



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



Línea de investigación: Laboratorio Socio Educativo (LABSOEDU)

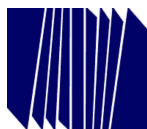
**INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA
PARA LA FORMACIÓN ESTUDIANTIL**

(Tesis doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación)

Autor: Olga Benítez

Tutor: María de la Paz Silva

Caracas, julio de 2025



N° 20260134-57-554

ACTA

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 09 de diciembre de 2025, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: **Integración de la inteligencia emocional en la educación básica primaria: Una aproximación teórica para la formación estudiantil**, presentada por el (la) ciudadano (a): **Olga María Benítez Vergara**, titular del pasaporte N° **AW935593** del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobada.***

OBSERVACIONES:

Es una tesis que se muestra de manera organizada y fluida, empleando un rigor metodológico inédito que se nutre de un lenguaje sencillo y accesible al lector. Se recomienda que los aportes de investigación sean presentados ante la autoridad competente y en escenarios académicos para dinamizar la viabilidad de la misma. Así mismo, se sugiere mantener activo el desarrollo de este trabajo investigativo para consolidarlo como una potencial línea de investigación en las áreas de la inteligencia emocional, la gerencia de las organizaciones educativas que aprenden y la pedagogía social y crítica.



Dra. María de la Paz Silva B.
C.I. N.-4356719
(Tutor)



Dra. Zulay Pérez
C.I. N.-6226881



Dra. Nidia Tabarez
C.I. N.-5010395



Dr. José Viloría
C.I. N°4.678.897



Dr. Juan José Obando
C.I. N.- N.- 5114618



DEDICATORIA

A Dios, fuente eterna de sabiduría y fortaleza, por ser el faro que ha guiado cada uno de mis pasos.

En su infinita misericordia, ha iluminado mi camino con su amor y ha sostenido mi espíritu en los momentos de duda y desafío. A Él, toda la gloria y gratitud.

A mis padres, Raúl y Carmen, pilares fundamentales de mi existencia. Gracias por regalarme la vida y por formar en mí, con amor, paciencia y sacrificio, los valores que hoy me definen. Su ejemplo, constancia y fe han sido mi guía y mi mayor inspiración. A mis hijos, Gabriela y Jesús Alejandro, mi más grande tesoro y motor de vida. Ustedes le dan sentido a cada uno de mis esfuerzos y alegrías. Verlos crecer es mi mayor bendición, y cada logro alcanzado es también para ustedes. Que mi ejemplo les sirva como luz en su propio camino.

A mis hermanos, José Luis, Ana Marcela y Carmen Adriana, compañeros inseparables de vida, testigos de cada paso dado, de las risas compartidas y de los retos superados. Su apoyo incondicional ha sido siempre una fuente de fuerza y aliento.

A mi esposo Alejandro, quien ha sido un apoyo incondicional a lo largo de este proceso. Su comprensión, paciencia y aliento constante han fortalecido mi determinación y han sido fundamentales para superar los desafíos, permitiéndome avanzar con firmeza hacia mis objetivos.

Y a todas aquellas personas que, de una u otra manera, han formado parte de este recorrido, con su aliento, su confianza y su fe en mí. A cada uno, mi sincero y profundo agradecimiento.

Olga María.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, creador de todo lo existente, por ser la fuente de sabiduría y guía en cada etapa de este camino. A mis padres, por inculcarme desde la infancia los valores que han sido el cimiento de mi formación profesional.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, institución que ha sido cuna de destacados profesionales y ejemplo de excelencia educativa, por brindarme un espacio de aprendizaje y crecimiento.

A mi tutora, Dra. María de la Paz Silva, cuyo conocimiento, orientación y confianza en mis capacidades fueron esenciales en el desarrollo de este trabajo. Gracias por tus valiosos consejos y por acompañarme en este proceso.

A mis compañeros de estudio, colegas y colaboradores de las Instituciones Educativas Rafael Núñez y Simón Araujo, cuyo compromiso, apoyo y entusiasmo fueron determinantes para alcanzar la meta propuesta.

ÍNDICE

.....	ii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
LISTA DE TABLAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I.....	16
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
Conceptualización del objeto de estudio.....	16
Contextualización de la investigación.....	18
Propósito general.....	20
Propósitos específicos.....	21
Justificación de la investigación.....	21
CAPITULO II.....	25
MARCO REFERENCIAL.....	25
Antecedentes de la investigación.....	25
Antecedentes internacionales.....	26
Antecedentes nacionales.....	28
Marco teórico.....	30
Educación y formación emocional.....	31
Epistemología del aprendizaje.....	33
Emociones.....	38
Concepciones sobre inteligencia emocional.....	40
Funciones de la inteligencia emocional.....	47
Componentes de la inteligencia emocional.....	51
Marco legal.....	52
Consideraciones éticas.....	55
CAPITULO III.....	57
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
Paradigma de la investigación.....	58
Dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, teleológicas y metodológicas.....	60
Dimensión ontológica.....	60

Dimensión epistemológica	61
Dimensión axiológica	62
Dimensión teleológica	62
Dimensión metodológica	63
Método	65
Tipo de investigación.....	65
Diseño de la investigación.....	67
Escenarios y actores	68
Actores o informantes clave	69
Técnicas e instrumentos de recolección de información	71
La observación participante.....	72
Entrevista en profundidad	73
Análisis documental	76
Criterios de rigor y calidad científica.....	76
Proceso de interpretación de la investigación	77
Proceso de teorización.....	78
CAPÍTULO IV	82
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DIALÉCTICA	82
Inmersión dialéctica.....	82
Narración e interpretación inicial	85
Temas recurrentes, significados contextuales asociados a la inteligencia emocional y expresiones significativas.....	86
Temas recurrentes	87
Significados contextuales asociados a la inteligencia emocional	88
Notas de campo	93
Análisis contextual.....	98
Identificación de nodos temáticos	101
Manejo de emociones	109
Formación en inteligencia emocional	110
Articulación curricular	112
Impacto en el desempeño académico.....	113
Desafío institucional	115
Integración de los nodos temáticos	116
CAPÍTULO V	120
APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	120
Fundamentos epistemológicos de la integración emocional	120

Componentes centrales para la formación emocional.....	121
Autoconciencia dialógica.....	121
Autorregulación contextualizada	122
Empatía crítica	122
Gestión relacional.....	123
Vías de implementación curricular	124
Transversalidad narrativa.....	124
Mediación docente	125
Ecología institucional.....	125
Inteligencia emocional situada	125
Currículo dialógico-emocional	126
Agencia emocional transformadora.....	127
Desmitificación de la dicotomía razón-emoción como categorías antagónicas...	127
Reconceptualización de la equidad educativa como construcción de armaduras emocionales	128
Horizonte ético: pedagogía de la esperanza activa.....	128
CAPÍTULO VI.....	131
SOCIALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS	131
Integrando la inteligencia emocional en la formación de estudiantes de educación básica primaria.....	131
Reflexiones finales	140
REFERENCIAS.....	143
ANEXOS	158

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Corrientes epistemológicas del aprendizaje	38
Tabla 2 Referentes legales internacionales	52
Tabla 3 Referentes legales nacionales	54
Tabla 4 Consideraciones éticas	55
Tabla 5 Fases del estudio	67
Tabla 6 Criterios de inclusión y exclusión de informantes clave	71
Tabla 7 Codificación de actores participantes del estudio.....	71
Tabla 8 Formato matriz de análisis	76
Tabla 9 Fases del proceso de investigación	78
Tabla 10 Codificación de informantes clave	85
Tabla 11 Frecuencia de palabras clave en los nodos	88
Tabla 12 Nota de campo EDD-SA.....	89
Tabla 13 Nota de campo EDD-RN	89
Tabla 14 Nota de campo ED1-SA	94
Tabla 15 Nota de campo ED2-SA	95
Tabla 16 Nota de campo EPS-SA	95
Tabla 17 Nota de campo EPS-RN.....	96
Tabla 18 Nota de campo ED1-RN.....	96
Tabla 19 Nota de campo ED1-RN.....	97
Tabla 20 Matriz de análisis.....	102
Tabla 21 Nodos temáticos entrevista directivos docentes.....	104
Tabla 22 Nodos temáticos entrevista Psico-orientadores	105
Tabla 23 Nodos temáticos entrevista Docentes	106
Tabla 24 Análisis general de los nodos temáticos	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Línea de Tiempo de la Inteligencia Emocional	43
Figura 2 Importancia relativa de las emociones	49
Figura 3 Componentes de la IE según Goleman	50
Figura 4 Fases del proceso de análisis de la información	75
Figura 5 Proceso de teorización.....	81
Figura 6 Red semántica manejo de emociones	109
Figura 7 Red semántica formación en inteligencia emocional	110
Figura 8 Red semántica articulación curricular	112
Figura 9 Red semántica impacto en el desempeño académico	114
Figura 10 Red semántica desafío institucional.....	115
Figura 11 Mapa conceptual inteligencia emocional en el contexto educativo	117



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



Línea de investigación: Laboratorio Socio-Educativo (LABSOEDU)

INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA FORMACIÓN ESTUDIANTIL

Trabajo de Grado para Optar al Título de Doctor en Educación

Autor: Olga Benítez

Tutor: María de la Paz Silva

Fecha: junio, 2025

RESUMEN

Esta investigación doctoral, desarrollada en instituciones educativas del municipio de Sincelejo, Sucre - Colombia, aborda la necesidad de integrar la inteligencia emocional (IE) en la educación básica primaria, contrastando con el modelo tradicional centrado en lo cognitivo. El objetivo general consiste en generar una aproximación teórica emergente para dicha integración, basada en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y el método narrativo, complementado con la perspectiva hermenéutico-dialéctico a los fines de la interpretación de los hallazgos. Se emplearon técnicas de observación participante, entrevistas en profundidad dirigidas a directivos docentes, docentes y psico-orientadores y el análisis documental. Los resultados revelan la inteligencia emocional como fundamento ontológico del proceso educativo, trasciende lo académico, con una proyección social, identificando cuatro componentes centrales para la formación emocional: la autoconciencia dialógica, la autorregulación contextualizada, la empatía crítica y la gestión relacional. Se propone tres vías de implementación curricular, como la transversalidad narrativa, la mediación docente y la ecología institucional. Emergen tres constructos teóricos determinantes: inteligencia emocional situada, currículo dialógico-emocional y agencia emocional transformadora. Las reflexiones finales subrayan que la integración efectiva de la inteligencia emocional requiere formación docente crítica, adecuación sociocultural, evaluación de procesos y liderazgo horizontal. Se cuestiona la dicotomía razón-emoción, se reconfiguran los criterios de calidad educativa para construir armaduras emocionales en contextos vulnerables y se impulsa una pedagogía de la esperanza activa, transformando las aulas en espacios de democracia afectiva. El estudio apunta a una educación integral donde el desarrollo socioemocional es clave para el aprendizaje significativo y el bienestar estudiantil.

