tenga sentido y aplicabilidad en la vida de los jóvenes? Se puede establecer que si es posible pero además es necesario porque con una conexión curricular para desarrollar capacidades socioemocionales,

Tabla 55 (cont.).

los alumnos pueden ver relevancia en lo que aprenden para sus vidas cotidianas y futuras, incidiendo su autoestima y motivación. Es posible pensar que la falta de conexión entre el currículo y la realidad puede influir en las aspiraciones futuras de los estudiantes, como se observa en el deseo del joven de trabajar con motos, lo que sugiere que un enfoque educativo más relevante podría apoyar mejor sus intereses y desarrollo personal.

Tabla 56.

Reducción eidética EST3P

Reducción eidética EST3P

El informante EST3P en sus planteamientos establece que los docentes “solo lo recargan de trabajo y por más que quiero no puedo eso, me desespero, lloro pataleo. Esta situación refleja las manifestaciones emocionales de la estudiante ante los desafíos académicos. Ante estas líneas surge la pregunta ¿Qué pasaría si los docentes replantean los métodos pedagógicos considerando los requerimientos específicos del alumnado? Partiendo del imaginativo se puede decir que, al adaptar la enseñanza a las preferencias y formas de asimilación individuales se equipa al educando con habilidades socioemocionales para manejar el estrés y las emociones asociadas con los desafíos académicos y personales. Bajo esta perspectiva los jóvenes sentirían más entusiasmados con el proceso educativo de tal forma que tendrían oportunidades equitativas para asimilar y tener éxito.

Tabla 57.

Reducción eidética EST4P

Reducción eidética EST4P

Para realizar la reducción eidética del informante EST4P se toma como referencia las frases “eso me da rabia y peleo con ellos para que me dejen quieta”, “le gusta mantenernos en orden y exige el trato amable entre nosotros”. La primera afirmación da cuenta del manejo inadecuado a las emociones por parte de la estudiante y la segunda, destaca una práctica positiva docente. Como análisis de la situación se establece el siguiente cuestionamiento ¿Pueden las prácticas docentes en escuelas rurales fomentar el manejo emocional y resolución de conflictos? Se puede plantear que, si es posible, ya que la informante menciona que la profesora que maneja el orden y exige el trato amable es su profesora favorita. Es importante resaltar que las prácticas docentes en escuelas rurales tienen un potencial significativo para fomentar las capacidades socioemocionales, como la gestión emocional y la resolución de problemas, al integrar estrategias específicas que respondan al entorno: Cabe resaltar que esta tarea les corresponde a los educadores, quienes deben crear ambientes de paz y gestionar un buen clima escolar, lo cual es vital para desarrollar capacidades socioemocionales en el aula. También se puede decir que la puesta en marcha de

Tabla 57 (cont).

iniciativas educativas para incorporar estas capacidades de manera sistemática que ayuden a construir relaciones saludables y gestionar el estrés, contribuyendo así a la superación escolar y a las relaciones efectivas del estudiantado. Además, basándome en la situación planteada por la informante EST4P, los docentes que poseen habilidades avanzadas en regulación emocional y afrontamiento son modelos positivos para sus estudiantes, influyendo en su bienestar y ajuste psicológico.

Tabla 58.

Reducción eidética EST1SC

Reducción eidética EST1SC

El informante EST1SC en su anécdota y entrevista conversacional aflora situaciones socioeconómicas difíciles tales como “muchas veces llego sin desayunar y llega el momento en que me siento mal”, “tampoco puede cumplir porque no tengo internet, ni siquiera me compraron todas las libretas ni los útiles que piden”, “Yo para ayudar un poquito en la casa trabajo en la tienda de la esquina ayudando a vender”_que dan muestra del sacrificio que hace el joven para continuar con sus estudios. Como pregunta surge ¿De qué manera el factor económico influye en el desempeño del estudiante rural? En este caso se puede decir que las carencias económicas de la familia pueden incidir el desempeño escolar de manera negativa ya que no le permite contar la energía necesaria para desenvolverse en sus clases (falta de desayuno). De igual forma, la escasez no le permite tener los útiles y recursos necesarios para cumplir con sus deberes escolares y adicional a esto, se puede decir que el joven al reconocer la problemática familiar busca alternativas con empleo para generar dinero y ayudar a su familia. Es posible que si la familia tuviera más recursos económicos para brindarle las condiciones a su hijo este tendría más tiempo para dedicarle al colegio, contaría con sus útiles y no tendría excusas para incumplir con sus deberes. Aunque también es posible que el estudiante a pesar de las mejoras continúe con algunas dificultades porque en su anécdota muestra también formas de evitación al decir que “él no se complica la vida”

Tabla 59.

Reducción eidética EST2SC

Reducción eidética EST2SC

Lo propuesto por el informante EST2SC en su discurso se evidencia que existe una desconexión curricular con relación a la realidad socioeconómica del estudiante rural que se esfuerza “Ellos hablan de prepararnos para el ICFES desde ahora” “preocuparse más porque aprendamos cosas básicas e importantes para sobrevivir” Teniendo en cuenta esta situación se plantea como interrogante ¿Cómo puede el currículo educativo en escuelas rurales adaptarse a las necesidades del entorno,

Tabla 59 (cont.).

asegurando un aprendizaje relevante y aplicable a la vida cotidiana? Para este cuestionamiento se considera relevante proveer formación continua a los docentes para que puedan implementar estrategias pedagógicas innovadoras y adaptativas que respondan a las necesidades específicas del entorno. Ante esta apreciación “colegio no se dan cuenta de cómo nos sentimos, somos seres humanos no máquinas de tareas”, que propone el participante se puede considerar la incorporación de las capacidades socioemocionales al currículo para favorecer la gestión emocional y mejorar las relaciones interpersonales. Esto puede ser especialmente importante en estos contextos donde las condiciones socioeconómicas pueden ser desafiantes.

Tabla 60.

Reducción eidética EST3SC

Reducción eidética EST3SC
En los planteamientos del informante EST3SC se evidencia conductas agresivas como mecanismo de defensa y manejo inadecuado de las emociones “Normalmente en el colegio soy bastante peleonera, es mi forma de ser y es que también me buscan”, “En las materias no soy muy buena”, “me da miedo es hablar en público”, “Me altero en clase de matemáticas”. Analizando estas expresiones surge la pregunta ¿El manejo de las emociones como estrategia educativa en la escuela puede incidir en el mejoramiento académico? Se puede establecer que trabajar el manejo de las emociones (autoestima, autorregulación emocional, etc) desde cada asignatura puede beneficiar las relaciones sociales y favorecer el desempeño escolar al disminuir el estrés y frustración en el estudiantado. Manejar estas habilidades puede incidir para que los chicos tengan mejor proyección hacia su futuro.

Tabla 61.

Reducción eidética EST4SC

Reducción eidética EST4SC
En la experiencia del estudiante EST4SC se refleja los desafíos que enfrenta en sus relaciones interpersonales, la estrategia de afrontamiento que utiliza y en ellas al igual que en sus dificultades académicas se devela el impacto emocional a que está sometido en la escuela. Con afirmaciones como “y <u>mis compañeros se meten conmigo</u> ”, “ <u>puedo continuar tampoco es grave la cosa</u> . Ya <u>no les paro bolas</u> ”, “ <u>me pone al límite, me enrabio, me molesta</u> ”. ¿Debe la escuela cambiar su diseño curricular para brindar formación integral en las zonas rurales? Luego de leer las afirmaciones del informante EST4SC es evidente que se hace necesario generar un cambio de enfoque donde se le dé una mirada significativa al fortalecimiento de la autoestima para contrarrestar las inseguridades y mejorar la autoeficacia en los jóvenes, pero sobre todo para enseñarles a tener autorregulación emocional y que sean capaces de afrontar las situaciones adversas de la vida escolar y cotidiana. Es posible que al generar estos cambios se impacte la visión presente y futura de los estudiantes y tal vez esto permee en las familias de Luruaco.

Tabla 62.

Reducción eidética DOC1PM

Reducción eidética DOC1PM

Dialogar con los docentes fue una experiencia bastante enriquecedora. En el análisis realizado al DOC1PM se pudo extraer que en su labor existe una lucha entre las frustración o desmotivación que siente en su entorno laboral y las ganas de hacer lo mejor que puede como frase sentenciosa “quiero tirar la toalla”, “cumplir con mis clases y hacer lo mejor que puedo”, “solo dan pautas, pero no atacan la raíz del problema”. Ante estos planteamientos surge la pregunta ¿Pueden los docentes generar espacios de enseñanza motivantes en estas instituciones educativas? Atendiendo a las vivencias manifestadas por los informantes se puede decir que si porque los docentes son la base del proceso formativo ya que están en contacto directo con los jóvenes. Son los docentes esas personas que con su ejemplo y conocimiento pueden guiar a los estudiantes hacia el éxito en términos cognitivos, pero también el éxito para enfrentar las dinámicas sociales de la actualidad. Se considera que los docentes pueden implementar estrategias pedagógicas que permitan mantener la permanencia, la motivación y el contacto sociocultural real de los estudiantes rurales, abriendo espacio de participación para una enseñanza más tangible y significativa. Es prudente resaltar que, estos procesos para ser efectivos requieren que se involucre a las familias y la comunidad.

Tabla 63.

Reducción eidética DOC2PE

Reducción eidética DOC2PE

Como aspecto relevante de la informante DOC2PE se puede establecer la aproximación holística "En mis clases soy exigente, tienen que ser disciplinados" ya que refleja el enfoque de la docente hacia la enseñanza, que se centra en la disciplina y la exigencia académica. Partiendo de esta aproximación se propone la siguiente pregunta ¿Cómo inciden los métodos de aprendizaje en la motivación en los contextos desafiantes? Se puede establecer que los métodos de enseñanza tienen gran incidencia en el nivel motivacional. En el caso particular de la DOC2PE se observa un enfoque pedagógico tradicional que para la docente es considerado pertinente en el contexto. Sin embargo, desde la mirada de los estudiantes esta forma de enseñanza genera estrés y apatía hacia la asignatura tal como se evidencia en el planteamiento de la EST4P cuando expresa “la profesora de español con sus exposiciones ya me tiene harta”, o el EST1P que dice “me da miedo hablar en público, me paralizó, sudo, gagueo”. Es posible que la exigencia puede afectar la dinámica entre docentes y estudiantes, especialmente en estos entorno carentes.

Tabla 64.
Reducción eidética DOC3PS

Reducción eidética DOC3PS

Desde la información suministrada por la informante DOC3PS encapsula los desafíos sistémicos que afectan la educación rural “nos exigen resultados académicos y por mucho que hacemos estos resultados no se dan”. Bajo esta perspectiva surge el planteamiento ¿Qué impacto tendría que las políticas educativas reduzcan la presión de las pruebas ICFES y promuevan habilidades prácticas en los contextos rurales? Sería un cambio favorable y un ajuste prudente porque se evidencia que las expectativas de los organismos educativos no están alineadas con las condiciones y capacidades reales de los estudiantes y docentes en contextos rurales. Un cambio de enfoque desde las pruebas estandarizadas permitiría que las escuelas descentralicen los procesos escolares abarcando otras dimensiones del ser.

Tabla 65.
Reducción eidética DOC4PN

Reducción eidética DOC4PN

Para la DOC4PN es importante el crecimiento integral de sus educandos por tal motivo en su discurso se observa tensión entre responder a los requerimientos socioemocionales estudiantiles y cumplir con las demandas académicas institucionales cuando dice “Se trabaja por temáticas y no se contempla el manejo de las emociones en el PEI”. Por lo cual se pregunta, ¿Qué sucedería si el manejo de las emociones formara parte del diseño curricular en esta institución educativa? Es probable que al trabajar la gestión emocional en estas escuelas se reduciría la implementación de sistemas de enseñanza tradicional y llevaría a cabo un desarrollo integral ya que se abordaría adecuadamente las necesidades reales de los estudiantes en estos contextos vulnerables. Pero también es cierto que para trabajar desde este enfoque se requiere la formación de los docentes que en muchos momentos manifiestan tratar de ayudar a los jóvenes pero que no tienen la formación necesaria para hacerlo. Pienso que si se trabajaran estas habilidades, se apuntaría a una educación que preparará para afrontar las dificultades del día y podría mejorar la proyección desesperanzada de los jóvenes en estas zonas del país.

Tabla 66.
Reducción eidética DOC1SCM

Reducción eidética DOC1SCM

Con relación al informante DOC1SCM se le da mucha importancia a las afirmaciones que dicen "Ahora a los estudiantes no se les puede decir nada porque se trauman y eso es lo que tiene la educación así de jodida", "Ahora si les hablas fuerte se trauman, si les haces ver el error se deprimen". Luego de analizar esta frase utilizada en el

Tabla 66 (Cont.).

marcaje del análisis temático se pregunta ¿Las prácticas tradicionales representan un obstáculo para el crecimiento holístico de la comunidad estudiantil? Según la experiencia del docente DOC1SCM se evidencia que hay una inclinación marcada hacia la educación tradicional con un manejo estricto de la disciplina apelando a la sanción. Se cree que estas dinámicas en los entornos escolares coartan el desarrollo de los estudiantes. En el informante se nota resistencia del docente a incorporar enfoques más centrados en las necesidades emocionales de los estudiantes al mantener una postura tradicional y disciplinaria en su práctica educativa. Pero es posible que esta resistencia se presente por la formación del docente en su proceso universitario. Tal vez si se les brinda capacitación se pueda producir un cambio y mejorar la visión de los docentes que tienen muchos años de experiencia.

Tabla 67.*Reducción eidética DOC2SCE*

Reducción eidética DOC2SCE

La experiencia del informante DOC2SCE devela la necesidad de transformar el enfoque educativo en zonas rurales para abordar los desafíos socioemocionales y culturales de los jóvenes cuando en su afirmación dice “las costumbres en el pueblo han cambiado mucho al punto que estar en Santa Cruz es peligroso por la alta inseguridad”. Ante este presupuesto se propone como interrogante ¿Los cambios en las dinámicas juveniles adoptadas por los jóvenes pueden incidir en los procesos educativos? De acuerdo con lo planteado por el informante se puede decir que las nuevas dinámicas de “diversión” de cierta forma inciden en el deterioro del tejido social de la comunidad pero corresponden al único factor porque de acuerdo a lo establecido en las experiencias de los diversos informantes se palpa la influencia de otras variantes como la pobreza, las políticas públicas, entre otras.

Tabla 68.*Reducción eidética DOC3SCS*

Reducción eidética DOC3SCS

En el dialogo sostenido con el informante DOC3SCS se toma en consideración la afirmación “Aquí lo único que importa es sobrevivir”, "busco relacionar sus vivencias con las problemáticas regionales, mundiales", "trato de buscar formas para motivarlos y mostrarles otras posibilidades". Bajo estas líneas se plantea la siguiente pregunta ¿La violencia en la comunidad afecta la dinámica escolar en el aspecto académico y convivencial? Como planteamiento a este interrogante se puede decir que desde la experiencia en Santa Cruz se nota que la inseguridad y el índice de violencia que viven afecta a los jóvenes. En su intervención el docente narra como un estudiante le dijo “Aquí lo único que importa es sobrevivir”. Otro joven cuestiona la enseñanza impartida con su importancia en el contexto donde se mueve. Bajo estos supuestos se puede decir que en todos los contextos la educación esta permeada con las perspectivas socioculturales, económicas y políticas del entorno. Trabajar para mejorar estos

Tabla 68 (cont.).

aspectos puede incidir positivamente ya que equilibraría la demanda académica y humana de los estudiantes.

Tabla 69.*Reducción eidética DOC4SCN*

Reducción eidética DOC4SCN

La informante DOC4PN en su experiencia refleja que existe una tensión entre los objetivos educativos centrados en lo cognitivo y la necesidad de abordar las realidades emocionales y contextuales de los estudiantes rurales cuando dice “El PEI y los planes de área están encaminados a lo cognitivo y se están olvidando de la parte humana”. Como resultado de este planteamiento se realiza la siguiente pregunta ¿Pueden las políticas educativas integrar competencias socioemocionales en el currículo de las escuelas rurales para mejorar la motivación estudiantil y dar respuesta a las necesidades contextuales de estas comunidades? Sí, las políticas educativas pueden y deben integrar competencias socioemocionales en el currículo de las escuelas rurales para potenciar el equilibrio emocional, el desempeño cognitivo y su capacidad para interactuar de manera constructiva. Es prudente establecer que estas políticas deben promover la integración de competencias socioemocionales partiendo de la capacitación docente en habilidades socioemocionales, la implementación de prácticas de reflexión emocional como parte integral del proceso educativo y el fomento de espacios de aprendizaje que propicien la seguridad emocional. Las experiencias del DOC4SCN se evidencia que esto es posible y da resultados cuando establece que “les hablo mucho de superación, trato de motivarlos y sé que con esta estrategia hay unos pocos que me escuchan y eso es importante. Hay chicos que han mejorado y ya hablan de estudiar carreras técnicas y hasta profesionales eso me da TANTA SATISFACCIÓN”.

Reducción heurística

Continuando con el reflexionar sobre la experiencia, la práctica reflexiva, se dispuso para detectar prejuicios, concepciones subjetivas sin fundamento que influían en este proceso de interpretación. Tras identificar estas concepciones, se las somete a un escrutinio introspectivo riguroso que revela sus raíces psicológicas o ideológicas subyacentes. Este proceso facilita una aproximación más objetiva y desprejuiciada al fenómeno que se está investigando. La deconstrucción de estas ideas preconcebidas permite la comprensión auténtica y profunda del problema investigado, liberando la mente del investigador de sesgos que podrían distorsionar su percepción y análisis.

Desde esta perspectiva, se inició con la reducción heurística de la anécdota de los informantes claves de las instituciones educativas técnicas agropecuarias Nuestra Señora del Carmen y Santa Cruz, las cuales se detallaron en las tablas 70 – 86.

Tabla 70.

Reducción heurística EST1P

Reducción heurística EST1P

El informante EST1P en su experiencia dice “la profesora solo coge notas con exposiciones y me da miedo hablar en público, me paraliza, sudo, gagueo, así que ya ni lo intento”. Ante este sentir surge el interrogante ¿Cómo habría sido el clima escolar y estado emocional en la escuela si los educadores implementarán estrategias evaluativas alternativas con el fin de tomar en consideración las habilidades y necesidades? Se puede decir que los estudiantes habrían tenido una respuesta más positiva, se generaría mayor motivación y se captaría la atención de los estudiantes. También se puede decir que de esta forma se reduciría las manifestaciones de ansiedad en los estudiantes.

Tabla 71.

Reducción heurística EST2P

Reducción heurística EST2P

Para le informante EST2P se presenta la siguiente frase “Vengo al colegio por complacer a mi mamá que quiere que me gradúe aquí, le digo que quiero validar ya estoy muy grande para estar en séptimo”, Es prudente preguntar ¿Qué sucedería si la escuela fortaleciera la autoestima y les brindara herramientas a los jóvenes para desarrollar sus habilidades? El estudiante se considera bruto porque no entiende, es posible que al enseñarle utilizando otras estrategias y formar en el ser, el joven tendría más confianza en sí mismo, si se tomara en cuenta la parte humana y se diera una formación integral se podría decir que el informante tuviera mayores perspectivas y una mejor visión de la escuela. También es posible que el estudiante a pesar tener una educación integral sienta presión de la madre y continúe pensando en trabajar debido a las dificultades económicas de su familia y las pocas oportunidades del entorno.