Descriptor: educación, emociones, inteligencia emocional.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Laboratorio Socio-Educativo (LABSOEDU)

**INTEGRATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY BASIC
EDUCATION: A THEORETICAL APPROACH FOR STUDENT TRAINING**

Thesis for the Degree of Doctor of Education

**Autor: Olga Benítez
Tutor: María de la Paz Silva
Fecha: junio, 2025**

ABSTRACT

This doctoral research, carried out in educational institutions in the municipality of Sincelejo, Sucre, Colombia, addresses the need to integrate emotional intelligence (EI) into primary education, contrasting with the traditional cognitive-centered model. The overall objective is to generate an emerging theoretical approach for such integration, based on the interpretive paradigm, with a qualitative approach and the narrative method, complemented by the hermeneutic-dialectical perspective for the purpose of interpreting the findings. Participant observation techniques, in-depth interviews with school administrators, teachers, and psycho-counselors, and documentary analysis were used. The results reveal emotional intelligence as the ontological foundation of the educational process, transcending the academic sphere with a social projection, identifying four central components for emotional training: dialogical self-awareness, contextualized self-regulation, critical empathy, and relational management. Three avenues for curricular implementation are proposed: narrative transversality, teacher mediation, and institutional ecology. Three key theoretical constructs emerge: situated emotional intelligence, dialogic-emotional curriculum, and transformative emotional agency. The final reflections emphasize that the effective integration of emotional intelligence requires critical teacher training, sociocultural adaptation, process evaluation, and horizontal leadership. The reason-emotion dichotomy is questioned, educational quality criteria are reconfigured to build emotional armor in vulnerable contexts, and a pedagogy of active hope is promoted, transforming classrooms into spaces of affective democracy. The study points to a comprehensive education where social-emotional development is key to meaningful learning and student well-being.

Descriptors: education, emotions, emotional intelligence.

INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19, con su consecuente aislamiento social, expuso la fragilidad del sistema educativo frente a las necesidades socioemocionales de los estudiantes. La interrupción de las actividades escolares generó una brecha académica y, más importante aún, un impacto negativo en la salud mental y el bienestar emocional de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, la educación tradicional, centrada principalmente en el desarrollo cognitivo, ha ignorado en gran medida la dimensión emocional, dejando a los estudiantes desprovistos de las herramientas necesarias para gestionar el estrés, las frustraciones y las emociones negativas. Este vacío se manifiesta, según Procuraduría General de la Nación (2023), en el aumento de las tasas de suicidio juvenil, depresión infantil, comportamiento disruptivo en el aula y otros problemas de salud mental.

La presente investigación surge de la necesidad de abordar esta problemática, reconociendo la importancia crucial de la inteligencia emocional (IE) en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo integral del estudiante de educación básica primaria. La pregunta central que guía este estudio es: ¿Cuáles son los componentes teóricos-metodológicos a considerar para la integración de la inteligencia emocional en el nivel de educación básica primaria en las Instituciones Educativas del Municipio de Sincelejo – Sucre, Colombia?

Esta investigación doctoral, estructurada en seis capítulos, se centra en la integración de la inteligencia emocional en la formación de estudiantes de educación básica primaria.

En el capítulo I, se establece el problema de investigación, argumentando la necesidad de integrar la IE en la educación primaria para abordar las consecuencias negativas de la pandemia y las deficiencias de la educación tradicional, se contextualiza la investigación en las instituciones educativas oficiales urbanas del municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia, en la que la IE es ignorada en el currículo formal, a pesar de las evidencias de sus efectos en el desarrollo integral y el desempeño escolar de los estudiantes, seguidamente se define el propósito general, el cual consiste en generar una aproximación teórica que permita la integración de la IE en la formación de los estudiantes. Así mismo, se plantean los propósitos específicos, para después justificar la investigación basándose en las necesidades

sociales, los avances en neurología y psicología, la importancia de los factores afectivos y motivacionales en el aprendizaje, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación y los resultados de los procesos educativos actuales.

En el capítulo II se presenta una exploración de la literatura sobre la inteligencia emocional, abarcando tanto el nivel internacional como el nacional. La investigación explora los antecedentes investigativos que demuestran la eficacia de los programas de IE en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Asimismo, la presente disertación analiza las teorías fundamentales que sustentan el constructo de IE, con especial énfasis en los aportes de teóricos desde diferentes perspectivas. Luego se profundiza en los componentes de la IE (autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales), y la revisión las diferentes funciones de la IE en el contexto educativo. Adicionalmente, exploramos la epistemología del aprendizaje desde diferentes perspectivas para contextualizar la integración de la IE. Finalmente, este apartado aborda el marco legal pertinente, tanto a escala internacional como nacional, que regula la implementación de programas de IE en el ámbito educativo y las consideraciones éticas inherentes a la investigación.

Respecto al capítulo III, se describe el enfoque metodológico cualitativo, basado en el paradigma interpretativo Habermas (1987) y el método narrativo (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, 2002). La justificación en la elección de este paradigma radicó en su capacidad para comprender el significado de las acciones humanas y sus instituciones. Acompañado a ello, sustentamos las dimensiones fundamentales de la investigación (ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica). Además de lo expresado, planteamos un diseño investigación caracterizado como flexible y dinámico, constituido con cuatro fases diferenciadas: inicial y de diseño, ejecución o trabajo de campo, interpretativa y divulgación. Seguidamente, justificamos la elección del escenario de estudio, aunado a la explicación de los criterios de selección de los informantes clave. Posteriormente, detallamos las técnicas e instrumentos de recolección de información: observación participante, entrevistas en profundidad y análisis documental, acompañado de los criterios de rigor y calidad científica.

Acto seguido, en el capítulo IV, se presenta el análisis e interpretación de las informaciones recolectadas, describiendo el proceso de inmersión dialéctica en el campo de estudio, la narración e interpretación inicial de las entrevistas, la identificación de temas recurrentes, palabras clave y expresiones significativas. A

tales fines, realizamos un análisis contextual de las dos instituciones educativas, considerando sus características particulares y su influencia en la integración de la IE, se identificaron los nodos temáticos emergentes, hasta alcanzar el proceso de triangulación de la información, contrastando las narrativas de los participantes con los referentes teóricos.

A lo largo de la investigación, y particularmente en el capítulo V, se construye una aproximación teórica que permite comprender la integración de la inteligencia emocional en la formación de estudiantes de educación básica primaria. La misma no se presenta como un modelo preestablecido, sino como una construcción emergente a partir del análisis de la información recabada, considerando las diferentes perspectivas de los participantes y el contexto específico de las instituciones educativas estudiadas.

Esta aproximación teórica buscó contribuir al conocimiento de la IE en la educación primaria, fundamentada en las instituciones educativas del municipio de Sincelejo, Sucre-Colombia, cuya propuesta emerge del trabajo realizado. Los hallazgos de la investigación, a través de la triangulación de datos y análisis hermenéutico, ofrecen una comprensión completa y matizada del fenómeno estudiado, cuyo propósito es el de generar una propuesta que sea relevante y aplicable a contextos educativos similares.

Finalmente, en el capítulo VI se presenta la socialización de los hallazgos a la comunidad educativa de las instituciones que formaron parte del escenario de este estudio, así como las conclusiones o reflexiones finales de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

"Sé consciente de que en este momento estás creando.
Estás creando tu próximo momento basado en lo que sientes y piensas.
Eso es lo que es real"
Chopra, D. (1994)

Conceptualización del objeto de estudio

En el año 2020, la Organización Mundial para la Salud recomienda a todos los gobiernos el aislamiento social preventivo - obligatorio, el cual fue acatado con el propósito de proteger la vida de sus ciudadanos. Más allá de una crisis sanitaria, la pandemia del coronavirus representó un fenómeno social con profundas repercusiones, la combinación de una amenaza vital constante, una crisis económica y la paralización de la vida laboral y académica creó un escenario sin precedentes. El confinamiento, aplicado en Colombia y en diversos países, quebró la dinámica normal de interacción y obligó a adoptar nuevos patrones de vida, por lo cual, este aislamiento y la consiguiente merma en los contactos sociales directos tuvieron un impacto negativo en el bienestar mental de las personas.

La brecha académica generada por la pandemia ahora está mostrando realmente su magnitud y, a pesar de la flexibilidad curricular existente, aún se discute la priorización de contenidos a tener en cuenta dentro del proceso formativo. Bosada (2020) sostiene que el miedo y el estrés perjudican significativamente el bienestar general y la capacidad de aprendizaje del estudiantado. En consecuencia, el autor subraya que el sector educativo debe partir de la premisa, un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo requiere, como base fundamental, el equilibrio emocional y una salud mental óptima de los alumnos, lo cual se logra mediante la educación emocional.

En este contexto, se infiere que es imperativo que el docente posea un dominio claro sobre cómo integrar de manera efectiva lo emocional con lo cognitivo dentro del proceso de enseñanza, a fin de gestionar las emociones negativas en el aula. De acuerdo con Rodríguez (2016) el vínculo interactivo docente-estudiante cargados de emociones positivas, se constituye en un factor determinante en la producción de aprendizajes significativos, en una confluencia entre razón y emoción son garantía en la obtención de fines deseados.