Tabla 72.

Reducción heurística EST3P

Reducción heurística EST3P

En la experiencia vivida por el informante EST3P describe que experimenta tensión con las asignaturas básicas y que en ocasiones le generan sensaciones de fastidio.

Tabla 72 (cont.).

Sin embargo, en unas líneas establece “Me parece bacano hablar con los profes de religión, arte y educación física que son chéveres y están abiertos a escuchar y me guían. Ante estas expresiones surge la pregunta ¿Si los docentes de matemáticas, ciencias sociales y naturales adaptan sus estrategias pedagógicas podrían generar un entorno educativo más inclusivo y motivador en las clases? Si es posible que en las asignaturas básicas se genere un mejor ambiente. Estas asignaturas no pierden su rigor académico si los docentes trabajan y fortalecen otras habilidades en sus estudiantes y tal vez si se genera este espacio motivador el desempeño académico puede mejor.

Tabla 73.*Reducción heurística EST4P*

Reducción heurística EST4P

La informante EST4P en su anécdota resalta la frase “las materias más importantes como matemáticas, español y sociales porque me va remal, la mayoría de temas no tiene nada que ver con la vida aquí”. Por lo cual se pregunta ¿Se puede afirmar os métodos de enseñanza aplicados por los educadores no se plantean teniendo en cuenta el contexto para formar desde la integralidad? Y se puede afirmar que las estrategias pedagógicas esta desfasadas, se enfocan en formar desde lo cognitivo y hacen referencia a temas o contenidos no a competencias ni habilidades. Los estudiantes sienten que la escuela va en una vía distinta a la vida en esta zona rural y eso genera apatía. Algunos docentes incluyen algunos elementos de formación del ser pero como un currículo oculto.

Tabla 74.*Reducción heurística EST1SC*

Reducción heurística EST1SC

La anécdota del EST1SC cuenta “trabajo en la tienda de la esquina ayudando a vender. Los domingos son sagrados porque practico béisbol porque me gusta mucho”. Con esta frase me planteo lo siguiente ¿Debido a los problemas económicos de la familia el joven debe trabajar en las tardes, puede esto influir en su proceso escolar? El informante plantea que en su hogar hay problemas económicos, pero también habla de peleas. Si bien no dispone de tiempo suficiente para sus deberes escolares en casa, también se evidencia cierta laxitud en el joven y también se observa que su mecanismo de afrontamiento se basa en el relajarse. De cierta forma, se deja ver confianza en el avance escolar o tal vez no hay mucho esfuerzo académico porque no ve la escuela como algo que lo ayude a salir adelante. Sus esperanzas están en el deporte.

Tabla 75.*Reducción heurística EST2SC*

Reducción heurística EST2SC

En el estudiante EST2C se nota con estas líneas “Ellos hablan de prepararnos para el ICSES desde ahora, pero eso a mí no me importa porque ¿esos exámenes de que me van a servir?” que el enfoque institucional se centra en la academia. ¿Una educación que pueda potenciar la parte actitudinal de los estudiantes puede incidir en una toma responsable y asertiva de decisiones? Definitivamente sí. Los estudiantes manifiestan su incomodidad con las estrategias que llevan y no alcanzan a dimensionar que los resultados de estas pruebas ICSES pueden abrir puertas hacia una formación profesional. Ellos están enfocados en lo que viven en su pueblo y desde esa visión no hay esperanzas, al ver que sus familias no han salido adelante los invita a seguir viviendo desde la desesperanza. Si se trabaja la determinación y toma de decisiones en estos chicos se pueden fortalecer sus expectativas de vida.

Tabla 76.*Reducción heurística EST3SC*

Reducción heurística EST3SC

En la experiencia de la informante EST3SC se planteó que percibe sentimientos que le afectan su proceso académico y convivencial “miedo es hablar en público y cuando me pasan hacer exposiciones me paraliza pienso que se burlan de mí me da rabia, ira. Se propone para aperturar el estudio ¿Estas emociones que se generan en la escuela pueden hacer que la estudiante se incline por conseguir el dinero fácil sin pensar en estudiar? Desde la experiencia de la informante se revela dificultades en materias específicas, miedo a hablar en público y problemas de comportamiento. Estos desafíos pueden generar estrés y emociones que afectan el aprendizaje y la motivación académica. También se expresa que hay Falta de perspectivas futuras esto se debe a que la estudiante no ve futuro en el estudio, lo cual puede ser resultado de la falta de orientación y apoyo para establecer metas académicas y profesionales realistas.

Tabla 77.*Reducción heurística EST4SC*

Reducción heurística EST4SC

Para la informante EST4SC la escuela se puede considerar algo desagradable sin embargo la profesora de naturales cuando dice “la profesora es la mejor, me nombro su monitor y siempre resalta lo que hago bien” Como pregunta surge ¿Cuál es el valor

Tabla 77 (Cont.).

pedagógico del reconocimiento de la docente y de qué manera esto incide en la proyección profesional? Indiscutiblemente el reconocimiento de la profesora, al nombrar al estudiante como monitor y resaltar lo que hace bien, aumenta su motivación y mejora su autoestima académica. Esto es fundamental para el desarrollo de una autopercepción positiva como estudiante. De igual forma la relación positiva con la docente ayuda al estudiante a desarrollar habilidades sociales y emocionales importantes, como la autoestima y la aptitud para afrontar responsabilidades. Este reconocimiento de la docente y el de la madre que también lo apoya favorece el proceso académico y motivacional del estudiante.

Tabla 78.*Reducción heurística DOC1PM*

Reducción heurística DOC1PM

El docente DOC1PM manifiesta en su experiencia que “Las políticas educativas tampoco ayudan mucho en estos entornos solo dan pautas, pero no atacan la raíz del problema”. Ante este panorama el interrogante es ¿Si las políticas educativas atienden a fondo la situación escolar en la zona rural se pueden generar mejoras? Si es posible porque las políticas educativas deben ser inclusivas, tomar en cuenta la diversidad sociocultural y los requerimientos propios de las zonas rurales para ser más efectivas incluyendo la implementación de modelos educativos flexibles y pertinentes. Realizar un fortalecimiento institucional donde las políticas que apoyan a las instituciones educativas analicen sus necesidades y planeen acciones correspondientes mejoran la gestión educativa local. Indiscutiblemente se requiere el fortalecimiento del desarrollo profesional de los maestros rurales para que en las instituciones se aborden no solo aspectos académicos sino también socioemocionales y de convivencia tienden a tener un impacto más profundo.

Tabla 79.*Reducción heurística DOC2PE*

Reducción heurística DOC2PE

Para la informante DOC2PE la exigencia y disciplina son los pilares de la educación. En su anécdota cuenta que “conmigo se tienen que portar bien porque me gusta que caminen por la línea tienen que ser disciplinados”. Surge la siguiente duda ¿Trabajar en los entornos educativos con estrategias educativas diversas basadas en el modelo constructivista pueden disminuir la exigencia académica y afectar la disciplina en el aula? Se opina que trabajar con estrategias educativas diversas basadas en el modelo constructivista no necesariamente disminuye la exigencia académica ni afecta negativamente la disciplina en la escuela. Más bien, el modelo constructivista puede aumentar el rigor académico y mejorar el ambiente de aprendizaje fomentando la

Tabla 79 (Cont.).

implicación proactiva y el razonamiento analítico del alumnado, lo que puede incrementar su compromiso y motivación, fomenta la construcción colectiva del conocimiento y el abordaje de desafíos, desarrollando habilidades importantes más allá del contenido académico y se adapta a las limitaciones del cuerpo estudiantil, facilitando su progreso personalizado y la exploración de temas que les apasionan.

Tabla 80.*Reducción heurística DOC3PS*

Reducción heurística DOC3PS

El DOC3PS dice “creo que como docentes nos recargan de responsabilidades sin darnos las herramientas que necesitamos, literal trabajamos con las uñas y hacemos lo que podemos”. En esta línea se siente angustia en el docente y la pregunta sería ¿Disminuir las cargas en los docentes permite que atiendan necesidades de los estudiantes? Puedo decir que los docentes con una carga de trabajo más manejable tienen mayor satisfacción laboral y pueden mantener una enseñanza de alta calidad de manera más consistente, enfocarse más en la enseñanza de calidad y el apoyo directo a los estudiantes. Es importante establecer que los estudiantes en desventaja se benefician especialmente cuando los docentes tienen más tiempo para brindar atención y apoyo individualizado. Sin embargo, los docentes no solo necesitan disminuir sus cargas en funciones asignadas, ellos también necesitan formación para atender las necesidades de los jóvenes.

Tabla 81.*Reducción heurística DOC4PN*

Reducción heurística DOC4PN

Para la informante DOC4PN “es vital trabajar la autoestima y la toma de decisiones en estos chicos, pero la verdad me falta herramientas para abordar situaciones sobretodo de índole familiar y social. ¿Si los docentes tuvieran formación para abordar situaciones de índole emocional y social se mejoraría la calidad educativa? Sí, formar a los educadores para abordar situaciones de índole emocional y social puede mejorar significativamente la excelencia formativa y el crecimiento integral del alumnado. Los educadores con habilidades socioemocionales más afianzadas tienen la capacidad de impactar positivamente en el avance socioemocional en la escuela, esto a su vez mejora el desempeño escolar y la calidad de vida en general. Esto permite crear ambientes de aprendizaje más cálidos y de apoyo, lo que promueve un aprendizaje más profundo y un desarrollo socioemocional positivo entre los estudiantes.

Tabla 82.*Reducción heurística DOC1SCM*

Reducción heurística DOC1SCM

Como experiencia del informante DOC1SCM “Eso de manejar las emociones es para los psicólogos, pero ahora quieren que uno les haga su trabajo”. Surge la pregunta ¿La oposición a cambiar por parte de los docentes afecta la educación integral en esta zona rural? resistirse ralentiza la implementación efectiva de reformas educativas esto puede impedir la introducción de nuevos enfoques pedagógicos que podrían beneficiar al estudiantado rural. Esta situación implica que los educadores que se resisten al cambio mantengan prácticas desactualizadas que no responden a las necesidades estudiantiles. Esto dificulta la adopción de pedagogías basadas en el entorno y currículos relevantes para el contexto rural. La resistencia puede llevar a los docentes a confiar más en su experiencia pasada que en nuevos métodos, lo que puede limitar la introducción de innovaciones pedagógicas beneficiosas para los estudiantes rurales.

Tabla 83.*Reducción heurística DOC2SCE*

Reducción heurística DOC2SCE

El informante DOC2SCE “tenemos que empezar a modificar la forma de plantear la educación en esta zona rural y darle más énfasis a la formación humana del autoestima, determinación y toma de decisiones responsables para poder resignificar sus vidas”. Esto lleva a la pregunta ¿La propuesta del docente da respuesta a las necesidades de esta zona rural? La propuesta del docente de modificar la forma de plantear la educación en la zona rural, enfatizando la formación humana, (autoestima, determinación y capacidad para asumir decisiones), sí da respuesta a varias necesidades identificadas en las zonas rurales porque se alinea con el requerimiento de un enfoque educativo holístico rural que vaya más allá de lo académico. Esto incluye el desarrollo de habilidades socioemocionales y la capacidad para asumir decisiones, aspectos fundamentales que conducen a la formación personal y profesional del alumnado rural. Cabe resaltar que, al enfocarse en resignificar las vidas de los estudiantes, la propuesta busca hacer la educación más relevante para el contexto rural, lo cual es un objetivo clave de las políticas educativas rurales. Trabajar desde este enfoque se relaciona directamente con la necesidad de ayudar a los jóvenes rurales a construir proyectos de vida significativos.

Tabla 84.
Reducción heurística DOC3SCS

Reducción heurística DOC3SCS

En la información del participante DOC3SCS “En los planes de área no hay nada establecido para afrontar estas situaciones entonces uno tiene que hacerlo en el momento que se dé la situación y que uno considere apropiado”. Esto lleva a preguntar ¿Trabajar lo emocional y abordar la particularidad escolar desde el currículo oculto resulta pertinente en una estrategia de educación inclusiva? Trabajar lo emocional y abordar las particularidades en la escuela desde el currículo oculto no resulta ser la estrategia más pertinente para una educación inclusiva. Si bien puede tener algunos beneficios a corto plazo, una estrategia de educación inclusiva efectiva requiere un enfoque más sistemático y explícito. El currículo oculto no es suficiente ya que deja al azar el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales. Sin una estructura formal, el abordaje de lo emocional puede variar significativamente entre docentes y situaciones.

Tabla 85.
Reducción heurística DOC4SCN

Reducción heurística DOC4SCN

En la experiencia del informante DOC4PN dice “El PEI y los planes de área están encaminados a lo cognitivo porque hay que cumplir con los planes de mejoramiento (ICFES) y eso me molesta, me frustra, me decepciona porque el sistema educativo esta desenfocado”. Como interrogante ¿Los desafíos que surgen en el entorno de aprendizaje se puede deber a que a la desconexión educativa que se encamina a lo cognitivo? Sí, estos desafíos pueden deberse en parte a una desconexión educativa enfocada excesivamente en lo cognitivo, descuidando otros aspectos importantes del desarrollo integral de los estudiantes, cuando se tiene un enfoque puramente cognitivo puede llevar a una presión externa afectando la motivación intrínseca del alumnado hacia el aprendizaje. Cabe resaltar que educar desde lo cognitivo puede no promover suficientemente la construcción activa del conocimiento y la relación con experiencias previas de los estudiantes y de igual forma, cuando hay ausencia de acuerdos entre docentes y estudiantes sobre las actividades diarias puede hacer que los alumnos sientan que el aprendizaje no les pertenece.

CAPÍTULO V

De la experiencia vivida a la comprensión pedagógica: construcción de textos fenomenológicos y generación de teoría

En este capítulo se relacionan los hallazgos de la investigación que se obtuvieron al aplicar la fenomenología hermenéutica propuesta por Van Manen (2003), en entornos educativos rurales. Tal como lo expresa Ayala (2008), Durante el proceso reflexivo se redacta los textos fenomenológicos partiendo de los resultados de la investigación. El propósito fundamental desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, según Van Manen (2003), es crear narrativas vívidas y evocadoras que capture la esencia de las experiencias humanas en su contexto vital.

Esta metodología busca plasmar, a través de descripciones textuales ricas y detalladas, la complejidad de las acciones, comportamientos, motivaciones y vivencias de las personas tal como se manifiestan en su realidad cotidiana. El objetivo es lograr una representación fiel y resonante de la experiencia vivida, que permita al lector no solo comprender, sino también sentir y conectar con las realidades descritas.

Este método nos invita a explorar en profundidad la experiencia humana, buscando comprender las perspectivas subjetivas de los informantes clave con relación a la incorporación de capacidades socioemocionales en el currículo y su impacto en el aprendizaje escolar.

Según Van Manen (2003), “la fenomenología busca descubrir la esencia de la experiencia vivida”, esta investigación ha permitido revelar las complejidades de la educación rural, generando una mayor conciencia sobre los desafíos y oportunidades en la implementación de un enfoque educativo más integral. El proceso ha fomentado un diálogo enriquecedor entre los actores educativos, arrojando luz sobre las tensiones entre las demandas académicas tradicionales y las necesidades socioemocionales de los estudiantes en contextos rurales. El capítulo se estructura en dos fases fundamentales. En la fase 1 se presentan los textos fenomenológicos y en la fase 2 se da a conocer las teorizaciones que surgieron de las anécdotas de los participantes.

Fase 1. Texto fenomenológico

En la primera fase, se presentan descripciones detalladas y reflexivas de anécdotas significativas de los informantes, capturando la esencia de sus interacciones, desafíos y momentos significativos en el ámbito de la enseñanza rural y el fomento de competencias socioemocionales. Los temas a desarrollar en esta fase son:

1. La tensión entre el currículo académico y las necesidades socioemocionales en la educación rural.
2. La experiencia vivida del miedo y la ansiedad en el aula: voces de los estudiantes rurales.
3. El currículo oculto y su impacto en el desarrollo socioemocional: reflexiones desde la experiencia docente.
4. Cultivando futuros: La autoestima, determinación y toma de decisiones como pilares del desarrollo rural en Luruaco.

A su vez, en la fase 2 se realiza análisis más profundo de los temas emergentes, buscando patrones y significados que permitan una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. Se desarrollan interpretaciones teóricas fundamentadas en las experiencias narradas, con el propósito de enriquecer y optimizar los enfoques pedagógicos en entornos rurales.

Tensión entre el currículo académico y las necesidades socioemocionales en la educación rural

Según el reporte estadístico del DANE (2023), se logró establecer que hace dos años, el 67% de las 55.889 sedes educativas del país se encuentran en áreas rurales. Este alto porcentaje deja ver que es necesario hacer una intervención en estas escuelas para garantizar las mejoras educativas y como medida de contingencia la política educativa nacional se ha planteado como objetivo alcanzar la excelencia en la calidad educativa y para lograrlo las autoridades gubernamentales han priorizado la ampliación de la cobertura, pero han desatendido los procesos internos de las escuelas rurales ya que, no considera las particularidades de los contextos rurales.

Es prudente mencionar que, en el contexto colombiano, se presenta una paradoja en el sistema de evaluación curricular que afecta particularmente a las escuelas rurales y esta situación refleja la tensión entre el currículo académico y el fomento de capacidades socioemocionales en zonas rurales. Además, las políticas educativas

promueven la autonomía escolar, alentando a las instituciones a diseñar programas formativos adaptados a las necesidades específicas de su entorno. Esta flexibilidad podría permitir la incorporación de elementos que fomenten el desarrollo socioemocional de los estudiantes rurales, considerando sus circunstancias particulares.

Sin embargo, esta autonomía se ve contrarrestada por un mecanismo de medición de calidad fundamentado en exámenes estandarizados (ICFES). Estas evaluaciones, al ser uniformes para todo el país, no logran capturar las particularidades y necesidades formativas propias de los contextos rurales. Como resultado, se produce una invisibilización de capacidades vitales que promueven el crecimiento integral de las áreas. Esta contradicción limita la efectividad de estrategias pedagógicas innovadoras en los contextos rurales. Los resultados de estas evaluaciones estandarizadas tienden a desfavorecer a los estudiantes de zonas rurales, quienes enfrentan múltiples desafíos.

La brecha entre el currículo estandarizado y las realidades rurales se evidencia en múltiples aspectos de la vida escolar cotidiana. Por ejemplo, se presentan contenidos descontextualizados que no reflejan la realidad rural, como tecnologías avanzadas poco relevantes para el entorno inmediato. Los materiales educativos suelen utilizar ejemplos urbanos, ignorando las experiencias rurales. Además, el currículo a menudo no aborda adecuadamente las actividades económicas locales como la agricultura o la ganadería, ni integra los conocimientos tradicionales de las comunidades. Incluso el calendario académico puede no adaptarse a los ciclos agrícolas o las necesidades laborales estacionales de las familias rurales.

En el contexto específico de las instituciones rurales del municipio de Luruaco se evidencia una tensión significativa entre las demandas del currículo académico y el desarrollo de competencias socio afectivas estudiantiles. Por un lado, los informantes docentes (áreas básicas del conocimiento) de las dos instituciones manifiestan que el sistema educativo prioriza el cumplimiento de estándares académicos para mejorar los resultados en la prueba estandarizada nacional (ICFES).

Sin embargo, la experiencia narrada por el informante DOC1PM plantea que *“Las políticas educativas tampoco ayudan mucho en estos entornos solo dan pautas, pero no atacan la raíz del problema”*. Mientras que el informante DOC3PS dice que *“nos exigen resultados académicos y por mucho que hacemos estos resultados no se dan”*. A su vez,

el DOC4SCN argumenta *“El PEI y los planes de área están encaminados a lo cognitivo porque hay que cumplir con los planes de mejoramiento para mejorar en los resultados ICFES”*. Ante esta situación es notorio que las escuelas rurales presentan currículos con adaptaciones de instituciones urbanas por lo cual no se ha podido configurar una práctica educativa contextualizada en estas zonas del país.

Por el otro lado, los informantes estudiantiles en sus anécdotas expresan cierta desavenencia hacia la escuela mostrando apatía y poca confianza en la enseñanza como manera eficaz para salir adelante. En el caso particular del informante EST1SC dice *“Yo no me complico la vida en el colegio con los problemas de la casa (peleas y falta de plata) ya tengo bastante”* y del informante EST2P *“Este es mi tercer año en séptimo y no he mejorado nada porque siento que el colegio no es lo mío yo soy bruto para esto”*. Estas situaciones muestran que los jóvenes en estas zonas del país tienen vivencias muy fuertes a nivel familiar y social que los llevan a pensar que su educación no es prioridad.

La tensión entre el currículo académico estandarizado y las necesidades socioemocionales específicas de los estudiantes rurales plantea un reto significativo para el sistema educativo colombiano. Se requiere un enfoque que equilibre las exigencias académicas y el fomento de capacidades socioemocionales, considerando las particularidades del contexto rural. Esto implica repensar los métodos de evaluación para que reflejen de manera más precisa el progreso integral de los estudiantes, incluyendo tanto los aspectos académicos como los socioemocionales.

Para abordar de manera efectiva estas desavenencias y desafíos en la educación rural colombiana, es imperativo adoptar un enfoque multidimensional y sostenible. Esto implica no solo mejorar la infraestructura física de las escuelas rurales, sino también invertir en el desarrollo profesional y el acompañamiento pedagógico de los educadores que trabajan en estas áreas. Esta necesidad de adaptación se refleja en las palabras de un joven estudiante de 12 años (EST1P), quien expresa *“Me gustaría que las clases fueran diferentes con cosas prácticas y que nos enseñaran cosas que tengan que ver con nuestra vida aquí en el pueblo, eso sería emocionante”*.

Esta perspectiva estudiantil subraya la necesidad imperante importancia de diseñar currículos y estrategias pedagógicas culturalmente relevantes y adaptados al

contexto rural, aprovechando los conocimientos y recursos locales. De otro lado, se trae a colación la anécdota del informante EST3SC “*Estar en el colegio es bacano porque sales del fastidio de la casa por todo hay peleas, regaños, problemas es irritante, desgastante y me deprime por eso mejor me voy al colegio y la paso bien*” ya que esta experiencia subraya la importancia de que las escuelas rurales no solo sean centros de aprendizaje académico, sino también espacios que brinden apoyo psicosocial y emocional a los estudiantes para contribuir significativamente a reducir la deserción, mejorar el rendimiento académico pero sobre todo a darle un viraje positivo a la proyección futura de estos jóvenes.

Así mismo, es fundamental impulsar el involucramiento dinámico de las comunidades rurales para la construcción conjunta del aprendizaje, creando alianzas entre escuelas, familias y organizaciones locales. Solo a través de un esfuerzo coordinado y sostenido que involucre a todos los actores relevantes (gobierno, sector privado, organizaciones no gubernamentales y comunidades) se podrá cerrar la brecha educativa y garantizar que la comunidad estudiantil, sin importar su ubicación geográfica, cuente con oportunidades educativas equitativas y pertinentes que les permita desplegar plenamente su potencial.

Las experiencias compartidas por docentes y estudiantes en las escuelas rurales de Luruaco revelan una clara necesidad de cambio en el enfoque educativo. Estas vivencias, que reflejan la tensión entre las demandas académicas y las necesidades socioemocionales, sirven como base para formular propuestas concretas que aborden los desafíos identificados. A continuación, se presentan algunas soluciones surgidas directamente de las voces de los participantes, que buscan integrar el desarrollo académico con el socioemocional en el contexto rural.

A partir de las vivencias narradas por docentes y estudiantes, emergen propuestas específicas para abordar la tensión entre el currículo académico y las necesidades socioemocionales educativas en la ruralidad. Estas incluyen el diseño de un currículo flexible que integre conocimientos locales y tradiciones ancestrales de las comunidades rurales, la implementación de iniciativas de capacitación docente en socioemocionalidad en la escuela, creación de espacios dedicados al desarrollo socioemocional dentro del horario escolar, la adaptación de los métodos de evaluación para incluir el progreso en

habilidades socioemocionales además del rendimiento académico, y el fortalecimiento de la alianza escuela-familia-comunidad en la construcción del proyecto educativo.

Estas propuestas, arraigadas en las experiencias directas de los actores educativos, ofrecen un punto de partida concreto para enfrentar con mayor eficacia los retos identificados en este ámbito educativo, buscando el equilibrio entre las demandas académicas y el crecimiento integral estudiantil.

La educación rural en Colombia se encuentra en una encrucijada, donde las exigencias del currículo académico tradicional chocan con las apremiantes necesidades socioemocionales de los estudiantes. Esta tensión se manifiesta diariamente en las aulas de instituciones como la Institución Educativa Técnica agropecuaria Santa Cruz y Nuestra Señora del Carmen, donde algunos docentes luchan por encontrar una armonía entre la satisfacción de estándares cognitivos y un crecimiento integral del individuo.

El currículo, diseñado principalmente para satisfacer demandas cognitivas y preparar a los estudiantes para pruebas estandarizadas como el ICFES, a menudo parece desconectado de las realidades socioeconómicas y emocionales que enfrentan los jóvenes en contextos rurales. Esta desconexión no solo afecta el rendimiento académico, sino que también impacta profundamente en la motivación, autoestima y perspectivas futuras de los estudiantes. Específicamente, en el contexto rural se manifiestan necesidades socioemocionales como gestión emocional, fortalecer la autoestima, capacidades comunicativas efectiva, resolución de problemas y adaptación a desafíos socioeconómicos propios del entorno.

Estas necesidades, al no ser abordadas adecuadamente por el currículo tradicional, pueden exacerbar los desafíos que afrontan los educandos de estas zonas en la formación holística y el proceso de aprendizaje. Esto resulta evidente en la experiencia de una joven de 15 años (EST3SC) que expresa: *“Una de las cosas que me da miedo es hablar en público y cuando me pasan a hacer exposiciones me paralizó, pienso que se burlan de mí, me da rabia, ira porque me sé las cosas y no doy”*. Esta anécdota ilustra cómo las prácticas educativas tradicionales pueden exacerbar las inseguridades emocionales de los estudiantes, afectando su capacidad para demostrar sus conocimientos académicos y su bienestar general.

A medida que se exploran las experiencias vividas de docentes y estudiantes, emerge con claridad el imperativo de reconfigurar el enfoque educativo en estas zonas, buscando un modelo que integre de manera efectiva el desarrollo académico con el socioemocional, y que responda de manera más adecuada a las complejidades y desafíos únicos del entorno rural.

La experiencia vivida del miedo y la ansiedad en el aula: voces de los estudiantes rurales

En las aulas de las escuelas rurales colombianas, el miedo y la ansiedad se manifiestan como experiencias cotidianas que impactan profundamente la trayectoria educativa y el equilibrio emocional del estudiantado. Estas emociones, a menudo invisibilizadas por un sistema educativo enfocado en resultados académicos, emergen de las complejas realidades socioeconómicas y los retos únicos afrontados por los estudiantes del contexto rural. A través de las voces de los estudiantes, se revela cómo estas experiencias emocionales moldean su relación con la educación y su visión de futuro.

La ansiedad ante las exposiciones orales se presenta como una barrera significativa para muchos estudiantes rurales. El informante EST1P manifiesta:

La profesora solo coge notas con exposiciones y me da miedo hablar en público, me paraliza, sudo, gagueo, así que ya ni lo intento. Ufff la verdad estoy desmotivado y a la profe ni se le puede hablar porque ella no escucha razones.

Mientras que la informante EST4P expresa que:

La profesora de español con sus exposiciones ya me tiene harta. Critica todo, nada le parece y aunque uno se prepare sabe que va a quedar como un zapato. ¡Qué rabiaaaa! por eso a veces mejor ni paso a exponer.

Estas anécdotas ilustran cómo el miedo al juicio de los docentes y la presión por demostrar conocimientos pueden generar una parálisis emocional que obstaculiza el desempeño académico.

Por otro lado, en las experiencias de los informantes se identifica el temor al fracaso académico y la baja autoestima en las palabras del estudiante EST2P que expresa “Este es mi tercer año en séptimo y no he mejorado nada porque siento que el colegio no es lo mío yo soy bruto para esto”. Mientras que, la experiencia del informante EST4SC manifiesta que

Tengo que aceptar que no soy bueno con los números y estos profesores son exigentes no aceptan ningún error eso me pone al límite, me enrabo, me

molesta y mucho porque necesito ganarme una beca para estudiar ingeniería agroindustrial y necesito esforzarme más y ¡siento que no puedo y que no lo voy a lograr.

Estas percepciones negativas de las propias capacidades revelan cómo la repetición de grados y las dificultades académicas pueden generar un ciclo de desmotivación y ansiedad que afecta el involucramiento en las actividades educativas y a su vez impacta en las aspiraciones y expectativas de los jóvenes al sesgar la visión hacia el conformismo sintiéndose incapaces de salir adelante.

Además, las experiencias reflejan la importancia de implementar estrategias pedagógicas adaptativas y centradas en el alumno, que respondan de manera efectiva a los requerimientos particulares de los estudiantes rurales, que pueda identificar y abordar las dificultades específicas que enfrentan, poniendo integrando las capacidades socioemocionales del currículo, con el fin de fomentar resiliencia, autoconfianza y crecimiento frente a los retos académicos.

Pero no todo se puede considerar negativo, en este ámbito rural se observa que la escuela también se presenta como un refugio emocional para algunos estudiantes que enfrentan situaciones difíciles en casa. La informante EST3P comparte que

Me gusta el colegio porque tengo amigos y hablo con todos aquí me la paso bien y me olvido de la casa. Es que en mi casa me la paso con mi abuela y mi tía y ellas hablan cosas de adultas y siento que no entienden las cosas de mi edad y siempre me están cantaleteando por todo eso es fastidioso.

Por otro lado, la voz de la informante EST3SC dice “*Estar en el colegio es bacano porque sales del fastidio de la casa por todo hay peleas, regaños, problemas es irritante, desgastante y me deprime por eso mejor me voy al colegio y la paso bien*”. Estas experiencias subrayan la importancia de la escuela como un espacio que brinda no solo educación, sino también apoyo emocional y un escape de las tensiones familiares. Si bien la escuela se presenta como un espacio de apoyo emocional y refugio para muchos estudiantes rurales, también enfrenta el desafío de conectar el currículo académico con las realidades y necesidades del contexto local. Esta desconexión entre lo que se enseña y lo que los estudiantes consideran relevante para su entorno genera ansiedad y desmotivación, como lo reflejan sus propias experiencias.

La desconexión entre el currículo y la realidad rural genera ansiedad y desmotivación en los estudiantes. Para lo cual, el informante EST1P expresa su deseo *“Me gustaría que las clases fueran diferentes con cosas prácticas y que nos enseñaran cosas que tengan que ver con nuestra vida aquí en el pueblo, eso sería emocionante”*. Mientras que el estudiante EST2P manifiesta que *“Si tengo que decir que deben cambiar la forma de enseñar es aburrida, la mayoría de los profesores son viejos y dan siempre las mismas clases solo cambian los temas”*. Por su parte el EST4P dice *“las materias más importantes como matemáticas, español y sociales porque me va remal. No entiendo la mayoría temas y eso no tiene nada que ver con la vida aquí”*.

Las experiencias de los informantes EST1P, EST2P y EST4P, subrayan la urgente necesidad de un currículo más relevante y contextualizado en las zonas rurales. La desconexión entre los contenidos académicos y la realidad local no solo genera ansiedad y desmotivación, sino que también crea una barrera significativa para el aprendizaje efectivo. Los estudiantes anhelan una educación que sea práctica, dinámica y directamente aplicable a su entorno, lo que sugiere que un enfoque pedagógico más innovador y adaptado al contexto rural podría mejorar significativamente su compromiso y rendimiento académico.

Esta brecha entre el currículo actual y las necesidades reales de los estudiantes rurales plantea un desafío crítico para el sistema educativo, que debe evolucionar para proporcionar una educación que sea tanto académicamente rigurosa como profundamente relevante para la vida y las aspiraciones de los jóvenes en estas comunidades.

El miedo a un futuro incierto y la falta de perspectivas claras se reflejan profundamente en la motivación y el compromiso académico de los alumnos. Las anécdotas de los informantes EST2P, EST4P y EST2SC revelan cómo las preocupaciones económicas, familiares y sociales moldean sus aspiraciones. Por ejemplo, mientras un estudiante se visualiza trabajando como mototaxista o en cualquier empleo que le permita generar ingresos inmediatos, otro menciona que no se ve como profesional porque su familia no tiene recursos económicos para apoyarlo. Estas experiencias no solo reflejan una percepción limitada sobre las oportunidades futuras,

sino que también evidencian cómo la ansiedad sobre el futuro puede disminuir la motivación académica y reforzar patrones de conformismo.

Este panorama pone de manifiesto la importancia crítica de transformar el enfoque educativo rural, que no solo se fundamente en la preparación de pruebas estandarizadas, sino que también les brinde herramientas para construir proyectos de vida significativos. Es imperativo que las escuelas rurales se conviertan en espacios donde los jóvenes puedan visualizar un futuro más allá de las limitaciones económicas y sociales inmediatas, desarrollando competencias socioemocionales como la resiliencia, la autoconfianza y la capacidad de planificar a largo plazo.

Además, es fundamental que las políticas educativas incluyan estrategias concretas para conectar el aprendizaje académico con oportunidades reales en el contexto rural. Esto podría implicar el desarrollo e integración de currículos especializados y vocacionales vinculados con sectores productivos locales (agroindustria o el emprendimiento rural), que permitan a los estudiantes proyectar un futuro sostenible dentro de sus comunidades. Asimismo, el fortalecimiento del apoyo psicosocial en las escuelas podría contribuir significativamente a reducir el impacto del miedo y la ansiedad en los estudiantes.

Las experiencias compartidas por los estudiantes rurales revelan una profunda y compleja interacción entre el miedo, la ansiedad y el proceso educativo. Estas vivencias ponen de manifiesto cómo las emociones negativas pueden obstaculizar significativamente el rendimiento y la formación integral juvenil en contextos rurales. La ansiedad ante las exposiciones orales, el temor al fracaso académico, y el miedo a un futuro incierto son manifestaciones claras de las tensiones que experimentan estos estudiantes en su día a día.

Es evidente que el sistema educativo actual no está completamente preparado para abordar estas necesidades socioemocionales específicas del entorno rural. La desconexión entre el currículo estandarizado y las realidades locales exacerba estas ansiedades, creando barreras adicionales para el logro de metas educativas y el bienestar emocional estudiantil.

Con el fin de abordar estas problemáticas de manera efectiva, es indispensable desarrollar un enfoque educativo integral que reconozca y valide las experiencias

emocionales de los estudiantes rurales, integre las capacidades socioemocionales al currículo, adapte métodos educativos con el fin de reducir la ansiedad y fomentar la confianza, proporcione apoyo psicosocial adecuado dentro del entorno escolar y fortalezca la conexión entre la educación y las realidades y aspiraciones locales.

Solo a través de un esfuerzo concertado para abordar estas necesidades emocionales se puede crear ecosistemas de aprendizaje para mitigar el miedo y la ansiedad, empoderando a la comunidad estudiantil para fortalecer al máximo su potencial académico y personal.

Currículo oculto y su impacto en el desarrollo socioemocional: reflexiones desde la experiencia docente.

Las aulas de los colegios rurales colombianos, más allá del currículo oficial, tienen un entramado de interacciones, expectativas y prácticas no explícitas que conforman el denominado currículo oculto. Este conjunto de aprendizajes implícitos tiene un rol importante para el fomento de habilidades socioemocionales en la comunidad estudiantil, moldeando sus actitudes, valores y comportamientos de maneras que a menudo pasan desapercibidas.

A través de las anécdotas compartidas por los informantes clave de las escuelas rurales, se revela cómo este currículo oculto influye significativamente en el desarrollo holístico del estudiantado, especialmente en los aspectos socioemocionales que son fundamentales para su futuro. Las estrategias pedagógicas y el enfoque emocional que los docentes implementan para manejar las situaciones de estrés y ansiedad en el aula contribuye significativamente al currículo oculto. El docente DOC4PN comparte

Pienso que es vital trabajar la autoestima y la toma de decisiones en estos chicos, pero la verdad me falta herramientas para abordar situaciones sobretodo de índole familiar y social. Cuando veo a los chicos llorar por crisis familiares me siento impotente porque humanamente lo que hago no es suficiente.

Esta anécdota revela un aspecto crucial del currículo oculto relacionado con la preparación docente para manejar situaciones emocionales complejas. La impotencia expresada por el docente transmite inadvertidamente a los estudiantes que sus problemas emocionales son demasiado complejos para ser abordados en el entorno escolar. Esto puede reforzar la idea de que las emociones deben mantenerse separadas del aprendizaje académico, contribuyendo a un currículo oculto que subestima el papel fundamental de las competencias socioemocionales en el proceso educativo integral.

Por su parte el testimonio del docente DOC2SCE expresa *“Cada vez es más difícil enseñar muchas veces siento que estoy desactualizada y que ya no tengo herramientas para trabajar con ellos”*. Estas experiencias de los docentes revelan una brecha significativa en la preparación para manejar situaciones emocionales complejas en el aula. Cuando los estudiantes perciben la impotencia en los maestros ante las crisis emocionales, pueden interiorizar la idea de que los problemas personales no tienen cabida en el entorno educativo. Esto puede llevar a los estudiantes a suprimir las emociones o a sentir que deben enfrentar las dificultades en soledad, lo cual puede tener consecuencias negativas para el desarrollo socioemocional.

Además, la incapacidad percibida del docente para manejar estas situaciones puede transmitir inadvertidamente el mensaje de que las emociones son un obstáculo para el aprendizaje, en lugar de una parte integral del desarrollo humano. Esto puede impactar negativamente en la disposición y habilidad de los alumnos para reconocer, expresar y tener gestión emocional saludable, habilidades importantes para su bienestar general y éxito académico.