Históricamente, el sistema educativo ha privilegiado la formación intelectual, relegando de manera significativa el ámbito emocional, no obstante, la imperiosa necesidad de fomentar una educación integral que abarque todas las dimensiones de la persona ha estado presente persistentemente, adquiriendo en la actualidad una relevancia aún mayor. En consecuencia, se hace indispensable complementar el desarrollo cognitivo con el crecimiento de las competencias emocionales, dado que el proceso educativo se define fundamentalmente por las relaciones interpersonales, las cuales se encuentran profundamente influenciadas por aspectos emocionales, por lo cual, resulta imperativo otorgar una consideración prioritaria a las emociones, debido a la significativa incidencia que estas ejercen en el ámbito pedagógico Vivas (2003) “La educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, presente en el desarrollo de todo el currículum académico” (p. 41). Quizás, Diversos fenómenos sociales preocupantes, entre los que se incluyen el incremento de embarazos en adolescentes, las tasas de depresión infantil, las conductas disruptivas en el ámbito escolar y el suicidio juvenil, pueden ser consecuencia directa de esta omisión.

La inteligencia emocional es definida por Mayer y Salovey (1995), citado por Mayer (2005), como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, acceder o generar sentimientos, comprender y promover un crecimiento emocional e intelectual. En consecuencia, el desarrollo socioemocional les permitirá a niños y jóvenes afrontar eficazmente retos de la vida cotidiana. Asimismo, facilitará una transformación del modelo de enseñanza convencional, lo que conllevará una mejora sustancial de las prácticas pedagógicas y una revalorización del docente, quien asumirá un rol más activo como guía y facilitador del aprendizaje.

Bisquerra (2003) define la educación emocional como un proceso continuo, permanente e intencional, complemento indispensable del desarrollo cognitivo, en procura del bienestar personal y social. Así mismo, Goleman (2016) insiste en la

necesidad de instruir de forma explícita en capacidades intrínsecamente humanas, como la autorregulación, la conciencia emocional, la empatía, la escucha atenta, la colaboración y la mediación. Sin embargo, lejos de seguir esta propuesta, su enseñanza se delega comúnmente al azar, una omisión que conlleva resultados que oscilan entre la simple ignorancia conceptual y desenlaces profundamente adversos.

En este orden de ideas, para Cano y Zea (2012) “debemos aprender a manejar nuestras emociones y sentimientos, y propender a una completa armonía con nuestro intelecto, para poder responder al mundo de una manera adecuada e inteligente, en la cual podamos obtener los resultados esperados” (p. 62).

Esto indica que realizar estrategias bajo el enfoque de la inteligencia emocional traería mayor beneficio a los estudiantes, porque se logra alcanzar el aprendizaje de los contenidos, la competencia y su aplicabilidad en la vida diaria, ya que desarrollarían la capacidad para reconocer y validar las emociones propias y, en gran medida, la del otro.

Por su origen comunitario, la escuela reproduce muchas de las características de la sociedad actual. Dicha sociedad ha avanzado en las últimas décadas hacia una progresiva reivindicación de los derechos humanos, con el objetivo de alcanzar una inclusión real que integre a personas similares y diferentes en su identidad étnica, personal y cultural. Siendo así, las instituciones educativas se ven en la necesidad de trascender el modelo tradicional de organización por disciplinas y de responsabilidades individuales, con el propósito de impulsar modalidades de trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Entonces, la propuesta de la inteligencia emocional de integrar lo cognitivo con lo afectivo crea una oportunidad para realizar investigaciones que doten a los profesores de recursos para dirigir la regulación emocional de sus discentes; lo que de una u otra forma puede hacer el camino más fácil para guiar el proceso educativo. Así mismo, sería de gran aporte para que los estudiantes de la Educación Básica Primaria de la ciudad de Sincelejo, tengan elementos que aporten a una mejor convivencia dentro y fuera de la escuela.

Contextualización de la investigación

La presente investigación se pretende realizar en las instituciones educativas oficiales urbanas del municipio Sincelejo, capital del departamento de Sucre; el cual se encuentra ubicado al noroeste del país, en el caribe colombiano exactamente en la subregión Sabanas.

Una característica contextual, se refleja en el análisis documental preliminar del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa oficial de Sincelejo (Institución Educativa Simón Araújo, 2024), la cual revela una significativa desconexión entre el discurso educativo integral y la praxis curricular; si bien el PEI establece como principio formar estudiantes autónomos, críticos y responsables consigo mismos y con la sociedad, y su modelo pedagógico integrador promueve el desarrollo de las dimensiones del ser: cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y socioafectiva, la operacionalización de estos postulados es difusa. La revisión evidencia que, a pesar de reconocer la dimensión socioafectiva, no se especifican programas, estrategias metodológicas ni componentes evaluativos concretos dirigidos al desarrollo sistemático de la inteligencia emocional, por lo que esta ausencia de lineamientos específicos deja la educación emocional sujeta al currículum oculto y a la iniciativa individual del docente, lo que resulta en una implementación inconsistente y fragmentada.

Esta carencia de estructura tiene implicaciones directas en el clima escolar, en la cual los docentes, reconocidos por la literatura como los principales líderes emocionales en el aula (Fernández y Extremera, 2003), se ven limitados por la falta de un marco institucional que guíe y respalde su labor en esta dimensión. La evidencia empírica a nivel nacional y local señala que el limitado desarrollo de la inteligencia emocional se correlaciona con problemáticas crecientes en el entorno escolar sincelejano, donde se hace evidente en la práctica la baja motivación, fracaso académico, ansiedad, comportamientos disruptivos y casos de bullying, los cuales son priorizados de manera reactiva por las instituciones, mas no prevenidos a través de una formación proactiva.

En consonancia con lo anteriormente expresado, Vallés (2001) indica que el currículo actual dista mucho de alcanzar la integridad formativa que se plantea como objetivo, ya que ofrece una perspectiva general donde la preparación para la vida, la inteligencia emocional, el aprendizaje social en las relaciones interpersonales escolares y la enseñanza de procesos cognitivos de autorregulación resultan insuficientes. El autor añade que la mera presencia de ciertos contenidos programáticos es incapaz de garantizar la enseñanza y asimilación de conductas, para lo cual se requiere la articulación simultánea de otras dimensiones educativas. Pese a ello, la realidad actual está lejos de conseguir este objetivo.

Las autoridades educativas han apelado a la autonomía de cada uno de los establecimientos públicos y privados del país, con el fin de articular las medidas necesarias con el fin de asegurar una oferta educativa de excelencia dentro del marco normativo vigente. A pesar de ello, es necesario decir que no hay especificaciones claras por parte de estamentos gubernamentales en torno al desarrollo de la inteligencia emocional. Las decisiones en este sentido se están tomando sobre la marcha, presionados quizás, por los altos índices de desmotivación escolar, dificultades en los procesos de aprendizaje y otros relacionados con depresión, bullying e ideación suicida, entre otros.

La legislación colombiana en su Ley General de Educación (1994), en el artículo 91, precisa que el alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. Siendo así, podemos decir que todo proceso formativo debería tener pilares que permitan valorar la pertinencia de los conocimientos, más que el concepto, pretendiendo con ello la aplicabilidad de los mismos en la resolución de problemas y favorecer la adecuación al contexto circundante. A pesar de ser una exigencia establecida en la ley, las instituciones educativas del municipio de Sincelejo no tienen vinculado en su modelo pedagógico un enfoque en educación emocional, como parte de la integridad de los estudiantes.

Ante todo, lo expresado surge la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los componentes teóricos-metodológicos a considerar para la integración de la inteligencia emocional en la formación de estudiantes a nivel de educación básica primaria en las Instituciones Educativas del Municipio de Sincelejo – Sucre? Así mismo, se adicionan las siguientes preguntas orientadoras del estudio, enfocadas en las instituciones educativas del municipio Sincelejo- Sucre, Colombia, a saber: (a) ¿Cuáles son los fundamentos teóricos relacionados con la inteligencia emocional y su integración en la formación de los estudiantes de educación básica?, (b) ¿Cuáles serían las vías para la inclusión de la inteligencia emocional en la formación de los estudiantes de educación básica primaria?, (c) ¿Cuáles pudieran ser los constructos teóricos que permitan integrar la inteligencia emocional en la formación de los estudiantes de educación básica primaria?.

Sobre la base de lo planteado, surgen los siguientes propósitos del estudio:

Propósito general

Generar una aproximación teórica que permita la integración de la inteligencia emocional en la formación de los estudiantes de educación básica primaria, en las Instituciones Educativas del municipio de Sincelejo – Sucre

Propósitos específicos

- Caracterizar las vías para la inclusión de la inteligencia emocional, a partir de las narrativas, en la formación de los estudiantes de educación básica en las Instituciones Educativas del municipio de Sincelejo – Sucre
- Analizar los fundamentos teóricos relacionados con la inteligencia emocional y su integración en la formación de los estudiantes de educación básica en las Instituciones Educativas del municipio de Sincelejo – Sucre
- Proponer constructos teóricos que permiten integrar la inteligencia emocional en la formación de los estudiantes de educación básica primaria en las Instituciones Educativas del municipio de Sincelejo – Sucre

Justificación de la investigación

El presente estudio se justifica por la necesidad de lograr que los estudiantes aprendan a reconocer y validar sus emociones, sean asertivos, empáticos, manejen sus habilidades sociales, y con ello logren un mejor desempeño académico, aprehensión de contenidos y la aplicabilidad de estos en su día a día. Pero, sobre todo, el que estas herramientas les contribuya a desenvolverse debidamente en la sociedad que los apremia. La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2003).

Desde una perspectiva macro, se infiere de manera explícita que la línea de investigación LABSOEDU, delimitada en el presente estudio, resulta ajustada, al reflejar y materializar las políticas gubernamentales plasmadas en el Plan Nacional Decenal de Educación y alinearse con los postulados de organismos internacionales como la UNESCO, alimenta la importancia de tener programas estratégicos que permitan el desarrollo de la investigación e innovación en el campo socio-educativo, posicionando a la inteligencia emocional como un pilar fundamental para la transformación educativa.

Desde la propia finalidad de la educación, el Informe a la UNESCO (1996) de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, también llamado Informe

Delors, propone a los países consolidar sus esfuerzos educativos en unos pilares básicos: aprender a conocer, aprender a ser, y aprender a vivir. Igualmente recomienda que, “cada uno de estos pilares debería de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global” (Delors, 1996, p.91). El aprender a ser y el aprender a vivir, son aspectos implicados en la educación emocional.