Esta situación deja en evidencia la urgencia de brindar herramientas y formación al grupo de educadores en competencias socioemocionales, no solo para apoyar mejor a sus estudiantes, sino también para modelar estrategias efectivas de manejo emocional. Al hacerlo, un ecosistema educativo más empático y emocionalmente inteligente, que brinde seguridad para comunicar y gestionar las emociones de manera constructiva.

Por otro lado, las expectativas no verbalizadas sobre el rendimiento académico también forman parte del currículo oculto, impactando la autoestima y motivación de los estudiantes. El estudiante EST2P expresa: *“Este es mi tercer año en séptimo y no he mejorado nada porque siento que el colegio no es lo mío yo soy bruto para esto”*. Esta declaración refleja cómo el currículo oculto puede perpetuar una mentalidad fija sobre las capacidades académicas. La repetición de grado y la falta de mejora percibida han llevado al estudiante a internalizar un mensaje implícito de que la inteligencia es innata y no modificable. Este aspecto del currículo oculto puede influir significativamente en el impulso interno y la autoestima del educando, limitando su potencial de crecimiento académico y personal.

Continuando con las voces de los informantes, el EST1P dice *“la matemática que era mi materia preferida paso a ser la más odiada. No entiendo nada”*. Estas percepciones negativas de las propias capacidades pueden ser reforzada inadvertidamente por las actitudes y comentarios de los docentes, creando un ciclo de baja expectativa y bajo rendimiento que afecta el desarrollo socioemocional del estudiante. Este testimonio revela un aspecto perentorio del currículo oculto relacionado con las expectativas académicas y la autoeficacia.

La transición de considerar las matemáticas como una materia preferida a una odiada refleja cómo los mensajes implícitos en el entorno educativo pueden impactar profundamente la relación del estudiante con el aprendizaje. Este cambio drástico sugiere que el nivel de expectativa o la complejidad del contenido ha aumentado sin el apoyo adecuado, transmitiendo mensajes tácitos sobre quién puede o no tener éxito en matemáticas avanzadas.

Además, la frase *“No entiendo nada”* indica una desconexión entre las estrategias pedagógicas implementadas y los ritmos de aprendizaje del estudiante, reflejando cómo el currículo oculto puede manifestarse en la forma en que se valoran ciertos tipos de inteligencia o métodos de resolución de problemas sobre otros. Esta experiencia ilustra cómo el currículo oculto influye profundamente en la motivación, confianza y desempeño escolar de la comunidad estudiantil, a menudo con maneras que no son inmediatamente evidentes pero que tienen un impacto duradero en su experiencia educativa.

Estos testimonios reflejan una visión limitada sobre las posibilidades que la educación puede ofrecerle, influenciada por los mensajes implícitos que recibe tanto del sistema educativo como de su entorno social. En contextos rurales, donde las oportunidades económicas y profesionales suelen ser escasas, los estudiantes pueden internalizar la idea de que el esfuerzo académico no se traduce en beneficios tangibles. Este mensaje implícito, reforzado por la falta de orientación vocacional y la desconexión entre el currículo y las realidades locales, contribuye a una desmotivación generalizada.

Además, cuando los programas educativos se perciben como un medio para obtener beneficios económicos inmediatos, como el apoyo de programas gubernamentales, en lugar de una herramienta para construir un proyecto de vida significativo, se reduce aún más la capacidad del estudiante para visualizar un futuro

diferente. Se hace necesario que las escuelas rurales trabajen en transmitir mensajes explícitos y positivos sobre las posibilidades que ofrece la educación, vinculándola con oportunidades reales en el contexto rural cultivando una actitud de desarrollo continuo y superación personal en el alumnado.

Estas expectativas no verbalizadas sobre el rendimiento académico se entrelazan estrechamente con la forma en que se maneja la diversidad en el aula, ya que ambas situaciones moldean la autoestima del estudiante y su percepción sobre su lugar y valor dentro del entorno educativo.

El manejo de la pluralidad y la integración dentro del salón también contribuye al currículo oculto. El docente DOC3SCS reflexiona: *“En los planes de área no hay nada establecido para afrontar estas situaciones entonces uno tiene que hacerlo en el momento que se dé la situación y que uno considere apropiado”*. Esta improvisación en el manejo de situaciones de diversidad puede transmitir mensajes contradictorios el reconocimiento y apreciación de la singularidad de cada individuo, impactando en el desarrollo del autoconcepto y las competencias interpersonales del alumnado.

Las condiciones socioeconómicas de las comunidades rurales, están caracterizadas las limitaciones económicas y las carencias en infraestructura y materiales pedagógicos, intensifican el impacto del currículo oculto. En estos entornos, los estudiantes a menudo enfrentan desafíos adicionales que limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Por ejemplo, la insuficiencia de recursos pedagógicos y las deficiencias en infraestructura no solo afectan el aprendizaje académico, sino que también contribuyen a una percepción de desvalorización de su educación. Este contexto se manifiesta a través de las actitudes docentes y en las expectativas que se establecen en el aula, donde los estudiantes pueden sentir que sus realidades y necesidades no son reconocidas ni valoradas.

Así mismo, las dinámicas culturales propias del contexto rural, que a menudo enfatizan la importancia del trabajo manual y las tradiciones locales sobre la educación formal, pueden llevar a los estudiantes a cuestionar el valor de su formación académica. Esta percepción puede ser reforzada por un currículo que no refleja ni integra sus experiencias y conocimientos locales, generando una desconexión que impacta negativamente su autoestima y motivación. Así, las enseñanzas implícitas actúan como

el conjunto de aprendizajes implícitos y se convierte en el reflejo de las limitaciones estructurales y culturales que enfrentan los estudiantes rurales, perpetuando ciclos de desmotivación y exclusión educativa.

El enfoque adoptado para gestionar la pluralidad en el aula y la presentación de los vínculos entre formación académica y perspectivas laborales son aspectos trascendentales del currículo oculto que moldean significativamente las aspiraciones y competencias interpersonales del alumnado. Un manejo inclusivo diverso fomenta la apertura mental y la empatía, habilidades esenciales para el éxito en un mundo laboral cada vez más diverso. Simultáneamente, la manera en que se vincula la educación con las oportunidades futuras influye directamente en cómo los estudiantes visualizan su potencial y desarrollan la motivación para perseguir sus metas. Juntos, estos elementos del currículo oculto juegan el rol primordial para la capacitación de estudiantes competentes para navegar tanto la complejidad social como las incertidumbres profesionales del futuro.

De igual forma, el enfoque vinculante entre formación escolar y profesional también forma parte del currículo oculto. La informante (EST3SC) comparte *“No me veo futuro en el estudio, pero aja hay que estudiar para que sigan pagando jóvenes en acción un programa del gobierno que nos pagan y sirve para ayudar a mi mamá”*. Esta perspectiva revela un aspecto del currículo oculto relacionado con la valoración de la formación académica en entornos no urbanos, puesto que la narrativa subyacente sugiere que la educación es principalmente un medio para obtener beneficios económicos inmediatos, más que un vehículo para el crecimiento integral y la realización profesional futura. Este elemento del currículo oculto puede limitar las aspiraciones y la visión de futuro de los estudiantes, perpetuando ciclos de pobreza y falta de oportunidades en comunidades rurales.

Se establece que, el currículo oculto escolar rural colombiano ejerce una profunda influencia para la formación socioemocional, con implicaciones significativas basadas en la integralidad. A través de las experiencias compartidas por docentes y estudiantes, se revelan varios hallazgos clave:

1. Se evidencia falta de formación pedagógica en el manejo de situaciones emocionales complejas, lo que puede transmitir mensajes inadvertidos sobre el valor de las emociones en el entorno educativo.
2. Las expectativas no verbalizadas sobre el desempeño cognitivo impactan negativamente el autoconcepto y motivación del educando, creando ciclos de baja expectativa y bajo rendimiento.
3. La improvisación para trabajar la pluralidad en el salón de clases puede enviar mensajes contradictorios sobre la valoración de las diferencias individuales.
4. Las condiciones socioeconómicas y las dinámicas culturales propias del contexto rural intensifican el impacto del currículo oculto, perpetuando ciclos de desmotivación y exclusión educativa.
5. La forma en que se vincula la educación con las oportunidades futuras influye directamente en cómo los estudiantes visualizan su potencial y desarrollan la motivación para perseguir sus metas.

Considerar estas manifestaciones de la investigación establece una urgente necesidad de diseñar e integrar enfoques pedagógicos específicos que alineen el currículo oculto con los objetivos explícitos de desarrollo socioemocional. Esto implica proporcionar capacitación docente en habilidades socioemocionales para manejar efectivamente situaciones emocionales complejas y modelar comportamientos positivos, crear espacios regulares para la reflexión docente sobre las prácticas implícitas y los mensajes no verbales que transmiten.

También se posibilita la integración del aprendizaje socioemocional en las actividades cotidianas del aula, fomentando habilidades interpersonales en los educandos, desarrollando un currículo que refleje y valore las experiencias y conocimientos locales que conecte la educación con las oportunidades reales en el contexto rural y a su vez implementar programas de orientación vocacional que amplíen las perspectivas de los estudiantes sobre su futuro profesional.

La adopción de estos enfoques pedagógicos tiene el potencial de revolucionar el ecosistema de aprendizaje, apoyando de manera auténtica el desarrollo afectivo e interpersonal de la comunidad estudiantil rural. Este enfoque integral no solo los preparará académicamente, sino que también los dotará de competencias esenciales

para afrontar las complejidades y oportunidades del mundo real, contribuyendo así a una formación más completa y significativa en los contextos rurales de Colombia.

Cultivando futuros: la autoestima, determinación y toma de decisiones como pilares del desarrollo rural en Luruaco

En el corazón del departamento del Atlántico, Colombia, se encuentra el municipio rural de Luruaco, hogar de IETA Nuestra Señora del Carmen y Santa Cruz. Estas escuelas son un microcosmos que evidencian los retos que enfrenta la educación rural colombiana, donde es palpable una brecha entre las aspiraciones educativas y la realidad socioeconómica se hace evidente cada día. En Luruaco, como en muchas áreas rurales del país, los estudiantes navegan por un complejo laberinto de obstáculos, desde las carencias económicas, fractura tecnológica y escasez de medios esenciales, hasta problemas familiares y la omnipresente tentación de abandonar los estudios por opciones de trabajo inmediatas.

Los docentes, por su parte, se encuentran en la encrucijada entre atender las demandas académicas institucionales y abordar las carencias socioemocionales urgentes del alumnado. En este contexto, la autoestima, determinación y la toma de decisiones emergen como capacidades deseables, y como elementos esenciales en la formación holística de estos jóvenes rurales. Este estudio fenomenológico se sumerge en las experiencias vividas de estudiantes y docentes de Luruaco, revelando cómo estas habilidades socioemocionales se entrelazan con el tejido educativo y social de la comunidad, y cómo su cultivo podría ser la clave para desbloquear el potencial latente en esta juventud rural.

Al examinar de cerca las narrativas de los estudiantes y docentes, se evidencia cómo estas habilidades socioemocionales impactan profundamente en la experiencia educativa y las proyecciones vitales de la juventud en Luruaco. Cada una de estas habilidades tiene el rol fundamental de formar la identidad y el progreso académico del estudiantado, influyendo en la motivación, perseverancia y habilidad al enfrentar los desafíos únicos de su entorno rural.

La autoestima se perfila como un elemento crucial para el crecimiento integral de los jóvenes rurales. El estudiante EST2P expresa *“Este es mi tercer año en séptimo y no he mejorado nada porque siento que el colegio no es lo mío yo soy bruto para esto”*. Esta percepción negativa de las propias capacidades refleja cómo la baja autoestima puede

convertirse en una barrera en un obstáculo para el desarrollo cognitivo y la evolución individual. El uso del término "bruto" sugiere una autoestima académica severamente dañada, lo que puede tener repercusiones significativas en la motivación del estudiante para aprender y resiliencia ante los obstáculos formativos. Esta baja autoestima puede limitar la consolidación de otras capacidades socioemocionales (autorregulación y perseverancia frente a las dificultades).

Haciendo un análisis a la frase *"el colegio no es lo mío"* se evidencia una desconexión entre el estudiante y el entorno educativo, posiblemente reflejando una falta de sentido de pertenencia. Esta desconexión puede obstaculizar el fortalecimiento de competencias interpersonales y la capacidad para colaborar efectivamente en la escuela.

La experiencia del estudiante EST3P dice *"Matemáticas es mi coco porque no entiendo NADA. Es algo raro porque el profesor empieza hablando de letras y luego las convierte en números y como uno se descuide un ratico ya se perdió todo. Es desgastante esta materia"*. Al buscar analizar el testimonio del informante se observa que usa la palabra "coco" sugiriendo que las matemáticas se han convertido en un obstáculo temido, lo cual puede ser un indicador de baja autoestima académica en esta área específica.

Por otro lado, cuando lanza la frase *"como uno se descuide un ratico ya se perdió todo"* muestra una sensación de impotencia y falta de control sobre su aprendizaje. Esta percepción puede llevar a un ciclo negativo donde el estudiante se siente incapaz de adaptarse al progreso académico, situación que refuerza su baja autoestima y disminuye su motivación para participar activamente en el aprendizaje.

El comentario final *"Es desgastante esta materia"* indica el impacto emocional negativo que esta experiencia tiene en el estudiante. El desgaste mencionado no es solo académico, sino también psicológico, afectando la autovaloración y el sentido de eficacia del educando para aprender y tener éxito en matemáticas. En muchos casos los estudiantes que experimentan estos sentimientos de inadecuación pueden desarrollar una aversión a la materia, evitar participar en clase por miedo al fracaso, y eventualmente rendirse ante el desafío, creyendo que no tienen la capacidad innata para entender o destacar en matemáticas.

Al respecto, el informante DOC4PN destaca la relevancia de trabajar en este aspecto: “Pienso que es vital trabajar la autoestima y la toma de decisiones en estos chicos”. Fortalecer la autoestima aumenta el nivel cognitivo y a su vez, proporciona la confianza necesaria para aspirar a un futuro más allá de las limitaciones percibidas en su entorno rural. En su experiencia, DOC4PN reconoce el impacto potencial de este enfoque, pero también sugiere que para fortalecer estas habilidades los docentes deben ser capacitados con las herramientas necesarias para fomentar el desarrollo de estas capacidades para finalmente tener efectos transformadores en la visión futura.

Esta perspectiva humanista contrasta con la realidad de muchos educandos, que luchan con los retos escolares y con la inseguridad de las aptitudes personales. La determinación, otra habilidad vital en este contexto, se manifiesta de diversas formas entre los jóvenes de Luruaco. Un ejemplo claro de esto se observa en la experiencia del estudiante (EST1SC), un joven de sexto grado, que muestra determinación a pesar de las dificultades:

Siempre me pongo como meta ser el mejor en el colegio, pero ashhh el colegio cansa, tampoco puede cumplir porque no tengo internet, ni siquiera me compraron todas las libretas ni los útiles que piden. [...] Yo para ayudar un poquito en la casa trabajo en la tienda de la esquina ayudando a vender. Los domingos son sagrados porque practico béisbol porque me gusta mucho y aspiro a jugar en las grandes ligas.

La determinación del estudiante en el contexto rural de Luruaco se manifiesta de manera multifacética, como lo ilustra la experiencia del EST1SC. A pesar de enfrentar obstáculos significativos, como la falta de recursos materiales y tiempo limitado, este joven de 13 años demuestra una notable resiliencia. Su aspiración de “*ser el mejor en el colegio*” refleja una ambición académica clara, mientras que su trabajo en la tienda local evidencia un fuerte sentido de responsabilidad familiar. La práctica dedicada de béisbol los domingos y el deseo de “*jugar en las grandes ligas*”, revela una visión a largo plazo y un potencial para mantener las aspiraciones a pesar de los obstáculos presentes.

Esta anécdota subraya la habilidad del estudiante para gestionar eficazmente su tiempo, equilibrando estudios, trabajo y pasiones personales, lo que demuestra una determinación arraigada para superar las adversidades y perseguir las metas en múltiples frentes.

Otro testimonio que da muestra de la determinación es la del EST4SC, que comparte

Tengo que aceptar que no soy bueno con los números y estos profesores son exigentes no aceptan ningún error eso me pone al límite, me enrabio, me molesta y mucho porque necesito ganarme una beca para estudiar ingeniería agroindustrial y necesito esforzarme más y ¡siento que no puedo y que no lo voy a lograr!

Esta lucha interna entre el deseo de superación y las dificultades percibidas subraya la importancia de cultivar la determinación. Los educadores tienen un papel fundamental en fomentar esta cualidad, como lo reconoce el docente DOC3SCS: “*Para mí más importante que un puntaje ICFES es que estos muchachos recompongan su vida y sigan por el camino del bien*”.

El contraste entre la determinación de algunos estudiantes y la perspectiva limitada de otros revela la complejidad de las experiencias educativas en el entorno rural de Luruaco. Mientras que el EST4SC lucha por superar sus dificultades académicas con el objetivo de obtener una beca universitaria, otros estudiantes como EST4P tienen una visión más restringida de su futuro. Esta diversidad de perspectivas subraya la importancia de desarrollar no solo la determinación, sino también la aptitud para el discernimiento y la elección consciente. Esta capacidad emerge como una habilidad vital para que los jóvenes de Luruaco puedan navegar las complejidades del entorno rural y construir un futuro prometedor.

En este contexto, la estudiante EST4P reflexiona “*Me veo viviendo con mi novio tal vez con hijos, no creo que sea profesional porque mi papá dice que él no tiene plata*”. Esta perspectiva limitada sobre las opciones futuras resalta la necesidad de equipar a la juventud de competencias para el discernimiento y la elección consciente.

Por su parte, DOC2SCE reconoce este desafío Pienso que todos los entes (secretarías, administrativos, docentes y padres) tenemos que empezar a modificar la forma de plantear la educación en esta zona rural y darle más énfasis a la formación humana del autoestima, determinación y toma de decisiones responsables para poder resignificar sus vidas.

La consolidación de estas competencias interpersonales beneficia al estudiante y tiene el potencial de transformar la comunidad rural de Luruaco. Como observa el docente DOC4SCN: “*Quiero que estos chicos salgan adelante, que sean felices y que*

vivan bien". Esta visión de un futuro mejor para la comunidad se construye sobre la base de jóvenes con una autoestima sólida, determinados a superar los obstáculos y capaces de tomar decisiones que beneficien tanto a ellos mismos como a su entorno.

Para lograrlo, se requiere un enfoque holístico que integre a la totalidad de agentes educativos, desde las autoridades hasta las familias, en un esfuerzo coordinado para adaptar las políticas educativas a las realidades rurales. El desarrollo de la autoestima, la determinación y la toma de decisiones de los jóvenes del municipio no solo es una inversión en su futuro individual, sino también en el futuro de la comunidad rural en su conjunto.

Al equipar a estos jóvenes con las capacidades socioemocionales que requieren para afrontar los desafíos propios del entorno donde se desarrollan, se está sembrando la semilla para un desarrollo rural sostenible y equitativo, donde las aspiraciones educativas puedan florecer más allá de las limitaciones percibidas, contribuyendo así a interrumpir la perpetuación de la escasez y la marginación en las zonas rurales de Colombia.

Fase 2: Construcción de teoría

La fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), ofrece un enfoque valioso para la construcción de teorías en el ámbito investigativo, especialmente en el contexto educativo. Desde esta perspectiva, la teoría emergió como un proceso reflexivo y profundamente arraigado de las anécdotas contadas por los informantes. Van Manen (2003), propone que la construcción teórica no debe ser un ejercicio abstracto y desconectado, sino una interpretación cuidadosa y sensible de las estructuras esenciales de la experiencia.

Para esta investigación sobre habilidades socioemocionales en Luruaco, la teoría se convirtió en un acto de "dar voz" a las experiencias de estudiantes y docentes, buscando descubrir los significados subyacentes y las esencias de sus vivencias en relación con la autoestima, la determinación y la toma de decisiones.

Este proceso implicó una constante interacción entre la descripción fenomenológica y la interpretación hermenéutica, donde el investigador se sumergió en las narrativas de los participantes, reflexionó sobre ellas y buscó articular los temas emergentes en una estructura teórica coherente. Así, la teoría desde la fenomenología

hermenéutica no solo busca explicar, sino también comprender y revelar las dimensiones más profundas de la experiencia educativa rural del municipio.

En la investigación surgió una teoría del desarrollo socioemocional integrado rural (DESIR) que proporciona una visión completa y robusta de los retos socioemocionales en las escuelas rurales de Luruaco, ofreciendo tanto una base teórica sólida como estrategias prácticas de implementación.

Teoría del desarrollo socioemocional integrado rural (DESIR)

La teoría del desarrollo socioemocional integrado rural emerge como una respuesta integral a las amenazas afrontadas por los educandos del contexto rural Luruaco. Está fundamentada en la comprensión profunda de las experiencias vividas por estudiantes y docentes, y alineada con el enfoque fenomenológico hermenéutico de Van Manen (2003), DESIR reconoce la intrínseca relación entre el desarrollo socioemocional, las realidades socioeconómicas, culturales y educativas específicas de las comunidades rurales.

La teoría se estructura en cuatro pilares interconectados como son autoestima arraigada en la identidad rural, determinación orientada a oportunidades locales y globales, toma de decisiones adaptativa, e integración curricular transversal representadas en la figura 7.

Figura 7

Pilares de la teoría DESIR



Fuente creación de la investigadora

Al abordar las limitaciones de recursos, las dinámicas familiares complejas y las percepciones limitadas sobre oportunidades futuras, DESIR busca tanto el desempeño escolar como la autonomía de los educandos para navegar eficazmente en los desafíos del entorno y aspirar a un futuro más amplio. Esta propuesta se alinea con las demandas del PNDE (2016-2026) del país, enfatizando una educación holística que fomente aptitudes vitales, especialmente relevantes en el contexto rural. La teoría se estructura en cuatro pilares interconectados:

1. Autoestima arraigada en la identidad rural.
2. Determinación orientada a oportunidades locales y globales.
3. Toma de decisiones adaptativa.
4. Integración curricular transversal.

1. Autoestima arraigada en la identidad rural.

La confianza en sí mismos, enraizada en el sentido de pertenencia al entorno rural, se reveló como un elemento esencial para el crecimiento holístico de los adolescentes en Luruaco, una localidad con diversas áreas agrestes en la región atlántica. Este concepto se manifiesta de manera compleja en las experiencias compartidas por los informantes clave de las Instituciones Educativas Técnicas Agropecuarias (IETA) Nuestra Señora del Carmen y Santa Cruz.

Este pilar se enfoca en cómo los estudiantes se perciben y se valoran a sí mismos en relación con el contexto rural por lo cual implica el reconocimiento y apreciación de los conocimientos y habilidades locales, así como la formación de una identidad positiva basada en las características culturales y sociales del entorno. Cabe destacar que la autoestima se centra en el “ser” del estudiante, proporcionando una base emocional y cognitiva fundamental para su desarrollo integral. Esta base sólida permite a los jóvenes rurales reconocer su valía y potencial, independientemente de las limitaciones percibidas en el entorno, y les proporciona la confianza necesaria para enfrentar desafíos y perseguir sus aspiraciones.

La importancia de valorar la identidad rural como fundamento de una autoestima positiva se ve respaldada por investigaciones recientes. Min Li et al. (2023), encontraron que los estudiantes rurales mostraban niveles de autoestima más altos que las

contrapartes urbanas. Este hallazgo sugiere que las experiencias y valores únicos del entorno rural pueden contribuir positivamente a la formación de una autoimagen sólida.

En el contexto de Luruaco, esto implica que el fortalecimiento de la identidad rural no solo es compatible con el desarrollo de una autoestima saludable, sino que puede ser un factor clave para potenciar la confianza y la resiliencia de los estudiantes frente a los desafíos académicos y personales. Esta perspectiva refuerza la necesidad de integrar elementos de la cultura y el conocimiento local en el currículo, validando las experiencias de los estudiantes rurales y proporcionándoles una base sólida para su desarrollo socioemocional.

Si bien la identidad rural es fundamental, es importante abordar la autoestima y el autoconcepto de los jóvenes de manera integral. Esto implica no solo valorar su identidad rural, sino también ayudarles a reconocer sus fortalezas y habilidades personales independientemente del contexto. El desarrollo de un autoconcepto positivo puede potenciar la resiliencia de los estudiantes frente a los desafíos específicos del entorno rural, mientras les proporciona la confianza necesaria para aspirar a oportunidades más allá de las limitaciones percibidas.

Este enfoque holístico puede contribuir a una autoestima más sólida y equilibrada, que les permita sentirse orgullosos de las raíces rurales a la vez que se sienten capaces de enfrentar desafíos en contextos más amplios.

Los testimonios revelan cómo la percepción de sí mismos y del entorno rural influye significativamente en la motivación académica y aspiraciones futuras tal como se presenta en la experiencia de la informante EST4P donde expresa que “Me veo viviendo con mi novio tal vez con hijos, no creo que sea profesional porque mi papá dice que él no tiene plata y que eso es para los niños platudos de la ciudad”. Esta anécdota subraya la importancia de trabajar en la valorización de los conocimientos y habilidades locales, y en el desarrollo de una narrativa positiva sobre la vida rural, como propone Aronson y Laughter (2020), en su enfoque de educación culturalmente relevante.

De otro lado, las experiencias de los estudiantes también reflejaron lo que Usher et al. (2019), describen como la influencia de las experiencias de dominio en la formación de la autoeficacia académica, especialmente en contextos rurales donde los recursos

educativos pueden ser limitados. Sin embargo, también se observan ejemplos de resiliencia y determinación arraigados en la identidad rural.

La afirmación sobre Usher et al. (2019), se relaciona directamente con las experiencias de los informantes (alumnos) en Luruaco, principalmente en lo concerniente a la formación en autoeficacia académica en un contexto rural con recursos limitados. El EST3P menciona “Matemáticas es mi coco porque no entiendo NADA”. Esta experiencia negativa en matemáticas ha influido en la percepción de la capacidad en esta materia específica. Por otro lado, el EST1SC muestra cierta determinación a pesar de las dificultades “Siempre me pongo como meta ser el mejor en el colegio”. Esto sugiere que algunas experiencias positivas han contribuido a mantener cierto nivel de autoeficacia.

La limitación de recursos educativos en este contexto rural exacerba estos desafíos. Por ejemplo, el EST1SC menciona “tampoco puede cumplir porque no tengo internet, ni siquiera me compraron todas las libretas ni los útiles que piden”. Esta falta de recursos tiene el potencial de restringir las posibilidades de los educandos de tener experiencias de dominio positivas, afectando así su autoeficacia académica. Esta capacidad de mantener aspiraciones a pesar de las dificultades se alinea con lo que Meneghel et al. (2021), establece como resiliencia precursora de la autoeficacia, primordial para el desarrollo positivo en entornos desafiantes.

Por su parte, los docentes reconocen la importancia de fortalecer la autoestima arraigada en la identidad rural desde una perspectiva que se alinea con el enfoque de educación culturalmente relevante propuesto por Saona-Elman y Duran- Llaro (2024), que enfatiza la importancia de conectar el aprendizaje con la identidad cultural estudiantil. En Luruaco, este pilar involucra valorar conocimientos y habilidades locales, reconocer las contribuciones familiares y comunitarias, y desarrollar una narrativa positiva sobre la vida rural.

Se puede establecer que el desarrollo de una autoestima positiva arraigada en la identidad cultural puede ser un factor protector fundamental para los jóvenes en comunidades marginadas, proporcionándoles la confianza necesaria para perseguir sus metas educativas y personales a pesar de las adversidades socioeconómicas.

La autoestima arraigada en la identidad rural establece una plataforma fundamental para el crecimiento holístico de la juventud en Luruaco. Sin embargo, para

el aprovechamiento de las capacidades, es necesario complementar esta autoestima con una determinación orientada hacia las oportunidades tanto locales como globales. Este segundo pilar se enfoca en cultivar la resiliencia y la perseverancia de los estudiantes, considerando las realidades específicas de su entorno rural mientras los prepara para un mundo más amplio de posibilidades.

2. Determinación orientada a oportunidades locales y globales.

La teoría del desarrollo socioemocional integrado rural aborda el pilar de determinación orientada a oportunidades locales y globales como un componente vital del crecimiento integral de los jóvenes en el contexto rural del municipio. El pilar está enfocado en cultivar la determinación de los estudiantes, considerando tanto las realidades locales como las posibilidades más amplias.

La determinación orientada tiene su centro en el poder estudiantil para perseverar y buscar activamente oportunidades de desarrollo, tanto en el entorno inmediato como en contextos más amplios. Este pilar se enfoca en el “hacer”, es decir, en cómo el estudiante actúa y persiste hacia las metas, impulsando la acción y la búsqueda de oportunidades. Implica la identificación de objetivos claros y la persistencia para alcanzarlos, desarrollando la resiliencia y adaptabilidad necesarias para enfrentar los desafíos específicos del entorno rural. Esta determinación motiva a los estudiantes a superar obstáculos, explorar nuevas posibilidades y aprovechar recursos tanto locales como globales para el crecimiento personal y académico.

La identificación y desarrollo de talentos individuales es un aspecto fundamental, por ejemplo, la experiencia del EST4SC ilustra cómo un estudiante puede mantener aspiraciones a pesar de las dificultades

Tengo que aceptar que no soy bueno con los números y estos profesores son exigentes no aceptan ningún error eso me pone al límite, me enrabio, me molesta y mucho porque necesito ganarme una beca para estudiar ingeniería agroindustrial y necesito esforzarme más y ¡siento que no puedo y que no lo voy a lograr.

Este testimonio demuestra la lucha interna entre el deseo de superación y las dificultades percibidas, subrayando la importancia de cultivar la determinación en torno a aspiraciones escolares y profesionales de los alumnos rurales.

La importancia de desarrollar el liderazgo local para aprovechar oportunidades en contextos rurales se alinea con los hallazgos de Pendola y Fuller (2018), sobre la

estabilidad de los directores en escuelas rurales. Su estudio destaca cómo el cultivo de talentos individuales y el fomento del liderazgo local pueden contribuir significativamente al avance autosustentable de estas zonas.

Para Luruaco, esto implica no solo identificar y nutrir los talentos de los estudiantes, sino también prepararlos para asumir roles de liderazgo en la comunidad. Este enfoque puede ampliar la visión de los estudiantes sobre las oportunidades disponibles localmente, motivándolos a considerar cómo las habilidades y aspiraciones pueden contribuir al desarrollo de su propia comunidad.

Desde este pilar también se propone trabajar en la exposición a modelos de éxito rurales ya que presentar a los estudiantes casos de éxito de personas del entorno rural y de otros contextos puede ampliar sus perspectivas y aspiraciones. El fomento de la resiliencia frente a desafíos socioeconómicos se evidencia en varios testimonios. Por ejemplo, el EST2SC muestra determinación a pesar de las dificultades

Yo hago un gran esfuerzo con ir al colegio porque me levanto temprano para ayudar a mi mamá [...] Para llegar al colegio tengo que caminar como media hora porque vivo en una finca leeeeejoss y es la única forma de llegar.

Este pilar de la teoría busca fortalecer en los educandos la aptitud para perseverar ante los desafíos específicos del entorno rural, mientras se les prepara para aprovechar oportunidades tanto locales como globales. La teoría reconoce la importancia de equilibrar las aspiraciones con las realidades del contexto, promoviendo una determinación flexible que permita a los estudiantes adaptarse y prosperar en diversos escenarios.

La determinación y resiliencia demostradas por los estudiantes rurales frente a los desafíos cotidianos son cualidades fundamentales que la teoría DESIR busca cultivar y canalizar hacia una toma de decisiones adaptativa. Este tercer pilar reconoce que, si bien la perseverancia es vital, debe complementarse con la capacidad de evaluar críticamente las alternativas existentes y realizar elecciones conscientes que consideren tanto las realidades locales como las oportunidades más amplias.

3. Toma de decisiones adaptativa.

Este pilar es determinante en el contexto rural del municipio, donde los estudiantes enfrentan desafíos en la planificación del futuro. Es prudente mencionar que basada en las anécdotas de los informantes este componente se puede aplicar partiendo del

análisis crítico de opciones de vida y carrera en el contexto rural ya que las experiencias compartidas por los informantes (estudiantes) revelan una tendencia a limitar las opciones futuras debido a las percepciones del entorno.

Un ejemplo de lo anterior es, el EST4P que expresa *“Me veo viviendo con mi novio tal vez con hijos, no creo que sea profesional porque mi papá dice que él no tiene plata y que eso es para los niños platudos de la ciudad”*. Esta visión limitada evidencia la importancia de fomentar esta capacidad de análisis crítico para que los estudiantes puedan evaluar un espectro más amplio de posibilidades.

Según De Alba y Galindo (3023), en su estudio sobre aspiraciones educativas en zonas rurales, es fundamental que los jóvenes desarrollen la capacidad de cuestionar las narrativas dominantes sobre las limitaciones y explorar opciones más allá del contexto inmediato. Esto implica fomentar el pensamiento crítico y la exposición a diversos modelos de éxito en contextos rurales.

La importancia de desarrollar habilidades de toma de decisiones adaptativas en contextos rurales se ve respaldada por los hallazgos de Prieto et al., (2024), su estudio reveló que el apoyo social y una personalidad proactiva ayudaron a los jóvenes rurales a visualizar caminos vocacionales y contribuciones significativas a través del trabajo. En el contexto de Luruaco, esto subraya la necesidad de fomentar no solo el pensamiento crítico, sino también las redes de apoyo y la proactividad entre los estudiantes. Estas habilidades pueden ayudar a los jóvenes a superar las limitaciones percibidas en el entorno y a identificar oportunidades para el crecimiento individual y laboral tanto al interior como en el exterior de la comunidad rural.

Del mismo modo, se hace necesario desarrollar las habilidades de planificación a corto y largo plazo, para este caso se trae a colación la anécdota del EST1SC que ilustra cómo algunos estudiantes intentan equilibrar múltiples responsabilidades: *“Siempre me pongo como meta ser el mejor en el colegio [...] Yo para ayudar un poquito en la casa trabajo en la tienda de la esquina ayudando a vender”*. *“Los domingos son sagrados porque practico béisbol porque me gusta mucho y aspiro a jugar en las grandes ligas”*. Esta experiencia demuestra una incipiente capacidad de planificación que podría fortalecerse. Es prudente mencionar que, las habilidades de planificación son esenciales

para que los jóvenes rurales puedan navegar las complejidades del contexto y perseguir metas a largo plazo.

Por otro lado, se evidencia la necesidad de fomentar de creatividad en la resolución de problemas locales. Esta creatividad se palpa en la manera como el EST2SC enfrenta los desafíos y para esto menciona

Yo hago un gran esfuerzo con ir al colegio porque me levanto temprano para ayudar a mi mamá (la ayudo a vender los bollos que hace). Para llegar al colegio tengo que caminar como media hora porque vivo en una finca leeeeejoss y es la única forma de llegar.

Esta adaptabilidad podría canalizarse hacia soluciones más innovadoras para problemas locales. Ante este planteamiento Sánchez-Castillo y Gómez-Cano (2023), enfatizan en la importancia de fomentar la innovación rural y el emprendimiento social como formas de abordar los desafíos locales. Por lo cual se sugiere que las escuelas rurales puedan actuar como incubadoras de ideas, promoviendo proyectos que aborden necesidades comunitarias específicas.

Para implementar efectivamente este pilar, es indispensable que los educadores adapten las estrategias al contexto local tal como lo señala el DOC4SCN cuando dice “*Quiero que estos chicos salgan adelante, que sean felices y que vivan bien*”. Este deseo puede materializarse a través de un enfoque educativo que empodere a los estudiantes para tomar decisiones informadas y adaptativas sobre el futuro.

La puesta en marcha efectiva de esta toma de decisiones requiere un enfoque educativo contextualizado y empoderador. Sin embargo, para lograr una huella duradera en el fomento socioemocional del alumnado rural del municipio, es esencial integrar estas habilidades de manera transversal en todo el currículo académico. Este enfoque holístico nos lleva al cuarto y último pilar de la teoría.

4. Integración curricular transversal.

Esta integración curricular transversal de las habilidades socioemocionales en zona rural de Luruaco se considera el componente fundamental de la teoría. Para llevarlo a cabo, se puede aplicar de la siguiente manera:

- Mapeo de conexiones entre habilidades socioemocionales y contenidos académicos. Es evidente que las experiencias compartidas por los estudiantes revelan una desconexión entre el contenido académico y la realidad cotidiana. Por

ejemplo, el EST2SC expresa: *“Ellos hablan de prepararnos para el ICFES desde ahora, pero eso a mí no me importa porque ¿esos exámenes de que me van a servir? Deben preocuparse más porque aprendamos cosas básicas e importantes para sobrevivir”*. Esta percepción muestra una necesidad de establecer conexiones explícitas entre las habilidades socioemocionales y los contenidos académicos.

Durlak et al. (2015), argumentan que incorporar efectivamente estas capacidades en el diseño curricular mejora el aprendizaje socioemocional y el desempeño cognitivo. En Luruaco, esto podría implicar, por ejemplo, incorporar ejercicios de autorregulación emocional en clases de matemáticas para controlar la frustración al enfrentar problemas difíciles.

- Diseño de actividades que desarrollen simultáneamente competencias académicas y socioemocionales. En la anécdota del EST3P se ilustra la necesidad de este enfoque integrado *“En matemáticas es mi coco porque no entiendo NADA. Es algo raro porque el profesor empieza hablando de letras y luego las convierte en números y como uno se descuide un ratico ya se perdió todo. Es desgastante esta materia”*.

Jones y Kahn (2017), sostienen que las habilidades cognitivas y socioemocionales se desenvuelven de manera interdependiente. Bajo esta premisa, se podrían diseñar actividades de aprendizaje cooperativo en matemáticas que no solo aborden los conceptos académicos, sino que también fomenten una comunicación efectiva, manejo de la frustración y la solución de problemas grupales.