Otro aporte más reciente de la UNESCO (2024), que hace referencia a la enseñanza de habilidades socioemocionales, expresa que “las competencias sociales y emocionales de los estudiantes no solo predicen su éxito escolar, sino también otros resultados importantes al final de la adolescencia y en la edad adulta, como la graduación de la escuela secundaria, la finalización de los estudios postsecundarios, la salud física y mental y el bienestar genera” (p. 6).

Así mismo, uno de los lineamientos centrales del Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) es impulsar un cambio profundo en el propósito de la educación, donde se busca transitar de un modelo de enseñanza tradicional, centrado en la transmisión de datos, hacia uno que promueva de manera dinámica el desarrollo integral de las personas. Esta evolución pretende equipar a los estudiantes con un conjunto de competencias fundamentales, tanto comunicativas como socioemocionales, que resulten esenciales para optimizar la convivencia, fomentar la participación social y facilitar el éxito en el ámbito laboral.

El trabajo también se justifica en cuanto a la sustentación de las siguientes dimensiones:

Existe una clara correlación entre las condiciones sociales actuales y la salud mental de la población, en este sentido, problemáticas como la inseguridad, la desigualdad, la violencia, el estrés en el trabajo, el hacinamiento y los conflictos domésticos crean un ambiente de constante presión, lo cual da como resultado, que se observa una mayor susceptibilidad a padecer trastornos emocionales, lo que a su vez se confirma mediante el creciente uso de medicamentos para combatirlos. Vivas (2003) argumenta que estos contextos requieren cambios profundos en la educación, en este sentido, la meta de estas transformaciones es configurar una ciudadanía renovada que, al tiempo que defiende sus derechos, contribuye de manera activa a forjar una sociedad con un fuerte sentido de cohesión, solidaridad y justicia social.

Lo anterior representa un fundamento importante en la disminución de las brechas existentes en la escuela respecto a la problemática asociada a la IE, que permita integrarla en la formación de estudiantes de educación básica primaria.

Los avances en el campo de la neurología y la psicología, demandan de la integración en los procesos educativos. Es crucial incorporar los descubrimientos sobre los avances en materia de inteligencias múltiples, capacidades cognitivas diversas y funcionamiento del cerebro emocional, especialmente en los últimos años. Este corpus de conocimiento enriquece nuestra comprensión sobre cómo los individuos aprehenden y procesan información, representadas como vías de inclusión, para abordarlas de manera oportuna, tanto en la identificación de dificultades asociadas a factores neuropsicológicos, como aquellos factores externos que afectan la vida individual y social de los estudiantes.

Atender a la dimensión afectiva y motivacional del alumnado resulta fundamental, ya que se ha comprobado que incide directamente en su rendimiento, por tanto, es importante contar con una disposición favorable, sentirse aceptado y confiar en las propias capacidades (autoeficacia) permite una mejor gestión emocional. Este factor conduce a abordar los objetivos académicos con un optimismo y una seguridad que elevan la probabilidad de alcanzarlos.

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación: a raíz de la pandemia la virtualidad hizo presencia y quedó instalada en los ámbitos familiar, laboral y educativo. Si bien las TIC son una herramienta que permite y facilita los procesos comunicativos, se corre el riesgo de que las relaciones interpersonales se vean limitadas. Para contrarrestar los efectos negativos que el aislamiento del teletrabajo y la formación a distancia pueden tener en la esfera emocional, el sistema educativo debe evolucionar; dotar a los estudiantes de las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales esenciales que los preparen para afrontar y adaptarse a estas nuevas realidades.

Los resultados de los procesos educativos remiten a los altos índices de exclusión escolar, las dificultades de aprendizaje y los comportamientos disruptivos en el aula. Estas circunstancias pueden inducir estados anímicos desfavorables, como la apatía, la agresión, la depresión, los cuales demandan una atención prioritaria desde el propio sistema pedagógico. Por ende, la evaluación de los procesos formativos, con miras a la integración de la IE en las instituciones de educación, constituye un principio fundamental para la consecución de resultados

óptimos. Este planteamiento resulta fundamental para promover un entorno educativo más sano y con mejores resultados para toda la comunidad.

En síntesis, las dimensiones previamente abordadas muestran una profunda interconexión. La creciente vulnerabilidad psicosocial, exacerbada por tensiones contemporáneas como el estrés laboral, violencia, desigualdad, evidenciada en el incremento de trastornos emocionales y farmacodependencia, demanda transformaciones educativas hacia una ciudadanía comprometida con la cohesión social y la justicia.

Los avances en neurociencia y psicología, particularmente el ámbito de la competencia emocional, validan su modificabilidad y relevancia para abordar factores neuropsicológicos y socioambientales que afectan el desarrollo estudiantil. Otra dimensión, está representada en la evidencia empírica, que corrobora la influencia directa de los componentes de los factores afectivo-motivacionales, como la autoeficacia y las actitudes positivas, inciden directamente en el desempeño académico y el manejo emocional.

En cuanto a la digitalización, aunque optimiza los procesos comunicativos, conlleva riesgos de aislamiento psicosocial. Ello demanda el desarrollo de herramientas cognitivas y actitudinales para su manejo, las cuales deben ser adecuadamente orientadas. Fenómenos como deserción escolar, dificultades de aprendizaje y conductas disruptivas, a menudo asociadas con estados emocionales adversos, refuerzan la necesidad de integrar sistemáticamente la inteligencia emocional en educación básica para mitigar estas brechas formativas.

Partiendo de los presupuestos establecidos en este capítulo, se delimitan los fundamentos teóricos y conceptuales que respalden y den sustento al presente estudio, como se presenta en el capítulo siguiente.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

*“No hay nada de inmoral en tener un problema emocional que resolver.
No hay que avergonzarse; no es una debilidad.
De hecho, es una debilidad no poder admitir que se está en apuros”
Yalom, I. (2001)*

En este capítulo, se presentan de manera sistemática los antecedentes, tanto a nivel internacional como nacional, que han dado forma al estudio de la inteligencia emocional. Se abordan las teorías fundamentales que sustentan este constructo, proporcionando un marco conceptual sólido que guía la investigación. Asimismo, se incluye un análisis del marco legal pertinente que regula la implementación de programas de inteligencia emocional en el ámbito educativo. Finalmente, se discuten los aspectos éticos que enmarcan este estudio, enfatizando la importancia de considerar principios morales en la práctica docente para garantizar el bienestar y la formación integral de los estudiantes. Este enfoque holístico permite una comprensión profunda y contextualizada de la inteligencia emocional en el entorno escolar actual.

Antecedentes de la investigación

En la construcción de este apartado, se referencia una variedad de estudios, investigaciones e informes que analizan el abordaje de la inteligencia emocional en los procesos formativos dirigidos a la población escolar, con un énfasis particular en la educación básica primaria. Aunque es posible encontrar enfoques relacionados con la inteligencia emocional en las etapas de formación de niños en edades tempranas, estos no han sido excluidos del análisis. Su inclusión es pertinente debido al tratamiento conceptual que se ha realizado desde las dimensiones teóricas adoptadas para su desarrollo. Este enfoque integral permite una comprensión más profunda de

la inteligencia emocional como un elemento clave en el proceso educativo, destacando su relevancia en diversas etapas del desarrollo infantil y adolescente.

Antecedentes internacionales

Un estudio relevante en el contexto internacional es “Inteligencia emocional en educación primaria” desarrollado a cabo por Ozáez (2015), de la Universidad de Jaén. España, quien, a partir de este estudio a cerca de los componentes principales de la IE, destaca que esta es fundamental para el desarrollo de habilidades como la empatía, la autoestima y el control emocional, dotándola de características y propiedades específicas que ofrecen beneficios tangibles en el ámbito educativo. El autor mencionado argumenta que estas habilidades pueden ser fomentadas eficazmente desde el aula, lo que subraya la importancia de integrarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se fundamenta en una búsqueda exhaustiva de información pertinente que considera los principales componentes de esta habilidad y selecciona dos programas aplicados específicamente a estudiantes de educación básica secundaria. Esta selección permite un análisis detallado de las estrategias implementadas y sus impactos en el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

En este contexto, la investigación “La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis” de la Universidad de Granada. España, llevada a cabo por Puertas-Molero et al. (2020) presenta un análisis exhaustivo para comprender la inteligencia emocional como un factor fundamental que impacta significativamente el bienestar mental y social de los estudiantes. Este estudio destaca la importancia de que los alumnos reconozcan su papel en el entorno en el que interactúan y aprenden, lo que les permite tomar decisiones informadas y acertadas ante situaciones de conflicto. Además, se sitúa de manifiesto el desarrollo continuo de este constructo dentro de las instituciones educativas.

Para llevar a cabo esa investigación, se realizó un metaanálisis que proporcionó evidencia sobre la fiabilidad y los beneficios asociados con los programas de implementación de inteligencia emocional en la población escolar. Los resultados obtenidos subrayan no solo la eficacia de dichos programas, sino también su relevancia en la formación integral de los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo personal y social en un entorno educativo cada vez más complejo.

Metodológicamente, el estudio mencionado, se sustenta en una revisión sistemática que incluyó una búsqueda exhaustiva en bases de datos reconocidas

como PubMed, Scopus, Scielo, Redalyc y Web of Science. De esta investigación se seleccionaron un total de 20 artículos pertinentes al tema, limitándose a aquellos de diseño longitudinal y con un tamaño del efecto medio de 0.73.

Al analizar la efectividad de los programas en función de las etapas educativas, se encontró que la educación primaria se destacó notablemente, alcanzando un índice de efectividad (TE) de 0.95. Los resultados más óptimos se asociaron a dos factores principales: por un lado, la implementación de programas con una extensión temporal moderada, y por otro, la utilización de instrumentos de evaluación diseñados específicamente para medir rasgos de personalidad.

El estudio de Puertas et al. (2020) demuestra que las intervenciones pedagógicas centradas en el desarrollo emocional ejercen un impacto positivo en la formación de competencias socioafectivas en los estudiantes. Según los hallazgos, estas iniciativas no solo proporcionan herramientas fundamentales para gestionar los desafíos cotidianos, sino que además fomentan un sentido de logro personal vinculado al desempeño académico y la dedicación demostrada. Estos resultados refuerzan la necesidad de incorporar sistemáticamente la formación emocional en los planes de estudio como eje transversal para el desarrollo holístico de los educandos.