- Creación de proyectos interdisciplinarios que aborden desafíos locales que se plantea teniendo en cuenta la experiencia del EST1SC cuando menciona: *“Yo para ayudar un poquito en la casa trabajo en la tienda de la esquina ayudando a vender. Los domingos son sagrados porque practico béisbol porque me gusta mucho y aspiro a jugar en las grandes ligas”*. Esta experiencia refleja la realidad de muchos estudiantes que equilibran responsabilidades familiares, aspiraciones personales y educación.

La importancia de una integración curricular que considere factores más allá del entorno rural está respaldada por el estudio de Cueto et al. (2000), quienes encontraron

que variables como el nivel socioeconómico familiar, el capital cultural (nivel educativo de los padres, presencia de libros en casa) y las características de los docentes (título pedagógico, años de experiencia) fueron predictores significativos del rendimiento académico y la progresión escolar de estudiantes rurales. Estos hallazgos sugieren que factores más allá del simple hecho de crecer en áreas rurales son vitales para comprender y mejorar las expectativas y logros educativos en estos contextos

Este pilar señala la necesidad de diseñar un currículo integrado que no solo aborde los desafíos locales, sino que también incorpore altos estándares académicos, fomente el involucramiento dinámico de los padres o cuidadores en la formación de sus acudidos, y promueva expectativas elevadas por parte de los docentes. Este enfoque holístico puede ayudar a superar las limitaciones percibidas del entorno rural y potenciar las aspiraciones y logros educativos de los estudiantes.

Por otro lado, Schonert-Reichl (2017), enfatiza en la relevancia de crear experiencias educativas significativas para conectar el crecimiento socioemocional con las experiencias de vida de los estudiantes. En Luruaco, esto podría traducirse en proyectos interdisciplinarios que combinen, por ejemplo, matemáticas y emprendimiento, donde los estudiantes apliquen conceptos matemáticos para desarrollar planes de negocio para pequeñas empresas locales, fomentando simultáneamente otras habilidades (toma de decisiones y autogestión).

Implementar este pilar requiere una orientación sistémica para involucrar a los diferentes entes educativos. Como señala DOC2SCE

Pienso que todos los entes (secretarías, administrativos, docentes y padres) tenemos que empezar a modificar la forma de plantear la educación en esta zona rural y darle más énfasis a la formación humana del autoestima, determinación y toma de decisiones responsables para poder resignificar sus vidas.

Con esto se puede establecer que, la integración curricular transversal en el contexto de Luruaco implica un replanteamiento profundo de cómo se enseñan y se aprenden tanto los contenidos académicos como las habilidades socioemocionales. Este enfoque prepara al educando para afrontar las exigencias locales y globales del contexto, proporcionándoles herramientas para construir un futuro más prometedor.

La autoestima arraigada en la identidad rural.

La aplicación del pilar autoestima arraigada en la identidad rural en el currículo y las prácticas docentes diarias implica una integración holística de elementos culturales y locales en todas las asignaturas. Los docentes pueden incorporar unidades temáticas sobre la historia y cultura local en las clases de ciencias sociales, utilizando testimonios de miembros de la comunidad. En las clases de ciencias naturales, se pueden estudiar las plantas medicinales tradicionales de Luruaco, combinando el conocimiento científico con el saber ancestral. En matemáticas, los problemas pueden basarse en situaciones reales de la economía local, como la venta de productos agrícolas.

También es posible, que se organicen ferias de conocimientos tradicionales donde los estudiantes presenten prácticas agrícolas o artesanales aprendidas de sus familias, e implementar un "día de identidad rural", donde los estudiantes compartan aspectos de su vida cotidiana en el campo.

La importancia de implementar este pilar en el currículo radica en su capacidad para validar y valorizar experiencias y conocimientos de los estudiantes rurales, fortaleciendo así su autoestima y sentido de pertenencia. Al integrar elementos de la cultura local en el aprendizaje académico, se crea una conexión significativa entre la educación formal y la realidad cotidiana de los estudiantes, lo que puede aumentar su motivación y compromiso con el aprendizaje.

Es importante decir que, este enfoque ayuda a desarrollar una narrativa positiva sobre la vida rural, contrarrestando las percepciones limitantes que algunos estudiantes puedan tener sobre sus oportunidades futuras. Como resultado, los estudiantes rurales pueden desarrollar una autoestima más sólida arraigada en su identidad cultural, proporcionándoles la confianza necesaria para perseguir sus metas educativas y personales, a pesar de las adversidades socioeconómicas que puedan enfrentar.

En la práctica docente diaria, los educadores pueden implementar rutinas que fomenten la reflexión y el autoconocimiento. Por ejemplo, iniciar cada día con un "círculo de apreciación" donde los estudiantes compartan algo que valoran de su comunidad o de sí mismos. Los docentes pueden crear un "Mural de logros rurales" en el aula, destacando los éxitos de los estudiantes y miembros de la comunidad.

También, se pueden organizar proyectos interdisciplinarios que involucren a la comunidad, como documentar la historia oral del pueblo o crear un huerto escolar utilizando técnicas agrícolas locales. Estas actividades no solo refuerzan la identidad rural positiva, sino que también desarrollan habilidades prácticas y académicas, promoviendo un autoconcepto positivo basado en las fortalezas y recursos únicos del entorno rural.

Figura 8.

Representación del pilar autoestima

Autoestima arraigada en la identidad rural



Fuente. Elaboración de la investigadora

Determinación orientada a oportunidades locales y globales.

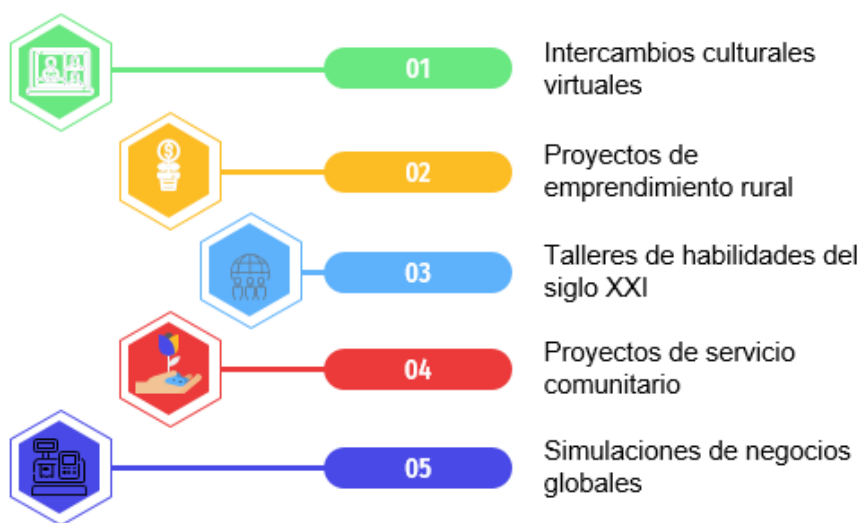
Como ya se expresó, este pilar busca cultivar en los estudiantes rurales la capacidad de perseverar y buscar activamente oportunidades de desarrollo, tanto en su entorno inmediato como en contextos más amplios. Implementarlo contribuye abordar directamente uno de los desafíos más significativos en la educación rural “la percepción limitada de oportunidades futuras”. Al fomentar una mentalidad orientada hacia las posibilidades tanto locales como globales, se prepara a los estudiantes para aprovechar al máximo su potencial, independientemente de su ubicación geográfica.

La aplicación de este pilar en el currículo y en la práctica docente implica una serie de estrategias integradas que buscan ampliar la visión de los estudiantes sobre sus posibilidades futuras y fomentar una determinación resilientes.

En el aula, los docentes pueden implementar proyectos de investigación sobre oportunidades de emprendimiento local, vinculando las habilidades académicas con las necesidades de la comunidad. Entre estas estrategias se encuentra el desarrollo de clases que enfatizan en planes de negocio para productos agrícolas locales, considerando tanto el mercado local como las posibilidades de exportación, que en la escuela se organicen intercambios virtuales con escuelas de otras regiones o países, exponiendo a los estudiantes a diferentes culturas y perspectivas.

De igual forma, se pueden invitar a profesionales exitosos de origen rural a dar charlas inspiradoras, mostrando cómo han aprovechado oportunidades globales sin perder su conexión con lo local. Estas actividades no solo enriquecen el currículo académico, sino que también amplían la visión de los estudiantes sobre sus posibilidades futuras, fomentando una determinación resilientes frente a los desafíos.

Figura 9.
Representación de aspectos de la determinación



Fuente. Elaboración de la investigadora

Toma de decisiones adaptativa.

La aplicación práctica del pilar de toma de decisiones adaptativa en el currículo de las instituciones rurales de Luruaco implica integrar actividades y estrategias que desarrollen el pensamiento crítico y la capacidad de análisis de los estudiantes en relación con sus opciones de vida y carrera. Esto se puede lograr mediante la

incorporación de unidades temáticas en diversas asignaturas que exploren las realidades socioeconómicas locales y las oportunidades más amplias.

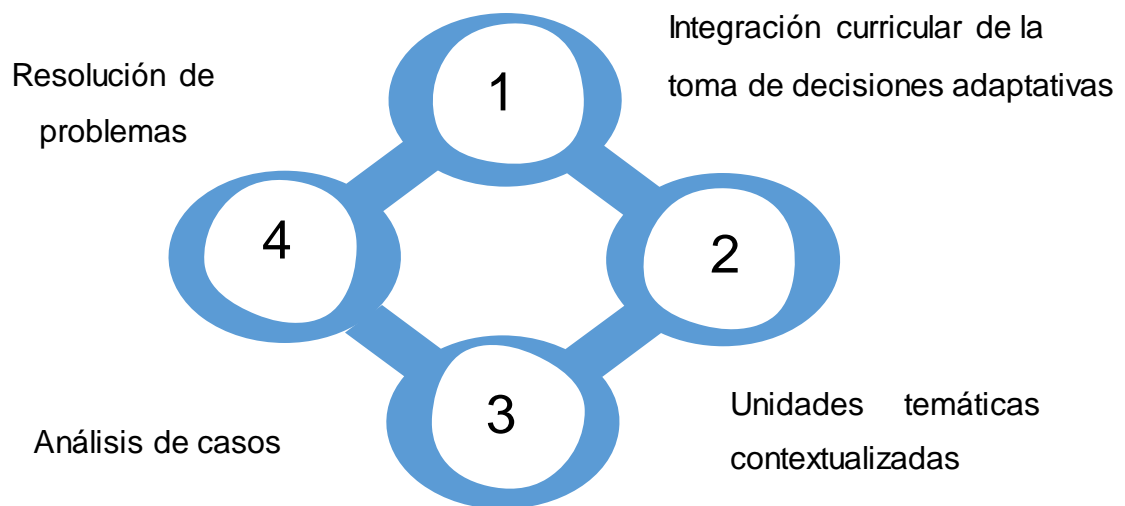
Por ejemplo, en las clases de ciencias sociales, se pueden analizar casos de estudio de personas que han tenido éxito tanto dentro como fuera de la comunidad rural, fomentando así la capacidad de los estudiantes para cuestionar narrativas limitantes y visualizar un espectro más amplio de posibilidades para su futuro.

En la práctica docente diaria, los educadores pueden implementar ejercicios de toma de decisiones que reflejen situaciones reales que los estudiantes podrían enfrentar. Por ejemplo, en la clase de matemáticas, se pueden presentar problemas que requieran evaluar diferentes opciones de inversión para un negocio local, integrando así habilidades de planificación financiera con la toma de decisiones. En las clases de lenguaje, se pueden organizar debates sobre temas relevantes para la comunidad, donde los estudiantes deban argumentar y tomar posiciones informadas.

Además, se pueden crear proyectos interdisciplinarios que aborden desafíos locales, como el desarrollo de un plan para mejorar la producción agrícola local, lo que requeriría que los estudiantes investiguen, analicen opciones y tomen decisiones basadas en evidencia. Estas actividades no solo desarrollarían las habilidades de toma de decisiones adaptativas, sino que también fomentarían la creatividad en la resolución de problemas locales, como sugieren Vargas, B (2021).

Figura 10.

Representación de la toma de decisiones adaptativas



Fuente. Elaboración de la investigadora

Integración curricular transversal.

La aplicación práctica de la integración curricular transversal en el currículo de las instituciones rurales de Luruaco implica un enfoque holístico que entrelaza las habilidades socioemocionales con los contenidos académicos en todas las asignaturas. Este proceso comienza con un mapeo detallado de las conexiones entre las competencias socioemocionales y los objetivos de aprendizaje de cada materia.

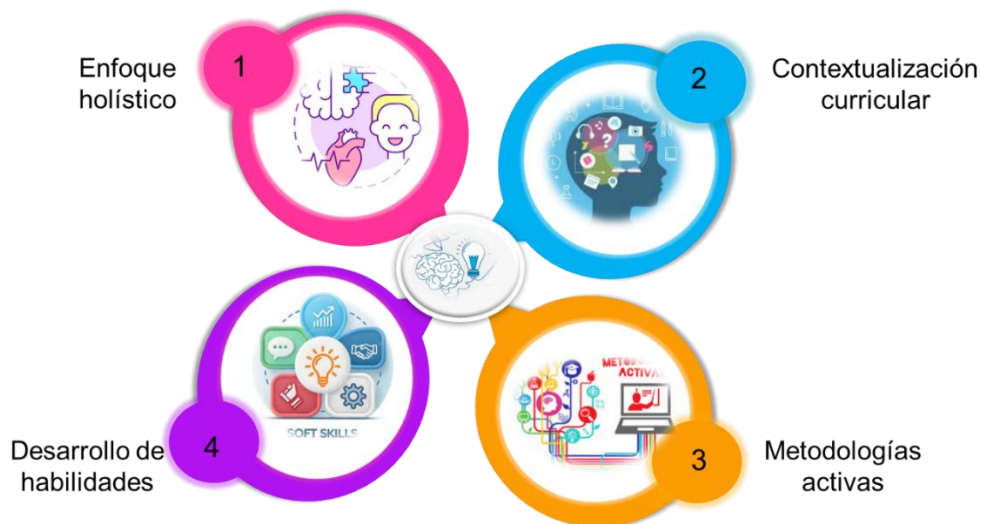
Por ejemplo, en las clases de matemáticas, se pueden incorporar ejercicios de autorregulación emocional para ayudar a los estudiantes a manejar la frustración al enfrentar problemas complejos. En las clases de ciencias sociales, se pueden analizar casos de estudio de emprendedores locales exitosos, fomentando así la autoestima arraigada en la identidad rural y la determinación orientada a oportunidades locales.

En la práctica docente diaria, los educadores pueden implementar estrategias como el aprendizaje basado en proyectos que aborden desafíos locales. Por ejemplo, un proyecto interdisciplinario podría combinar conceptos de biología, matemáticas y emprendimiento para desarrollar un plan de negocio para un cultivo sostenible adaptado a las condiciones de Luruaco. Los docentes pueden utilizar técnicas de aprendizaje cooperativo que no solo faciliten la comprensión de conceptos académicos, sino que también fomenten habilidades como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de problemas en grupo.

Ante esto también, se pueden incorporar reflexiones diarias al inicio o final de cada clase, donde los estudiantes analicen cómo las habilidades socioemocionales se relacionan con el contenido aprendido y su aplicación en la vida cotidiana. Estas prácticas no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos específicos de su entorno rural, proporcionándoles herramientas para construir un futuro más prometedor. La tabla 86 describe los aspectos evaluativos de la teoría y describe las técnicas a implementar para obtener resultados óptimos.

Figura 11.

Representación de integración curricular transversal



Fuente. Elaboración de la investigadora

Tabla 86.

Aspectos evaluativos de la teoría

Evaluación por pilares	Técnicas
Autoestima arraigada en la Identidad Rural	Aplicar escalas de autoestima validadas, adaptadas al contexto rural. Realizar entrevistas semiestructuradas para evaluar la percepción de los estudiantes sobre su identidad rural.
Determinación orientada a oportunidades locales y globales	Utilizar cuestionarios que midan la orientación hacia metas y la percepción de oportunidades. Analizar los planes de vida y carrera de los estudiantes a lo largo del tiempo.
Toma de decisiones adaptativas	Implementar simulaciones de escenarios de toma de decisiones relevantes para el contexto rural. Evaluar la calidad y el proceso de toma de decisiones en proyectos escolares reales.
Integración curricular transversal	Analizar el rendimiento académico en relación con la integración de habilidades socioemocionales. Realizar observaciones en el aula para evaluar la implementación de estrategias integradas.

Tabla 87.*Evaluación de la teoría DESIR en el contexto*

Evaluación en el contexto	
Evaluación participativa	Medir la participación de los estudiantes en iniciativas comunitarias y proyectos de emprendimiento local. Evaluar la tasa de retención escolar y la continuidad en estudios superiores o emprendimientos locales. Evaluar la participación activa de la comunidad (padres de familia, cuidadores y líderes locales), a través de grupos focales, entrevistas o encuestas sobre sus experiencias, con el fin de enriquecer la recolección de información, fortalecer el enfoque integrado y contextualizado de la teoría DESIR.
Evaluación longitudinal	Realizar un seguimiento de los estudiantes a lo largo de varios años para observar cambios a largo plazo en su desarrollo socioemocional. Utilizar encuestas anuales que midan indicadores específicos para cada pilar de DESIR. Identificar patrones evolutivos en el desarrollo socioemocional, correlacionando las intervenciones pedagógicas con resultados a mediano y largo plazo.
Análisis de casos	Estudiar los casos específicos de estudiantes que superen obstáculos significativos, analizando cómo las habilidades socioemocionales contribuyeron a su éxito. El análisis detallado de casos exitosos brinda insumos para ajustar y perfeccionar las intervenciones, inspirando nuevas actividades, materiales y metodologías que respondan a los desafíos observados. Este enfoque fomenta una cultura de aprendizaje reflexivo y colaborativo entre docentes, estudiantes y comunidad.

Socialización de la teoría DESIR

En el marco de esta tesis doctoral titulada "Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación rural de Luruaco: una propuesta curricular desde la fenomenología hermenéutica", se llevó a cabo la socialización de los hallazgos del estudio a los docentes, directivos y estudiantes de las instituciones educativas Nuestra

Señora del Carmen del corregimiento de Los Pendales y la IETA Santa Cruz, ambas instituciones pertenecen al municipio de Luruaco-Atlántico.

Desde la perspectiva de la fenomenología hermenéutica de Van Manen socializar los hallazgos de la investigación permite la comprensión profunda de la experiencia humana y para la mejora de la praxis. De igual forma, dar a conocer las revelaciones del estudio permite a otros investigadores, informantes y comunidades educativas de la investigación conectar con las experiencias y comprenderlas desde su propia perspectiva.

Para Van Manen, la anécdota es una “herramienta fundamental para poner de manifiesto los significados ocultos”, y la socialización permite que otros también puedan ver la importancia de las anécdotas y los significados que revelan.

La presentación de los resultados se dio a través de un diálogo constructivo y reflexivo. Esta experiencia fue bastante significativa porque con ella se logró presentar un producto final de la investigación que impactó a la comunidad educativa. Los informantes clave manifestaron que se sentían identificados con el trabajo y el EST2P manifestaba “con esta exposición me siento escuchado”, el informante EST4SC decía “en la parte de los textos se habla de mi vida que bacano”, mientras que el EST4P decía “definitivamente quiero salir adelante y creo que nosotros podemos ser grandes”.