En lo que corresponde al estudio “Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil” de la Universidad de Granada, España, de Fernández-Martínez y Montero-García (2016), se subraya la relevancia del papel de los docentes, en la transmisión de conocimientos académicos, pero también como guías y orientadores que permiten a los estudiantes experimentar el aprendizaje de manera innovadora y enriquecedora. Este enfoque fomenta la asunción de retos con un sentido profundo de responsabilidad y estimula la capacidad de abordar conflictos de manera creativa. En este sentido, la educación emocional se posiciona como una herramienta esencial para lograr estos objetivos.

La investigación realizada por los autores, quienes emplearon una metodología cualitativa y descriptiva, concluye que la educación es un proceso natural que se desarrolla de manera permanente durante toda su existencia. Sin embargo, es en la etapa de formación inicial donde se presenta una oportunidad crucial para el desarrollo de habilidades emocionales, dado que durante este período los niños son especialmente receptivos. Este enfoque además de contribuir a crear un entorno escolar consciente y organizado que potencie la inteligencia emocional, también genera beneficios significativos en el rendimiento académico, así como en el bienestar,

el éxito y la felicidad personal (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016).

Antecedentes nacionales

En el contexto nacional, ubicamos el estudio realizado por Rodríguez (2015) en el departamento de Boyacá, Colombia, surge como respuesta a la necesidad de implementar acciones pedagógicas que fortalezcan el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de una institución educativa de educación inicial.

El trabajo efectuado con los niños se basó en una ficha de observación individual que permitió identificar patrones en sus expresiones emocionales. Se evidenció que estas no son constantes y varían significativamente en diferentes momentos y contextos específicos. Una de las emociones más relevantes observadas fue el enojo o la rabia, que a menudo conduce a comportamientos impulsivos y a manifestaciones de agresividad inusuales para su edad. Este tipo de reacciones no solo afecta la conducta individual del niño, también altera el clima del aula, impactando en su entorno inmediato y en la dinámica grupal.

Por otro lado, se observó que la alegría es una emoción predominante, ocupando casi el 50% de la jornada académica a partir de la tercera hora (9 a.m.), momento en el cual las clases se desarrollan a través de actividades lúdicas y participativas. Este hallazgo sugiere que las estrategias pedagógicas implementadas juegan un papel crucial en la regulación emocional de los estudiantes, fomentando un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje.

Otra fuente nacional, nos remite a la investigación llevada a cabo por Rangel et al. (2021), quienes presentan una propuesta significativa para comprender cómo los niños en educación inicial gestionan sus emociones. Esta investigación se fundamenta en los postulados de Daniel Goleman sobre la inteligencia emocional y se apoya en conceptos derivados del trabajo de diversos autores que han ampliado esta noción.

Los investigadores implementaron dinámicas de trabajo mediante talleres lúdico-pedagógicos, diseñados específicamente para observar y facilitar el manejo emocional en un entorno que promueve la creatividad y la interacción social. A través de estas actividades, se pudo concluir que los juegos y las experiencias lúdicas son estrategias altamente efectivas para fortalecer la inteligencia emocional en los niños. La investigación evidenció que este enfoque además de favorecer el desarrollo emocional, también genera un ambiente de aprendizaje más aceptado y disfrutado por los estudiantes.

La aceptación generalizada de estas prácticas resalta su potencial para facilitar la regulación y el desarrollo de competencias socioemocionales. Así, el estudio subraya la importancia de integrar metodologías lúdicas en la educación inicial como herramientas claves para promover el bienestar y un aprendizaje significativo. La incorporación de estas dimensiones en el quehacer educativo se vuelve crucial, pues de ello depende la formación de seres humanos competentes para gestionar asertivamente los desafíos que se presentan en el ámbito individual y social.

El trabajo colaborativo se propone en esta investigación como una estrategia didáctica efectiva para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto urbano de la ciudad de Bucaramanga, ubicada en Colombia. Este enfoque se fundamenta en la premisa de que la interacción social y el aprendizaje compartido son esenciales para cultivar habilidades socioemocionales (Niño, Ramírez y Rangel, 2021).

La metodología adoptada en la investigación mencionada fue de carácter multimetódica, lo que permitió obtener una visión integral del fenómeno estudiado, en el que los resultados revelaron que, aunque un alto porcentaje de los estudiantes encuestados exhibe componentes clave de la inteligencia emocional, tales como empatía, motivación, autoconciencia, autorregulación y habilidades sociales, persiste un porcentaje significativo que no manifiesta estos atributos en su comportamiento cotidiano. Esta discrepancia resalta la necesidad imperiosa de implementar intervenciones pedagógicas específicas que promuevan el desarrollo integral de la inteligencia emocional en los alumnos.

Por lo tanto, se hace evidente diseñar e implementar actividades pedagógicas que integren el trabajo colaborativo como eje central. Estas actividades facilitarán el desarrollo de competencias emocionales, como también fomentarán un ambiente educativo más inclusivo y propicio para el aprendizaje significativo. En síntesis, la investigación subraya la relevancia de fortalecer las capacidades emocionales de los estudiantes a través del trabajo colaborativo, contribuyendo así a su bienestar integral y a una formación más completa en el contexto educativo actual (Muñoz y Narváez, 2022).

El desarrollo de la inteligencia emocional ha emergido como una estrategia valiosa en el ámbito educativo, particularmente en la gestión de conflictos en el aula. Un ejemplo representativo de esta aplicación es el trabajo realizado por Téllez (2021) con estudiantes de cuarto grado de básica primaria en el colegio Fernando Soto

Aparicio, ubicado en Bogotá. Esta investigación se propuso indagar y analizar las causas subyacentes de los conflictos derivados de una convivencia inadecuada dentro del entorno escolar. A partir del diagnóstico realizado, se plantearon estrategias orientadas al desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, así como alternativas formativas para los docentes que enfrentan diversas situaciones a lo largo del proceso educativo.

Uno de los aportes significativos de la investigadora consistió en la implementación de dos encuentros virtuales sincrónicos, diseñados específicamente para favorecer los procesos de socialización entre los estudiantes y, a su vez, impulsar su desarrollo emocional. Los resultados obtenidos evidenciaron un fortalecimiento notable en estas competencias en los participantes, manifestado a través de una respuesta positiva y una evaluación favorable de sus procesos cognitivos y de evolución.

Este enfoque resalta la importancia de integrar la inteligencia emocional en la práctica educativa como un medio para mejorar la convivencia escolar y abordar los conflictos de manera constructiva. Al fomentar habilidades como la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales, se promueve un ambiente más colaborativo y respetuoso, esencial para el aprendizaje significativo. En conclusión, la investigación de Téllez (2021) subraya cómo el desarrollo de la inteligencia emocional puede ser un catalizador para transformar las dinámicas del aula y contribuir al bienestar tanto de estudiantes como de docentes en el contexto educativo.

En síntesis, los estudios internacionales y nacionales coinciden en que la inteligencia emocional es una herramienta vital para el desarrollo integral de los estudiantes. Su realización indica que su fomento en el aula mejora la empatía, la autoestima y el bienestar psicosocial, siendo especialmente efectiva en educación primaria con programas estructurados. Además, revelan cómo las emociones infantiles, como el enojo o la alegría varían según el contexto y las estrategias pedagógicas. Las metodologías lúdicas, colaborativas y de gestión emocional transforman positivamente el clima escolar, destacando el rol clave de los docentes como guías que contribuyen a integrar esas habilidades en los planes de estudio desde edades tempranas, pues no solo reducen conflictos y mejoran el rendimiento académico, sino que construyen cimientos para una vida más plena y resiliente.

Marco teórico

Desde una perspectiva teórica, este apartado explora los cimientos conceptuales de la inteligencia emocional y su integración en el ámbito formativo, tomando como referencia las contribuciones de destacados científicos, investigadores y pedagogos que han enriquecido sustancialmente este campo de estudio.

Educación y formación emocional

La educación es concebida como referente de cultura y ha tenido muchas connotaciones para antiguas culturas como Grecia y Roma, la educación tenía un carácter más social, de acuerdo a Durkheim (2003), “en las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad” (p. 54). En la edad media y el renacimiento, la educación tenía un carácter contextual a la época, es decir estaba asociada a la cosmovisión de la realidad “la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del Renacimiento, adopta un carácter más laico y más literario”, (Durkheim, 2003, p. 55).

Dentro de esas acepciones, señala el autor mencionado que “la educación es «el medio a través del cual prepara en lo más recóndito de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia” (p. 63). Si la situamos desde una fundamentación fenomenológica, para Loreto (2020) “la educación es un fenómeno sociocultural de carácter universal, que implica en sí un acto de transmisión cultural de viejas a nuevas generaciones” (p. 203). En el caso de León (2007) “la educación es un proceso humano y cultural complejo” (p. 596).

Más allá de esa orientación general entendida en términos culturales, subsisten concepciones tradicionales que asignan a la educación distintos sentidos: entre ellos, el de norma social centrada en la cortesía, el civismo y la urbanidad; el de práctica formativa orientada a la crianza tanto material como espiritual; y el de proceso destinado al perfeccionamiento individual y la disciplina interior (Touriñan, 2018).

Para el Ministerio de Educación Nacional (2016) dentro de sus políticas públicas, establece que: “La educación es uno de los tres pilares fundamentales del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018” (p. 38), resaltando también que es factor esencial en caso de que el país desee mejorar el acceso, la equidad y la calidad del sistema educativo. En correspondencia con esto, se prevé una enseñanza en Colombia fundamentada en tres pilares esenciales: el acceso, la equidad y la calidad. Estos principios orientan tanto la regulación como el financiamiento del sistema educativo, subrayando la necesidad de garantizar oportunidades educativas para todos, sin distinción y con altos estándares formativos.

De allí que, la educación se instituye como un pilar fundamental para disminuir los índices de pobreza, un valor intrínseco que posibilita la reducción de las disparidades socioeconómicas. En este contexto, se subraya que “Permitir que las familias en condición de pobreza les proporcionen a sus niños oportunidades justas para su educación, es una de las herramientas más poderosas para romper el ciclo de pobreza intergeneracional” (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En esta misma línea, en su prólogo la UNESCO (2017) establece que “la educación es el elemento más indispensable de todas las dimensiones del desarrollo sostenible” (p. 3).

Pero hay que entender a la educación más allá de la escuela. La familia aporta ese primer valor agregado, que como lo expresa Rousseau (2000) “Solo es útil la educación en cuanto se conforma su fortuna con la vocación de los padres” (p. 15). Ese provecho debe estar orientado de manera consciente a suplir cada una de las dimensiones de la naturaleza humana, lo que permite emerger el concepto de integralidad. A juicio de Besalú (2025), “la educación integral, atenta a todas las dimensiones de la persona, otorgarán un nuevo papel a las materias; las relaciones entre maestros y alumnos se revestirán de confianza y afecto y no de miedo y distancia” (p. 19).

Para Bisquerra (2019) “se refiere a cualquier proceso de aprendizaje en cualquier contexto. Incluye, por lo tanto, la escolarización, la educación en la familia, la formación en las organizaciones y la educación continua a lo largo de la vida” (p. 16). Esta inclusión a la que hace referencia el autor, se orienta hacia el bienestar, hacia una mejor calidad de vida, en este contexto, nos indica el autor mencionado que “La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar”.

La escuela, específicamente el docente, es un factor clave por lo cual “el rol del educador o educadora de la primera infancia ha de centrarse en un enfoque holístico e integral, de manera que el enfoque afectivo incida en el desarrollo de habilidades para la vida” (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016, p. 64).

La educación en Colombia exige una formación por competencias, en este sentido para Bisquerra (2019) “Se necesita que la escuela se implique en las competencias emocionales y sociales. En la educación formal debe estar presente la instrucción en las áreas académicas ordinarias y también el desarrollo de competencias básicas para la vida y el bienestar”

Sobre esa complejidad, que implica la educación en cada saber, una forma de instrucción específica, al igual tener unas comprensiones a cerca de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, desde esta perspectiva, Teruel (2000) apunta a que “todo el aprendizaje no se puede tratar de la misma forma, porque se produce de diferentes maneras, lo que nos tiene que llevar a cuestionarnos por el tipo de aprendizaje que ofrece la escuela” (p. 145).

Desde una perspectiva técnica y científica, el aprendizaje emocional se puede entender como un proceso complejo que involucra la activación de la amígdala, una estructura cerebral fundamental en la regulación y gestión de las emociones. Este proceso se clasifica como un “camino de nivel bajo” en el sistema nervioso, ya que se inicia cuando un individuo percibe un estímulo y lo compara con la información almacenada en su memoria emocional. A partir de esta comparación, el sujeto toma una decisión crucial: acercarse o huir del estímulo en cuestión (Rodríguez, 2015). Este fenómeno no solo resalta la importancia de las emociones en la toma de decisiones, sino que también subraya la necesidad de integrar la educación emocional dentro de los programas educativo.

El enfoque de la educación emocional también se apoya en la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura (1975), quien enfatiza la importancia del modelado y la observación en el desarrollo de competencias emocionales. A través de interacciones sociales significativas, los estudiantes pueden aprender a manejar sus emociones y a responder adecuadamente a las situaciones que enfrentan. Este aprendizaje se ve potenciado en entornos educativos donde se promueve un clima positivo y seguro, lo que permite a los estudiantes explorar sus emociones sin temor al juicio.

Epistemología del aprendizaje

La epistemología del aprendizaje se presenta como un campo dinámico que refleja la evolución de nuestro entendimiento sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de adquisición del mismo. En las teorías epistemológicas más tempranas, el conocimiento era concebido como un ente fijo y permanente. Esta perspectiva, que limitaba el aprendizaje a un mero acto de recepción pasiva de información, no contemplaba el potencial transformador del individuo ni la posibilidad de que el conocimiento mismo evolucionara en función de contextos y experiencias personales.

Sin embargo, las teorías contemporáneas han comenzado a desafiar esta

visión estática. Autores como Piaget (2001) y Vygotsky (1995) han propuesto que el conocimiento es un constructo en constante evolución, influenciado por las interacciones sociales y culturales. Piaget enfatiza la importancia de la construcción activa del conocimiento, donde el aprendiz no es simplemente un receptor pasivo, sino un agente activo que asimila y acomoda nueva información en función de sus experiencias previas. Vygotsky, por su parte, introduce el concepto de "*zona de desarrollo próximo*", sugiriendo que el aprendizaje se potencia mediante la interacción social y el apoyo de otros.

Este cambio hacia una comprensión más dinámica del aprendizaje también se encuentra alineado con las nociones de inteligencia emocional. Goleman (1998) argumenta que la capacidad para reconocer y gestionar nuestras emociones influye directamente en nuestra habilidad para aprender y relacionarnos con los demás. De esta manera, la inteligencia emocional no solo afecta nuestro bienestar personal, sino que también potencia nuestra capacidad para adquirir y transformar conocimiento en contextos sociales.

El aprendizaje contemporáneo se entiende como un proceso activo y contextualizado, en el que los aprendices interactúan con el contenido, lo transforman y lo aplican en su realidad. Este enfoque reflexivo permite a los individuos adquirir información, desarrollar una comprensión más profunda y significativa del mundo que les rodea. Como señala Bruner (1990), "la educación debe ser vista como un proceso continuo a través del cual se construye significado", lo que resalta la importancia de las experiencias y la reflexión crítica en el aprendizaje.

En este sentido, el rol del educador se transforma en facilitador del aprendizaje, creando entornos donde se fomente la exploración activa y el diálogo. Este enfoque está respaldado por autores como Dewey (1995), quien argumenta que "la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma". Al promover una epistemología del aprendizaje que reconozca la naturaleza dinámica del conocimiento, se abre la puerta a experiencias educativas más significativas y transformadoras.

Dentro de las corrientes epistemológicas asociadas con el presente estudio precisamos el constructivismo, el conectivismo y el pragmatismo, concebidos como:

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en la cual los individuos construyen su propio conocimiento a través de experiencias previas y nuevas interacciones. Como lo expresa Serrano y Pons (2011) "los constructivismos de tradición vygotskyana lo que se construye es una actividad semióticamente

mediada que recoge la variedad de maneras que tienen los sujetos de reconstruir significados culturales y en el construccionismo social, lo que se construye son artefactos culturales” (p. 3). Este enfoque resalta la importancia del contexto social y cultural en la adquisición del conocimiento, desde esta perspectiva, los individuos no son meros receptores de información, sino agentes activos que construyen su propio saber a partir de sus experiencias previas y las nuevas interacciones que establecen en su entorno. En conjunto, este enfoque sostiene que el conocimiento surge de una dialéctica constante entre lo individual y lo social, lo psicológico y lo cultural; en el cual el sujeto es un agente activo ("reconstruye significados"), pero lo hace utilizando herramientas y dentro de marcos que le proporciona su contexto cultural ("artefactos culturales", "significados culturales").

Por lo tanto, el aprendizaje y la construcción del saber no pueden entenderse fuera de las prácticas, interacciones y sistemas simbólicos de la comunidad en la que el individuo participa, en este sentido, la cultura proporciona las herramientas (los artefactos y los significados), y el individuo las internaliza y transforma a través de su actividad mediada, dando lugar a una comprensión personal que es, al mismo tiempo, de origen social. En general, se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es un proceso profundamente contextualizado, influenciado por factores sociales y culturales.

Las teorías constructivistas, desarrolladas por pioneros como Piaget (2001), determinan que “la adquisición de los conocimientos depende, naturalmente, de las transmisiones educativas o sociales (lingüísticas, etc.)” (p. 24). En su proceso de construcción, Piaget & Inhelder (2015) argumentan que “el sujeto construye su inteligencia y sus propios conocimientos de una manera activa, a partir de su propia acción” (p. 15). El saber se construye a través de un proceso de asimilación y acomodación, en el cual los aprendices integran nueva información dentro de sus esquemas mentales existentes. Ello implica la incorporación de nueva información, además de una transformación activa de los conocimientos previos, permitiendo así una comprensión más rica y compleja del mundo.

Por otro lado, Vygotsky (1995) amplía esta visión al enfatizar el papel del contexto social en el aprendizaje. Su concepto de "zona de desarrollo próximo" sugiere que el aprendizaje se potencia a través de interacciones con otros, especialmente con aquellos que poseen mayor conocimiento o habilidades. Esta interacción social no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también

promueve el desarrollo cognitivo al permitir que los aprendices reflexionen sobre sus propias ideas y las contrasten con las de sus pares.

Asimismo, autores contemporáneos como Bruner (1997) han subrayado la importancia del contexto cultural en el aprendizaje. Sostiene que el conocimiento no es solo un producto individual, sino también una construcción social que se forma a través del diálogo y la colaboración. Según el autor, "el aprendizaje es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento actual", lo que refuerza la necesidad de crear entornos educativos que fomenten la exploración y la interacción.

El constructivismo también encuentra resonancia en las prácticas educativas actuales, donde se busca promover un aprendizaje significativo mediante metodologías activas. Esto incluye estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo, que permiten a los estudiantes interactuar entre sí y aplicar sus conocimientos en contextos reales. Conforme a Vygotsky (2009), "Para el niño hablar es tan importante como actuar para lograr una meta" (p. 49), lo que implica un rol más facilitador para los educadores, quienes deben crear espacios propicios para la construcción del conocimiento.

Antes de la irrupción masiva de las tecnologías digitales y de la web como entorno global, las teorías educativas imperantes como el conductismo, el cognitivismo y, más tarde, el constructivismo concebía el aprendizaje como un proceso que ocurría principalmente en contextos formales, estáticos y, en buena medida, individuales o grupales limitados. Estas perspectivas, aunque valiosas, se fundamentaban en una relación lineal entre el conocimiento, el educador y el aprendiz, y presuponían que el saber podía ser internalizado, almacenado y reproducido con cierta estabilidad. Sin embargo, la velocidad y la naturaleza cambiante del conocimiento en el siglo XXI pusieron en evidencia la necesidad de repensar estos paradigmas, ya que, la digitalización transformó radicalmente el acceso, la circulación y la creación del saber, dando lugar a un sistema informacional complejo, dinámico e interconectado.