La divulgación de resultados contribuye a la creación de conocimiento sobre la experiencia humana, que a su vez puede ser utilizado para generar nuevas investigaciones y reflexiones. Con esta socialización, los docentes que participaron en el proceso estuvieron agradecidos por el trabajo realizado y entre las percepciones se tiene que el DOC1SCM mencionó que “es una buena investigación pero que eso trae más trabajo por la misma plata”, y enfatizó en que no piensa participar del proceso. El DOC4PN dice que “es necesario que se ponga en marcha, solo así sabremos que tanto podemos avanzar. Aquí lo que importa es que tanto podemos ayudar a nuestros jóvenes para salgan adelante”, el informante DOC4P manifestó “es un trabajo que tiene mucha sensibilidad y que responde a las necesidades del corregimiento cuenta con mi participación”. El rector de la IETA Nuestra Señora del Carmen manifestó que “trabajaremos conjuntamente por nuestros jóvenes, es un trabajo que le da una mirada al contexto y que Pendales necesita”. (Ver anexos)

CAPÍTULO VI

Consideraciones generales

La investigación sobre el Desarrollo Socioemocional Integrado Rural (DESIR) en Luruaco, Colombia, ofrece valiosas reflexiones sobre la importancia de un enfoque educativo contextualizado y holístico en entornos rurales. Utilizando la metodología fenomenológica hermenéutica de Van Manen, el estudio logró capturar la esencia de las experiencias vividas por estudiantes y docentes, revelando las complejidades únicas que enfrentan en su contexto educativo rural.

La aplicación del enfoque de Van Manen permitió una comprensión profunda de cómo los estudiantes rurales perciben su identidad y sus oportunidades futuras. Las anécdotas compartidas por los informantes expresan limitaciones percibidas en sus aspiraciones profesionales, o en algunos casos muestran la determinación frente a los desafíos diarios, ilustran vívidamente la interacción entre el contexto rural y el desarrollo socioemocional de los jóvenes. Estas experiencias vividas formaron la base para la construcción de la teoría DESIR, asegurando su relevancia y aplicabilidad en el contexto específico de Luruaco.

La teoría resultante, fue estructurada en cuatro pilares interconectados y refleja la complejidad del desarrollo socioemocional en entornos rurales. La autoestima arraigada en la identidad rural emergió como un componente principal, destacando la importancia de valorar y fortalecer la conexión de los estudiantes con su entorno cultural. Este hallazgo se alinea con investigaciones recientes, como la de Min Li et al. (2023), que sugieren que la identidad rural puede ser una fuente de fortaleza y resiliencia.

La determinación orientada a oportunidades locales y globales se reveló como un pilar esencial para expandir las perspectivas de los estudiantes más allá de las limitaciones percibidas de su entorno inmediato. Las experiencias compartidas por informantes como el EST1SC, que equilibra responsabilidades familiares con aspiraciones deportivas, ilustran la importancia de fomentar una visión que abarque tanto las oportunidades locales como las globales.

El pilar de toma de decisiones adaptativa surgió como una respuesta necesaria a los desafíos únicos que enfrentan los estudiantes rurales en la planificación de su futuro. La investigación reveló la necesidad de desarrollar habilidades de análisis crítico y resolución creativa de problemas, adaptadas específicamente al contexto rural de Luruaco. Este hallazgo se alinea con estudios como Prieto et al, (2024) que enfatizan la importancia del apoyo social y la proactividad en la visualización de caminos vocacionales para jóvenes rurales.

La integración curricular transversal se identificó como el mecanismo clave para implementar efectivamente el desarrollo socioemocional en el contexto educativo rural. Las experiencias compartidas por docentes, como el DOC2SCE, subrayan la necesidad de un enfoque holístico que involucre a toda la comunidad educativa. Este pilar responde a la desconexión percibida entre el contenido académico y la realidad cotidiana de los estudiantes, como lo ilustra la anécdota del EST2SC sobre la relevancia percibida de las pruebas ICFES.

La teoría DESIR desarrollada en Luruaco ofrece perspectivas valiosas que pueden aplicarse a contextos rurales similares en Colombia y América Latina. Los cuatro pilares identificados (autoestima arraigada en la identidad rural, determinación orientada a oportunidades locales y globales, toma de decisiones adaptativa, e integración curricular transversal) abordan desafíos comunes en muchas comunidades rurales de la región. Por ejemplo, la baja autoestima y las limitadas aspiraciones observadas en algunos estudiantes de Luruaco reflejan problemáticas documentadas en otros entornos rurales latinoamericanos, donde la falta de oportunidades y la desconexión entre la educación y el contexto local son recurrentes.

La integración de habilidades socioemocionales en el currículo, como propone DESIR, se alinea con tendencias educativas emergentes en América Latina. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019 de la UNESCO enfatiza la importancia de estas habilidades para el éxito académico y personal de los estudiantes en la región. La experiencia de Luruaco puede servir como un caso de estudio valioso para otras comunidades rurales que buscan implementar enfoques similares, adaptados a sus contextos específicos.

Esta teoría DESIR complementa iniciativas nacionales como el Plan Nacional Decenal de Educación de Colombia, ofreciendo estrategias concretas para operacionalizar objetivos de desarrollo integral en entornos rurales.

La teoría del desarrollo socioemocional integrado rural (DESIR) ofrece un enfoque holístico y contextualizado para abordar los desafíos educativos específicos de Luruaco. Los cuatro pilares trabajan de manera sinérgica para empoderar a los estudiantes rurales. La autoestima arraigada en la identidad rural proporciona una base sólida de confianza y valoración personal, mientras que la determinación orientada a oportunidades amplía sus horizontes. La toma de decisiones adaptativa les equipa con herramientas para navegar los desafíos únicos de su entorno, y la integración curricular transversal asegura que estas habilidades se desarrollen de manera coherente en todo el proceso educativo.

Cabe resaltar que, al trabajarse conjuntamente, estos pilares no solo abordan las limitaciones percibidas y los obstáculos socioeconómicos, sino que también potencian las fortalezas inherentes de la comunidad rural, preparando a los estudiantes para un futuro donde puedan prosperar tanto en su entorno local como en contextos más amplios.

Es prudente mencionar que, la teoría DESIR contribuye de manera única al campo de la educación rural y el desarrollo socioemocional al integrar cuatro pilares interconectados que abordan específicamente los desafíos del contexto rural de Luruaco.

A diferencia de otros enfoques, DESIR reconoce la autoestima arraigada en la identidad rural como base fundamental, valorando las experiencias y conocimientos locales. Además, su énfasis en la determinación orientada tanto a oportunidades locales como globales prepara a los estudiantes para prosperar en su entorno inmediato y más allá. La inclusión de la toma de decisiones adaptativa responde directamente a los desafíos únicos de planificación futura en contextos rurales. Finalmente, la integración curricular transversal asegura que estas habilidades se desarrollen de manera coherente en todo el proceso educativo.

Esta aproximación holística y contextualizada distingue a DESIR de otros modelos, ofreciendo una respuesta integral a las necesidades específicas de desarrollo socioemocional en entornos rurales.

REFERENCIAS

- Agudelo, V y Arango, V. (2022). ¿Existe relación entre las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico en las pruebas estandarizadas? Estudio empírico en adolescentes colombianos. [Tesis de grado, Universidad EAFIT]. <https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/af7d4ffc-faef-44e3-b1da-5ae2feb6d0b8/content>
- Álvarez, E. (2020). Socio-emotional education. From regulatory approach, to personal and social growth. *Asociación Latinoamericana de Sociología*. 11, (20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Anaya, A y Carrillo E. (2019). Competencias socioemocionales para el desarrollo de la sana convivencia en educación básica secundaria. Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/5763>
- Arana Soto, S. S. (2024). Estrategias docentes para desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes de primer grado de primaria (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/items/379e05cd-18cd-440a-9b4e-825d1bc199c2>
- Aranda, M. (2019). El fomento de habilidades socioemocionales mediante una metodología gamificada en estudiantes de bachillerato. Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de <https://www.riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/82310>
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163– 206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Ayala, R. (2008). La metodología Fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *RIE*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=htt>

ps%3A%2F%2Frevistas.um.es%2Frie%2Farticle%2Fdownload%2F94001%2F90621%2F380461

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional –social intelligence (ESI). *Psicotherma*, 18, 13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415/8279>
- Barrios, A. (2023). Modelo teórico que favorezca el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de básica primaria (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1025>
- BID (2012). Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2018/04/BID_Desconectados_Habilidades-educacion-y-empleo-en-AL.pdf
- Bisquerra, R y Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), 61-82. <https://hdl.handle.net/2445/111324>
- Bisquerra, R. (2020). Educación socioemocional y bienestar. Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. https://www.researchgate.net/publication/39383284_Educacio_emocional'_Educacion_emocional
- Brito, A., Vargas, R., Castillo, M. y Berra, E. (2022). La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 651-663. <https://doi.org/10.62364/1y1e9p09>
- Busching, R., y Krané, B. (2020). With a little help from their peers: The impact of classmates on adolescents' development of prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(9), 1849-1863. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212657024000473#bbib0029>
- Cacho, Z., Silva, M y Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000200186

CAF (2016). Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral. Publicaciones@caf.com.
<https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/936/RED2016-16sep.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Casel, W. (2017). ¿What is SEL? New York: Peace.

CASEL (2020). Marco de SEI de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven? <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>

Cattaneo, K. (2017). Telling Active Learning Pedagogies Apart: From Theory to Practice. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 144-152.
<https://link.springer.com/article/10.7821/naer.2017.7.237>

CEPAL (2021). El futuro del trabajo y los desajustes de las habilidades en América Latina. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/6f8ee77b-714f-4ad7-8100-7253082dd1d0/content>

Cerna Agüero, N. Y. (2024). Relación entre habilidades socioemocionales y resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social en Perú (Tesis doctoral). Universidad Europea. <https://titula.universidadeuropea.com/handle/20.500.12880/10363>

Chao, C. (2018). Educación socioemocional: la frontera educativa del siglo XXI. DIDAC. <https://didac.iberomex.mx/index.php/didac/article/view/187/418>

Chaux, Enrique. (2012). Educación, Convivencia y Agresión Escolar. Bogotá, Colombia Editorial Taurus.

Colombiaaprende (2022). La importancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje y la vida. <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-importancia-de-las-habilidades-socioemocionales-para-el-aprendizaje>

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). What is the CASEL framework? Recuperado de <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Congreso de la Republica. (2015). Ley2491. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261636>
- Congreso de la Republica. (2024). Ley de educación socioemocional, Ley 2383 de 2024. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>
- Contreras, G., Benítez, O y Amaya, T. (2017). Incidencia de las habilidades sociales en el desempeño académico de estudiantes de sexto grado. *Assensus*, 2(3), 99-114. <https://doi.org/10.21897/assensus.1332>
- Costa, A. y Del Río, L. (2016). La articulación en la enseñanza. 1ª Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública: Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61283/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F y Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Cueto, S. (2001). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. CIES. <https://cies.org.pe/investigacion/factores-predictivos-del-rendimiento-escolar-e-ingreso-educacion/>
- Cunningham, W., McGinnis, L., Verdú, R., Tesliuc, C y Verner, D. (2008). Jóvenes en riesgo en América Latina y el Caribe: entender las causas, aprovechar el potencial. Grupo del Banco mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/245731468276337697/Jóvenes-en-riesgo-en-América-Latina-y-el-Caribe-comprender-las-causas-desarrollar-el-potencial>
- De Alba, A y Galindo, S. (2023). El fomento del pensamiento crítico en la educación rural: una propuesta desde la educomunicación. *Revista latinoamericana Ogmios*, 3(8), 10-23. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.076>

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018/donde-estamos>
- Departamento administrativo nacional de estadística (DANE). (2025). Crecimiento poblacional.
- Doll, W. (2002). Ghosts and the curriculum. In William. E. Doll, Jr. & Noel Gough (Eds.), *Curriculum visions*, 23-70. New York: Peter Lang.
- Domínguez, J. (2017). educación emocional para la resolución de conflictos en la escuela: una aproximación desde la educación social. *IPSE- do*, 10, 11-22. ISSN 2013-2352
- Drake, S. y Burns, R. (2004). Meeting standards through integrated curriculum: point of view. *IJORER* 1(1), 58-62.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicky A., Taylor, R y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. y Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York, NY: Guilford Press
- Espinoza, Y. (2024). Las competencias socioemocionales docentes: una tarea pendiente en el contexto educativo colombiano. *Ciencia Latina sociales y humanas*, 8(6), 2613- 2629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15037
- Espinoza, M., Cabezas, R., León J y Carguaytongo, M. (2024). Promoviendo habilidades socioemocionales a través de programas de mindfulness en tercer nivel de educación: Una revisión literaria. *Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades*, 5(3). DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2218>
- Fernández-Berrocal, P y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 29(1). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869/3813>

- Fernandez, C., Tripailaf, C., Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Estudios y experiencias educativas*, 21(47). <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Fogarty, R. (1991). *The mindfull school: How to integrate the curricula*. Palatine: IRI/Skylight Training and Publishing. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199110_fogarty.pdf
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Gambini, O. (2018). Relación entre la educación socio emocional y el desempeño académico de los estudiantes de educación secundaria. [Tesis doctoral]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4568/gambini_dfj.pdf
- García, J. (2019). El modelo tyleriano de curriculum y el papel de los objetivos conductuales, ¿Tyler fue realmente conductista? *Revista historia de la educación colombiana*, 22(22), 167-177. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.55>
- García, V. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases, una mirada desde el contrato didáctico. *Diálogos educativos*, 13(26), 60-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616208>
- Garza, V. (2023). Aprendizaje basado en proyectos: enseñanza. *Rinve*, 1(1), 41-45. <https://rinve.mx/rv/article/view/7/11>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- González, F. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Revista Educação em Questão*, Vol. 32 (18), 40-78. http://www.revistaeduestao.educ.ufrn.br/pdfs/EQ_32_web.pdf
- Guba, E., & Lincoln, I. (2002). Paradigmas en Investigacon cualitativa. *Antología de metodos cualitativos en la investigacion social* Vol 1(2), 113-145.
- Heckman, J. (2006). La formación de capacidades y la economía de la inversión en niños desfavorecidos. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1128898>

- Herrera, J y Crespo, A. (2023). Habilidades mindfulness e impulsividad en estudiantes universitarios. [Trabajo de grado, Universidad de Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/12761/1/18288.pdf>
- Hervas, G., Ceballo, A y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en *mindfulness* y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clinica y salud*, 27(3). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742016000300003
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la Investigación: Guía para una comprensión holística de la Ciencia* (4a Ed.). Caracas: Quirón Ed.
- Inciarte, A y Canquiz, L. (2011). Análisis de la inconsistencia interna del currículo. *Informa de investigaciones educativas*, 15(1-2), 79-90. https://www.researchgate.net/publication/237265696_Analisis_de_la_consistencia_interna_del_curriculo
- INEED (2018). Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria. Aristas. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- Isaza, G. (2023). Comprensión de la inteligencia emocional del docente en la educación rural. *Actualidades Pedagógicas*, 80(1). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.5>
- Jiang, C., y Shi, J. (2024). The relationship between bullying victimization and problematic behaviors: A focus on the intrapersonal emotional competence and interpersonal social com
- Jones, S y Kant, J. (2017). *The evidence base for how we learn. Supporting student's social, emotional, and academy development*. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf
- Jones, S., McGarrah, M., Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212657024000473#bbib0075>

- Klimenko, O. Cataño, Y., Otalvaro, I y Usuga, S. (2021). Riesgo de adicción a redes sociales e internet y su relación con habilidades para la vida y socioemocionales en una muestra de estudiantes de bachillerato del municipio de Envigado. *Psicogente* 24(46), 1-33.
<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/4382/5238>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), (2022). Informe análisis estadístico LEE N° 46. Brechas entre los resultados de pruebas saber 11: Colombia antes y durante la pandemia por covid-19.
<https://docs.google.com/gview?url=https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/5629089/INFORME-46-LEE-2022-Informe-Saber11-calendarioA-brechas-2022-.pdf&embedded=true>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), (2023). Informe análisis estadístico LEE N° 79. Características y retos de la educación rural en Colombia.
<https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf>
- Latorre, A., Del Rincon, D y Arnal, J. (1996). Bases epistemológicas de la investigación educativa. Barcelona, Hurtado ediciones.
- Ley 115 de 1994, Art. 1. [Ministerio de educación nacional]. Ley general de la educación. 8 de febrero de 1994.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 2383 de 2024. Sistema único de información normativa. 19 de julio de 2024.
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30051863>
- Ley 388 de 1997. Art 12.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=339>
- López, B y López, E. (2018). El desarrollo de las habilidades socioemocionales como factor influyente en el desempeño académico. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 115-132.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/habilidades-socioemocionales.html>
- Lozano, G., Sáez, F., & López, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de educación*, 15(1).