Respecto al conectivismo, formulado por Siemens (2007), emerge como una teoría educativa que se adapta a las particularidades del aprendizaje en la era digital. A diferencia de las teorías tradicionales que enfatizan el aprendizaje individual y la construcción de conocimiento en contextos más estáticos, el conectivismo sostiene que el aprendizaje actual se fundamenta en la capacidad de los individuos para

establecer conexiones entre diversas fuentes de información a través de redes digitales.

Siemens (2007) argumenta que en un mundo donde el conocimiento se expande a un ritmo acelerado y en la que la información es abundantemente accesible, la habilidad para conectar ideas y recursos se convierte en una competencia esencial, en este contexto, el aprendizaje ya no se limita a la adquisición de conocimientos aislados, sino que implica la habilidad de navegar y discernir entre múltiples flujos de información. Por su parte Ortiz et al. (2023) enfatizan que en el conectivismo es "la capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado" (p. 298), lo que resalta la relevancia de las conexiones en lugar del contenido fijo.

Por su parte, Vadillo (2006) en entrevista a Stephen Downes, complementa esta perspectiva al enfatizar el papel de las tecnologías en la mediación del aprendizaje, sostiene que las plataformas digitales facilitan el acceso a información, como también permiten la creación de comunidades de aprendizaje en la que los individuos pueden colaborar, compartir experiencias y construir conocimiento colectivamente. En este sentido, Downes (2011) como se citó en Vadillo (2006), expresa que "El aprendizaje se basa en y está respaldado por factores contextuales, como las conexiones que tenemos con otras personas, las relaciones que establecemos entre las entidades y los eventos, e, internamente, las conexiones que ocurren en nuestra propia mente" (p. 165). Desde esta perspectiva, el conectivismo reconoce que el aprendizaje es un proceso social profundamente influenciado por las interacciones humanas mediadas por la tecnología.

El rol del educador también se transforma radicalmente dentro del marco del conectivismo. En lugar de ser meros transmisores de información, los educadores emergen como facilitadores, guías que ayudan a los estudiantes a establecer conexiones significativas. Según Siemens (2007), "los educadores deben ser capaces de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para navegar en una red compleja y dinámica". Esto implica no solo enseñar contenidos académicos, sino también fomentar habilidades interpersonales y emocionales que permitan a los estudiantes interactuar con confianza y respeto en entornos colaborativos.

El pragmatismo sostiene que las ideas son variables y pueden cambiar en la medida en que surjan nuevas ideas (Heredia y Sánchez, 2020). Desde esta óptica, el proceso educativo debe orientarse hacia la formación de individuos capaces de enfrentar los desafíos del mundo real. Dewey (1995) argumenta que la educación

debe ser una experiencia activa, desde la cual los estudiantes participen en la resolución de problemas relevantes para su contexto. Este enfoque promueve un aprendizaje significativo y también fomenta la creatividad y el pensamiento crítico.

Sin embargo, es fundamental reconocer que las críticas dirigidas a una teoría educativa no deben ser desestimadas. Popper (1972) sostiene que los cuestionamientos fundamentados son esenciales para el desarrollo del conocimiento científico, por lo tanto, en el ámbito educativo, esta reflexión crítica puede llevarnos a reexaminar nuestras creencias sobre cómo aprendemos y enseñamos, así, al cuestionar las bases epistemológicas que sustentan nuestras prácticas educativas, podemos identificar limitaciones y áreas de mejora, lo que a su vez contribuye al avance del campo.

A continuación, se presenta en la tabla 1 una síntesis de las corrientes epistemológicas relativas al aprendizaje que aportan teóricamente a la investigación por su concordancia con la inteligencia emocional.

Tabla 1
Corrientes epistemológicas del aprendizaje

Corriente	Definición
Constructivismo	El aprendizaje es un proceso activo en el que los individuos construyen su propio conocimiento a partir de experiencias previas y nuevas interacciones. Se enfatiza el contexto social y cultural.
Conectivismo	El aprendizaje se basa en la capacidad de conectar información a través de redes, especialmente en la era digital. Reconoce la importancia de las tecnologías modernas en el acceso y la compartición del conocimiento
Pragmatismo	El valor del conocimiento radica en su aplicabilidad práctica y utilidad para resolver problemas en situaciones concretas. Se centra en la acción y el impacto del conocimiento en la vida

Nota: Resumen basado en el documento de Heredia y Sánchez (2020).

Emociones

Las emociones son el motor esencial del ser humano, desempeñando un papel fundamental en nuestra existencia y evolución. Desde tiempos ancestrales, han sido cruciales para la supervivencia, guiando nuestras respuestas ante diversas situaciones y facilitando nuestra adaptación al entorno. Daniel Goleman (1998) indica que el término "*emoción*" proviene del verbo latino moveré, que significa "*moverse*", combinado con el prefijo "*e-*", lo que sugiere una tendencia intrínseca hacia la acción.

Esto implica que cada emoción conlleva una inclinación a actuar, subrayando su relevancia en nuestras decisiones cotidianas.

La inteligencia emocional, un concepto popularizado por Goleman, el cual está referido a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar tanto nuestras propias emociones como las de los demás. Esta habilidad es esencial en el ámbito educativo, ya que un entorno emocionalmente seguro y positivo favorece el aprendizaje significativo. Mayer y Salovey (1995) describen la inteligencia emocional como compuesta por cuatro habilidades clave: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. Estas competencias permiten a los individuos manejar sus emociones de manera efectiva y utilizar sus sentimientos como guías en la toma de decisiones.

Además, las emociones influyen profundamente en nuestra motivación y rendimiento académico. Según De la Fuente et al. (2014) “Las emociones positivas activan los recursos atencionales, el pensamiento creativo, las competencias sociales en la resolución de conflictos, creando una espiral de Desarrollo” (p. 532).

Las emociones en el contexto educativo pueden clasificarse en positivas, como la satisfacción y el interés, y negativas, como la ansiedad y el aburrimiento. Estas emociones impactan directamente en el aprendizaje; por ejemplo, un estudiante que experimenta ansiedad puede ver afectada su capacidad para concentrarse y retener información.

Es igualmente importante considerar el papel de las relaciones interpersonales en el desarrollo emocional, en este sentido, la teoría del apego de Bowlby (2009) sugiere que las experiencias tempranas con figuras de apego influyen en cómo manejamos nuestras emociones a lo largo de la vida, donde en un entorno educativo, los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes pueden fomentar un clima propicio para el aprendizaje, donde las emociones son reconocidas y valoradas.

Los autores citados en este capítulo enfatizan que las emociones nos capacitan para enfrentar situaciones difíciles, tales como el riesgo, las pérdidas irreparables, las frustraciones y las crisis, tanto familiares como sociales. Cada emoción nos predispone de manera única a reaccionar ante estas circunstancias. En la vida cotidiana, esto se traduce en la capacidad de tomar decisiones, ya sean simples o determinantes, que dependen de la inteligencia emocional desarrollada a través de la experiencia.

El reconocimiento de las emociones en los seres humanos se lleva a cabo a través de sus expresiones psicológicas o físicas, manifestadas mediante lenguajes verbales y no verbales. Sin embargo, comprender las emociones va más allá de su identificación superficial, implica reconocer el origen de lo que sentimos y buscar soluciones adecuadas para cada emoción. De acuerdo con Blanco (2019) “La emoción se genera como una respuesta organizada a un acontecimiento externo o un suceso interno [...]. Primeramente, tiene lugar el proceso perceptivo del evento, al que le sigue una valoración. El resultado es una reacción neuropsicológica, comportamental o cognitiva” (p. 2)

Según Ekman (2003), se identifican cinco emociones básicas en los seres humanos: (a) Tristeza, la cual se caracteriza por sentimientos de aflicción, pena desconsuelo, en casos patológicos, puede llegar a ser depresión grave. (b) Miedo, está asociada con la ansiedad y la aprensión, puede intensificarse hasta convertirse en fobia o pánico en situaciones extremas. (c) Alegría, representa una emoción positiva caracterizada por felicidad y gozo. (d) Asco, se manifiesta como un fuerte desagrado hacia sustancias u objetos específicos o situaciones desagradables. (e) Sorpresa, provocado por eventos inesperados, que puede variar desde el asombro positiva hasta la negativa.

Concepciones sobre inteligencia emocional

Para referir el desarrollo de las teorías de la inteligencia emocional (IE) es fundamental realizar un recorrido histórico sobre la evolución del concepto y su desarrollo. En este sentido, la psicología ha sido la disciplina que, a lo largo del siglo XX, introduce y explora este concepto, que ha resultado ser controvertido para algunos teóricos, pero que ha suscitado un interés creciente en las últimas décadas, especialmente desde las áreas educativas y sociales (Danvila y Sastre, 2015).

El desarrollo de las teorías de la inteligencia emocional (IE) es un viaje que entrelaza la psicología, la educación y el entendimiento humano. Al considerar su evolución, es esencial reconocer cómo este concepto ha sido moldeado a lo largo del tiempo por diversas corrientes de pensamiento y por la obra de autores clave.

Desde sus inicios, la psicología ha jugado un papel crucial en la introducción del concepto de IE. Thorndike (1920) al referirse a la "inteligencia social", sentó un precedente al destacar la importancia de las habilidades interpersonales en la comprensión y manejo de las relaciones humanas. Su enfoque inicial no solo resalta la conexión entre inteligencia y relaciones, sino que también anticipa el

reconocimiento de las emociones como un componente esencial del comportamiento humano. También destacan Fernández et al. (2007), “el carácter multidisciplinario de las neurociencias ha posibilitado el estudio de una diversidad de fenómenos relacionados con la expresión y reconocimiento emocional” (p. 14).

A medida que avanzamos hacia las décadas posteriores, encontramos menciones del término "inteligencia emocional" en contextos variados, desde la crítica literaria hasta la psiquiatría, tal como lo ilustran Salovey y Mayer (1990). Estas primeras reflexiones comenzaron a abrir caminos para una comprensión más profunda de cómo las emociones influyen en nuestras interacciones sociales y en nuestro comportamiento.