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682022000100001

- Lucas-Molina, B., Williamson, A., Pulido, R., y Pérez-Albéniz, A. (2015). Effects of teacher-student relationships on peer harassment: A multilevel study. *Psychology in the Schools*, 52(3), 298-315. <https://doi.org/10.1002/pits.21822>
- Llamas Villarreal, P. G. (2024). Habilidades socioemocionales, capacidad adaptativa y deserción escolar en la educación media superior. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://rediab.uanl.mx/Record/eptesis-27440>
- Llorent, V., Zych, I., & Varo, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23, 297-318. <https://www.redalyc.org/journal/706/70663315013/html/school> children across Europe. *Child Abuse and Neglect*, 107. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0145213420302568>
- Manco, J. (2023). Los procesos curriculares de las escuelas ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado en la subregión de Córdoba Colombia. *Ciencia Latina*, 7(6), 5987- 6009. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9137
- Mayer, J y Salovey. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)
- Meneghel, I., Querenha, B y Salanova, M. (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. *Dedica. revista de educação e humanidades*, 18, 153-171. <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>
- Memmott-Elison, M., Holmgren, H., Padilla-Walker, L., & Hawkins, A. (2020). Associations between prosocial behavior, externalizing behaviors, and internalizing symptoms during adolescence: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 80(1), 98-114. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1016/j.adolescence.2020.01.012>
- Min Li., Qinghong X., Xiangwei, H., Yongzhi, J., Ru Ya y Jie Li. (2023). Estudio histórico transversal sobre los cambios en la autoestima entre los adolescentes chinos de 1996 a 2019. *Revista Sec. Psicología del Desarrollo*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1280041>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) 2021. Estrategias de fortalecimiento de competencias socioemocionales en educación secundaria y media. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2022). Importancia de las habilidades socioemocionales para la vida. Publicación de Colombia Aprende. <https://www.colombiaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-importancia-de-las-habilidades-socioemocionales-para-el-aprendizaje>
- Nagaoka, J., Farrington, C., Ehrlich, S y Heath, R. (2015). Foundations for young adult success a developmental framework 19 what are the ingredients of “success”. ResearchGate. Doi: [10.13140/RG.2.2.28780.26247](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28780.26247)
- Naspirán, A. (2025). Las competencias socioemocionales y su relación con las trayectorias educativas. Educación y ciudad, 49. <https://doi.org/10.36737/01230425.3408>
- Navarro, Y., Pereira, M., Pereira, L y Fonseca, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. Telos, 12(2), 202-216. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569006.pdf>
- Ocampo, L., Isaza, L., Álvarez, L., Botero, Y y Ramírez, T. (2022). Desempeño académico, clima social familiar, habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios. Informes psicológicos, 22(2), 85-100. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a05>
- Ocampo, M., Carpeta, M., y Zuluaga, S. (2015). Del campo a la periferia de la ciudad, la omnipresente sombra de la violencia. Campesinos desplazados forzados en Colombia caminan de la mano del eterno retorno a la violencia: Vulneración y potencia de vida. *Psicología USP*, 26(2), 161-168. <https://www.scielo.br/j/pusp/a/PVYKJhbymtMjcrZRRnN3tGLN/?lang=es>
- Organización mundial de la salud (OMS). 2022. Informe mundial sobre la salud mental: Transformar la salud mental para todos - resumen ejecutivo. Recuperado <https://www.who.int/publications/i/item/9789240050860>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD (2014). OECD rural policy reviews. Chile. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9789264222892-en.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2016). Habilidades para el progreso social El poder de las habilidades sociales y emocionales. Informe 28. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264253292-es.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ODCE, (2019). Estrategia de competencias de la OCDE 2019. competencias para construir un futuro mejor. Fundación Santillana. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019_g1g9ff20/e3527cfb-es.pdf
- Orrego, T., Milicic, N., y Valenzuela, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2), 167-186. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ImpactoEnLosNinosDeUnProgramaDeDesarrolloSocioemoc-4698774.pdf>
- Ortiz, M. (1999). El desarrollo emocional. En F. López et al. (Coord.). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide, 95-124
- Palomera, R., Briones, E y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. Contextos Educativos, 20, 165-182. <https://doi.org/10.18172/con.2988>
- Pansza, M. (2015). *Pedagogía y Currículo*. México: Guernika. https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Pedagog%C3%ADaYCurr%C3%ADuloPansza.PDF

- Paredes, I y Inciarte, A. (2006). Relación teoría-práctica en el quehacer curricular de la mención educación básica integral. *Omnia*, 12(2), 124-147.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73712206.pdf>
- Péndola, A., y Fuller, E. J. (2018). Principal stability and the rural divide. *Journal of Research in Rural Education*, 34(1), 1–20.
<https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-06/34-1.pdf>
- Pereira, J y Espada, J (2010). Habilidades sociales y enfermedad mental. *Avances en Psicología*, 18(1), 59–76. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2010.n.18.1920>
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: LEA
- Plan Decenal de Educación 2016-2026. Capítulo 3. Ministerio de Educación Nacional. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Portela, Guarín, H., Taborda, Chaurra, J y Loaiza-Zuluaga, Y. (2017). El curriculum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 13(1), 17-46.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136002.pdf>
- Prieto, Y., Garzón, A y Martínez, A. (2024)._Habilidades para la vida de adolescentes en el fortalecimiento del proyecto de vida desde la identidad rural. [Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD].
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/63858/apmartinezgo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pring, R. (2000). *Philosophy of educational research*. New York: Continuum.
- Pulido, G y Cortés, D. (2019). El rol de las habilidades en el rendimiento académico: un análisis estructural de determinantes. [Tesis de master, Universidad del rosario].
<http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/19712>
- Quezadas, A., Baeza, E., Ovando, J., Gómez y C., Bracqbien. (2023). Educación para la resiliencia, un análisis desde la perspectiva de niñas, niños y docentes. *Revista latinoamericana de estudios*, 53(1). <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.534>

- Quiroga, C., Sierra, M y Tocancipá, O. (2016). Propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales para mejorar el rendimiento académico de estudiantes en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá. [Tesis de maestría, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9580/Tesis%20habilidades.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Quiroga, N. (2023). Fortalecimiento del proceso de enseñanza a partir de las habilidades socioemocionales del docente de básica primaria en una institución educativa rural de Yopal, Casanare (Tesis). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/585>
- Ramírez, V., Acuña, K., Engler, I. (2021). Habilidades socioemocionales en adolescentes mexicanos. Revista estudios psicológicos, 1(3), 56-84. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.003>
- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. Praxis & saber, 10(24). <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Diario Oficial, 49.150. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Reynolds, W y Webber, J. (2004). Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight. Mahwah, NJ: LEA.
- Ricaurte, L. M. (2019). Caracterización y posibles trastornos en la implementación de las habilidades sociales en universitarios víctimas del conflicto armado en Boyacá, Colombia (Tesis doctoral). Universidad Privada, Boyacá, Colombia.
- Rodríguez-Pérez, L., Montoya-Flores, J. F., & Rodríguez-Guerrero, B. (2025). La Nueva Escuela Mexicana. Desafíos para transformar la práctica docente hacia una inclusión educativa en comunidades marginadas. Revista Transdisciplinaria de

- Estudios Sociales y Tecnológicos, 5(3), 6-11.
<https://revista.excedinter.com/index.php/rtes/article/view/188/520>
- Rousserie, H., Maydana, A., Cardozo, S., Inchauspe, M. y Merro, P. (2012). La articulación de contenidos como facilitador en la enseñanza de las ciencias agrarias. SEDICI. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21634>
- Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? Sinéctica, 34.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009
- Sánchez-Castillo, V y Gómez-Cano, C. (2023). Escuelas rurales como estrategia para la transferencia del conocimiento. Perspectivas, 9(S1), 77-89.
<https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/4662/5857>
- Saona-Elman, E y Duran-Llaro, K. (2024). Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía, 8(2).
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000400288
- Secretaria de educación de Bogotá. (2024). La educación socioemocional una herramienta fundamental para la calidad educativa y la convivencia escolar.
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/boletin-prensa/educacion-socioemocional-herramienta-fundamental-para-calidad-educativa-y-convivencia-escolar
- Schonert-Reichl. (2017). Social and emotional learning and teachers. Spring, 27(1), 137-151. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145076.pdf>
- Schrag, C. (1994). Transversal rationality. 61-78. Springer Nature Link.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-1160-7_4
- Simon, I. (1992). Teaching against the grain: Texts for a pedagogy of possibility. New York: Bergin & Garvey.
- Solis-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. Saberes educativos, 6, 76-94.
https://www.researchgate.net/publication/348344394_Aprendizaje_basado_en_proyectos_una_propuesta_didactica_para_el_desarrollo_socioemocional

- Soto-Romero, O., Venegas-Linares, D y Medina- Hernández, E. (2023). Incidencia de Factores Socioemocionales en el Rendimiento Académico de Estudiantes de Secundaria. *Educación y humanismo*, 25(44), 121-145. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5344>
- Suárez, X y Castro, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de psicología*, 40(2), 879- 904. <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v40n2/0254-9247-psico-40-02-879.pdf>
- Suesca, L. (2021). Habilidades Socioemocionales Básicas en una Escuela Rural La Canción como Estrategia Mediadora. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/52039869-7069-4389-9c47-2145378b35d8/content>
- Tabash, N. (2015). La integración curricular y el uso del libro de texto en la escuela primaria. *Revista de Lenguas Modernas*, (22), 391-404. https://www.researchgate.net/publication/285628960_La_integracion_curricular_y_el_uso_del_libro_de_texto_en_la_escuela_primaria
- Tarabini, A. (2020). Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica. *Papers* 105(2), 177-181. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2825>
- Taylor, M. (2009). End the University as we know it. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html>
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J y Weissberg, R. (2017). Promotion positive youth development through school –based social and emotional learning interventions: A meta- analysis of follow-up effects. *Child development*, 1-16. https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sspw/pdf/Taylor_et_al_-_FINAL_document_6_17_2017_2.pdf
- Torres, J. (1998). *El Currículo Oculto*. Ediciones: Morata, sexta edición. Madrid España. <https://tendenciascurriculares.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/curr3adculo-oculto1.pdf>
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.

- Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO (2020). Resultados del análisis curricular del estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) 2019. <https://www.unesco.org/es/node/81847>
- UNESCO (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio regional comparativo y explicativo ERCE (2019). Laboratorio latinoamericano evaluación calidad educación.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- UNESCO. (2024). Transformar la educación para lograr el desarrollo sostenible. París: UNESCO. https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/01/unesco_transformar_educacion.pdf
- UNESCO. (2025). Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional>
- UNICEF (2017). Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia. <https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>
- UNICEF (2020). El aprendizaje basado en proyectos en Planea. Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos. <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>
- UNICEF (2021). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el caribe. https://www.unicef.org/lac/media/21536/file/Importancia_Desarrollo_Habilidades_Transferibles_ALC_v.actualizada_marzo2021.pdf
- UNICEF (2021). Sostener, cuidar, aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/informes/sostener-cuidar-aprender>
- Uribe, M., Otálora, D., Guerra, S y Medina, E. (2018). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. Estudios pedagógicos, 44(3), 303-316. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-303.pdf>

- Usher, E., Ford, C., Li, C., y Weidner, B. (2019). Sources of math and science self-efficacy in rural Appalachia: A convergent mixed methods study. *Contemp. Educ. Psychol.* 57, 32–53. [10.1016/j.cedpsych.2018.10.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.10.003)
- Vallecia, V. (2020). Una revisión bibliográfica sobre habilidades socioemocionales en estudiantes con bajo desempeño académico. [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/ef6e3f27-d164-4e7a-a3a3-6cbcca08a6df/content>
- Van Manen, M. (1999). The practice of practice. En: Lange, M.; Olson, J., Hansen, H. y Býnder, W. (Eds.). *Changing Schools/Changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Lovaina: Garant.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Varga, B. (2021). Integración curricular: articulación entre las instituciones educativas, los agentes locales y la ciudadanía joven de La Argentina de Pocora, Limón, Costa Rica. *Territorios* (44Especial), 1-21. <https://revistas.urosario.edu.co/xml/357/35767959008/index.html>
- Vera, N. (2025). La educación rural en Colombia: retos y oportunidades. *Línea imaginaria*, 22(1), 204-232. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/4180/4704
- Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6013/6078>
- Zambrano, M., Hernández, A y Mendoza, L. (2022). El apredizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R y Walberg, H. (2007). The scientific base linking social and emotional learning school success. *Journal of educational and psychological consultation* 17(2). DOI: [10.1080/10474410701413145](https://doi.org/10.1080/10474410701413145)

SINTESIS CURRICULAR

Liz Jajari Arango Meriño, nacida en Barranquilla y con cédula de ciudadanía 22.493.747, cuenta con una formación académica que se consolidó en la Universidad del Atlántico, donde obtuvo el título de Licenciada en Educación con especialidad en Biología y Química en el año 2002. De igual forma, en el año 2020 se gradúa como magister en Ciencias Químicas de la Universidad del Atlántico. Durante nueve años se desempeñó como docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen, en Luruaco, Atlántico, experiencia que le permitió fortalecer procesos formativos en contextos rurales y promover el vínculo entre ciencia y entorno. Desde 2023, es docente de Química en la Institución Educativa Gabriel Escorcía Gravini, en Soledad, Atlántico, donde también coordina el semillero de investigación “Guardianes Escolares del Medio Ambiente”. En este espacio lidera el proyecto escolar “Sembrando un futuro verde para la sostenibilidad en la Institución Educativa Gabriel Escorcía Gravini”, con el cual han participado en los encuentros departamental y nacional de RedColsi, promoviendo la conciencia ambiental y la investigación escolar. En cuanto a su producción académica incluye la publicación del artículo “Cutting agents in cocaine: A temporal study of the period 2015–2017 in the Northern Region of Colombia” en la revista *Forensic Science International* (2021) y “Habilidades socioemocionales y su incidencia en los procesos escolares” en la *Revista Gaceta Pedagógica de la Universidad UPEL* (2023). Su perfil académico está registrado en ORCID 0000-0001-6736-6363. Cabe resaltar que su labor se orienta a la formación integral, la investigación interdisciplinaria y el aporte al desarrollo educativo y ambiental en contextos rurales y urbanos del Atlántico.

Síntesis Curricular

Tutora: Nidia Tabarez

ORCID: 0009-0000-2948-0472

(Caracas, 1958). Su formación académica ha estado orientada al arte y la educación, obteniendo los siguientes títulos: Magister en Gerencia Educativa (IPC 1999), Magíster en Estética (IPC 1999), Magíster en Artes Plásticas Historia y Teoría (UCV 2004), Doctora en Educación (IPC 2006), Investigadora Postdoctoral en Educación Ambiente y Sociedad (IPC 2011) y Doctora en Educación Artística (Universidad de Sevilla 2013).

Profesora titular del Departamento de Arte del Instituto Pedagógico de Caracas (jubilada-activa) y ha sido profesora contratada en la Escuela de Artes de la Universidad Central de Venezuela.

Actualmente está incorporada a la planta profesoral del Doctorado en Educación que se dicta por Convenio entre la UPEL y la Universidad POLINORTE y CONGEPRO de Colombia, como tutora de tesis doctoral en educación y dictando la Unidad curricular: Métodos Avanzados de Investigación.

Ha sido tutora de variados trabajos de grado de maestría y tesis doctorales en el campo del arte y la educación con la obtención de excelentes resultados.

Ha participado como ponente en variados eventos nacionales e internacionales relacionados con el hecho artístico, estético y educativo. Su trabajo plástico se ha conocido en exposiciones colectivas en el ámbito nacional.

Anexo
A-1
Guion de entrevista

Guion de entrevista conversacional a estudiantes

Presentación y apertura

Saludo cordial te agradezco enormemente por participar de esta investigación. A continuación, tendremos una conversación para conocer tus experiencias, aclarar algunos aspectos que narraste en tu anécdota. Es importante que en la construcción de este trabajo trabajemos de la mano tus vivencias son muy significativas.

Es importante recordarte que tu identidad no será revelada y que lo que manifiestes en este trabajo se mantendrá de forma confidencial. También te recuerdo que firmaste un consentimiento informado, pero si en algún momento quieres desistir del proceso lo puedes manifestar y se tendrá en cuenta.

Cabe resaltar que la entrevista conversacional se realiza para ampliar la información suministrada y que desde la postura de Van Manen se considera que esta entrevista no debe ser extensa.

Las preguntas a desarrollar son:

1. ¿Cómo te sientes en la escuela?
2. ¿Estás a gusto con las clases? Si la respuesta es NO, ¿Cómo te gustaría que fueran las clases?
3. ¿Quién de tu familia representa tu apoyo escolar?,
4. ¿Cómo te proyectas para el futuro?
5. ¿Cómo describirías la relación entre los estudiantes y los docentes en tu institución? ¿Crees que influye en tu desarrollo personal?
6. ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre tu experiencia emocional en la escuela?"

CIERRE

Te agradezco por el tiempo que nos regalaste, gracias por la sinceridad.

Despedida cordial.

Guion de entrevista conversacional a docentes

Presentación y apertura

Saludo cordial te agradezco enormemente por participar de esta investigación. A continuación, tendremos una conversación para conocer sus experiencias, aclarar algunos aspectos que presentó en su anécdota. Es importante que en la construcción de este trabajo trabajemos de la mano ya que sus vivencias son muy significativas.

Es importante recordarle que su identidad no será revelada y que lo que manifiestes en este trabajo se mantendrá de forma confidencial. También le recuerdo que usted firmo un consentimiento informado, pero si en algún momento quieres desistir del proceso lo puedes manifestar y se tendrá en cuenta.

Cabe resaltar que la entrevista conversacional se realiza para ampliar la información suministrada y que desde la postura de Van Manen se considera que esta entrevista no debe ser extensa.

Las preguntas a desarrollar son:

1. ¿Considera importante fomentar las habilidades socioemocionales de los estudiantes?
2. ¿Los estudiantes cuentan con el apoyo de sus padres o cuidadores?
3. ¿Considera que los docentes cuentan con la formación necesaria para desarrollar estas habilidades en los estudiantes?
4. ¿Las mallas curriculares y planeación de la institución dan cuenta del desarrollo de las habilidades socioemocionales?
5. ¿Cuándo un estudiante muestra dificultades en su formación del ser de qué manera lo apoya?

CIERRE

Le agradezco por el tiempo concedido, gracias por la sinceridad.

Despedida cordial.

Anexo
A-2
Consentimiento informado



REPÚBLICA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS
INSTITUTO PEDAGÓGICA CARACAS
COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DE ESTUDIANTE



Propósito de la investigación: Desarrollar una teoría del desarrollo socioemocional rural para fortalecer las habilidades socioemocionales en escuelas de Luruaco, basada en la fenomenología hermenéutica de sus experiencias educativas.

Responsable de la investigación: LIZ AJAJARI ARANGO MERIÑO

Lugar y fecha de aplicación de la investigación: la investigación se realizará desde el primer semestre 2023 hasta el 2024 en el municipio de Luruaco, corregimientos de Los Pendales y Santa Cruz.


Duración de la investigación: dos años

Descripción de la participación: Los estudiantes participantes de la investigación se encuentran en la básica secundaria (sexto a noveno grado), presentan dificultades académicas y registran antigüedad en la institución.

Nombre del informante: LEONARDO BARRIOS PERES

Nombre del representante: ABEL BARRIOS RIOS.

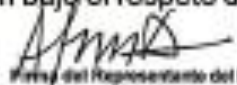
Consentimiento del representante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de participación de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas, sin perjuicio de su 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 mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y aportando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.


Firma del Responsable de la Investigación

cc 22493747

Correo electrónico: lizarangom@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3123325594


Firma del Representante del Informante

cc 7.322.144

Correo electrónico: Nº TENGO.

Contacto celular/teléfono: NO TENGO.



REPÚBLICA DE VENEZUELA
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS
 INSITUTO PEDAGÓGICA CARACAS
 COMITÉ DE ÉTICA



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE ESTUDIANTE

Propósito de la investigación: Desarrollar una teoría del desarrollo socioemocional rural para fortalecer las habilidades socioemocionales en escuelas de Luruaco, basada en la fenomenología hermenéutica de sus experiencias educativas.

Responsable de la investigación: LIZ AJAJARI ARANGO MERIÑO

Lugar y fecha de aplicación de la investigación: la investigación se realizará desde el primer semestre 2023 hasta el 2024 en el municipio de Luruaco, corregimientos de Los Pendales y Santa Cruz.

Duración de la investigación: dos años

Descripción de la participación: Los estudiantes participantes de la investigación se encuentran en la básica secundaria (sexto a noveno grado), presentan dificultades académicas y registran antigüedad en la institución.

Nombre del informante: Rosalinda Lopez Orozco

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

Liz Arango
 Firma del Responsable de la Investigación

Rosalinda Lopez O.
 Firma del Participante Consentiente

CC: 22493747
 Correo electrónico: lizaranjo@gmail.com
 Contacto celular/celular: 3123325594

T: 1043648868
 Correo electrónico: NO tengo
 Contacto celular/celular: NO tengo

Anexo

A-3

Evidencia fotográfica de la entrevista
conversacional



Entrevista conversacional



Socialización de los resultados del estudio a los docentes



Socialización de los resultados a los estudiantes