En los años ochenta, el concepto comenzó a consolidarse más formalmente. La obra de Payne (1986) sobre "la inteligencia personal", enmarcada dentro de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987), fue fundamental al distinguir entre inteligencia intrapersonal e interpersonal. Esta diferenciación permitió una comprensión más matizada de cómo interactuamos con nosotros mismos y con los demás, estableciendo el desarrollo y la exploración futura de este campo de estudio.

El verdadero punto de inflexión llegó en los años noventa con los trabajos seminales de Salovey y Mayer (1990), quienes definieron explícitamente la inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social. Su enfoque sistemático proporcionó herramientas para comprender este constructo, destacando la capacidad de regular tanto nuestras emociones como las ajenas. Esta perspectiva fue ampliada posteriormente por ellos en 1997, reconociendo no solo la importancia del reconocimiento emocional, sino también su papel en el crecimiento personal e intelectual.

La influencia de Goleman (2016) también fue determinante durante esta época. La difusión de su libro "Inteligencia Emocional", popularizó el término y lo llevó a audiencias a nivel global, enfatizando su relevancia en contextos educativos y laborales. El autor mencionado argumenta que la IE es tan importante como el coeficiente intelectual (CI) y su perfeccionamiento es esencial para alcanzar el bienestar personal y el éxito en la trayectoria profesional.

Dentro de las aportaciones más significativas de este autor reside en su método para definir el constructo mediante un enfoque. Postula que la inteligencia emocional abarca cualquier rasgo deseable de índole personal que no esté comprendido dentro de la inteligencia cognitiva convencional. Esta perspectiva

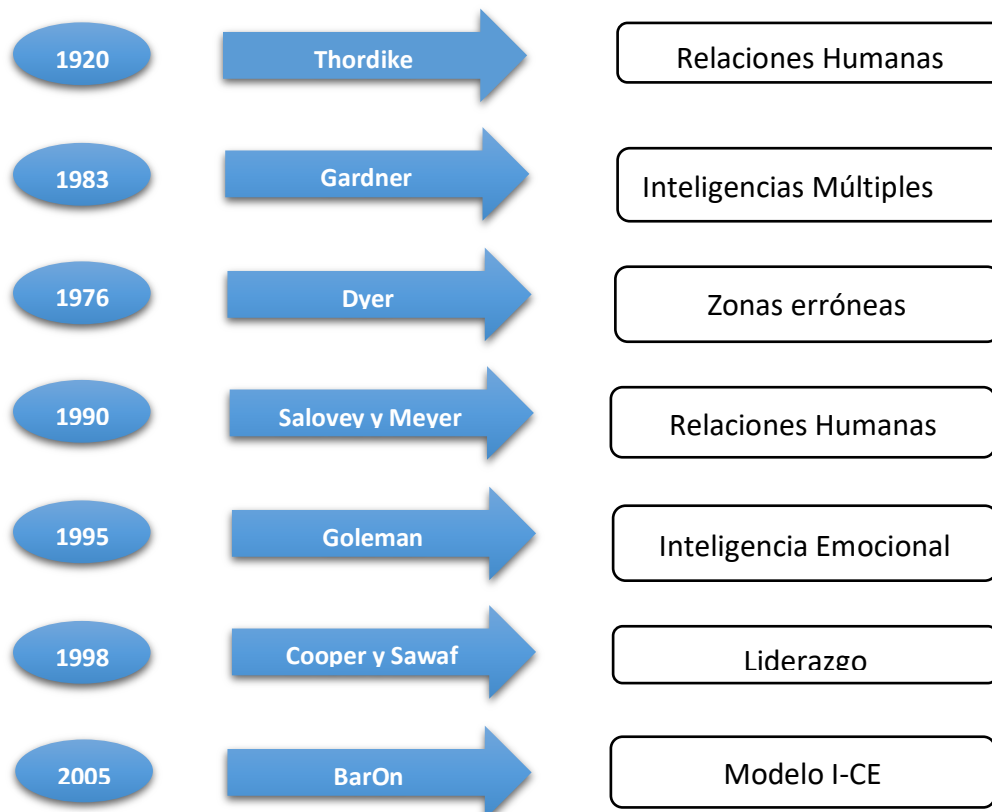
posibilitó la identificación de dos categorías fundamentales dentro de la inteligencia personal: la inteligencia emocional y la inteligencia cognitiva. Es crucial aclarar que, aunque se presentan como constructos diferenciados, ambos son complementarios y se interrelacionan de manera significativa. El impacto del trabajo ha sido considerable en el ámbito educativo, ya que ha fomentado la inclusión de programas que desarrollan competencias emocionales en los estudiantes. Al integrar habilidades, como la empatía, la autorregulación y la motivación intrínseca, en el currículo escolar, se busca formar individuos más completos y preparados para enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

Argumenta el autor que las personas que poseen un alto grado de inteligencia emocional son más capaces de manejar sus propias emociones y entender las de los demás, lo que les permite establecer relaciones más efectivas y afrontar desafíos con mayor resiliencia.

Así, el desarrollo histórico del concepto de inteligencia emocional refleja una evolución significativa que ha enriquecido nuestra comprensión sobre el papel de las emociones en el aprendizaje y en la interacción social. Este recorrido nos permite apreciar cómo una noción inicialmente debatida ha logrado consolidarse como un componente esencial en la formación integral de los individuos dentro del ámbito educativo. La figura 1 permite apreciar la línea temporal en extensión.

Figura 1

Línea de tiempo de la inteligencia emocional



Nota: Propuesta del investigador sobre datos históricos compilados por (Jiménez y López-Zafra, 2009).

La inteligencia emocional según Goleman

La inteligencia emocional, según Goleman (2016), se define como la capacidad de reconocer y comprender tanto las emociones propias como las ajenas. Esta habilidad implica la identificación de las emociones, así como la gestión adecuada de las respuestas frente a ellas. En su obra, Goleman destaca que la inteligencia emocional abarca un conjunto de competencias que permiten una mayor adaptabilidad del individuo ante los cambios, las cuales están estrechamente relacionadas con la seguridad y confianza en uno mismo, así como con la automotivación y el control emocional necesarios para alcanzar objetivos personales y profesionales.

Para desarrollar una comprensión integral de la inteligencia emocional es esencial reconocer la importancia de empatizar con los sentimientos de los demás. Esto implica manejar adecuadamente las relaciones interpersonales y ejercer una influencia positiva que propicie cambios constructivos en el entorno social. Goleman (2016) argumenta que cada emoción genera una acción manifiesta como respuesta

a un estímulo externo; sin embargo, es crucial distinguir entre una reacción automática y una respuesta reflexiva. La inteligencia emocional permite a los individuos optar por responder en lugar de reaccionar impulsivamente, introduciendo así el concepto de gestión consciente de la respuesta ante diversos estímulos emocionales.

El autor profundiza en el proceso mediante el cual se genera una emoción: inicialmente, un pensamiento proporciona una posible explicación al evento que ha ocurrido, lo que desencadena posteriormente una respuesta emocional que tiene implicaciones fisiológicas. Es importante señalar que las emociones en sí mismas no son elegibles; es decir, no podemos decidir tener o no tener una emoción en particular, ya que esta experiencia es intrínseca a nuestra naturaleza humana. Sin embargo, lo que sí podemos elegir es cómo actuar frente a esas emociones. Esta capacidad de decisión es fundamental para el desarrollo de habilidades emocionales efectivas.

En el contexto educativo, la comprensión y promoción de la inteligencia emocional se convierte en un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Fomentar estas habilidades no solo contribuye al bienestar individual, sino que también mejora las dinámicas interpersonales dentro del aula y en la comunidad escolar. Al integrar estrategias que desarrollen esta inteligencia en los programas educativos, se prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos tanto académicos como personales con actitudes resilientes.

Como síntesis, podemos aproximarnos a indicar que la visión de Goleman acerca de la inteligencia emocional consiste en brindar herramientas fundamentales para comprender el impacto de nuestros sentimientos en el comportamiento y las elecciones diarias. Desarrollar la habilidad de regular tanto lo que sentimos como lo que percibimos en otros, además de fortalecer las relaciones, también impulsa el crecimiento individual y colectivo. Por eso, fomentar estas competencias desde la infancia ayuda a construir sociedades más equilibradas y personas capaces de enfrentar los desafíos con mayor claridad.

La inteligencia emocional según Reuven BarOn

BarOn (2018) postula el término inteligencia emocional como una forma particular de intelecto, distinta en naturaleza cognitiva. Este autor la define como un “conjunto de habilidades emocionales personales e interpersonales que influyen en la capacidad para enfrentarse a las exigencias y presiones del medioambiente”. Esta

perspectiva subraya un constructo que abarca un diverso repertorio de competencias socioemocionales, fundamentales para la adaptación y el éxito individual. Se concentra en aptitudes no ligadas al raciocinio tradicional, que impactan directamente la eficacia con la que un individuo interactúa con su entorno.

Este enfoque de inteligencia emocional presenta una orientación constructivista, al estar fundamentado en el desarrollo cognitivo a partir de la experiencia social, como lo afirman Ugarriza y Pajares (2005) “El punto de vista del constructivismo social sobre la competencia emocional enfatiza la activa creación de nuestra experiencia emocional que se propone, integrada con el funcionamiento de nuestro desarrollo cognitivo y experiencia social” (p. 12).

La trascendencia de la institución educativa en la promoción de competencias emocionales es indudable, dado que esta puede proporcionar oportunidades idóneas para su cultivo y ejercitación tanto dentro como fuera del aula (Ugarriza y Pajares, 2005). Este rol se extiende a la configuración de habilidades como la responsabilidad social, la empatía y la capacidad para establecer relaciones interpersonales, elementos que deben ser intrínsecamente vinculados al diseño curricular.

Para una integración efectiva se impone una incorporación de habilidades de investigación, principios de ética, el desarrollo de la identidad cultural, la promoción de la responsabilidad social y el fomento de la participación ciudadana (Brito, Santana y Pirela, 2019). Así, el ámbito escolar se erige como un espacio fundamental para la formación integral del individuo, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos académicos.

Un aspecto importante de este modelo, hace alusión al uso de la emoción para facilitar el rendimiento “Que consiste en dirigir las emociones al servicio de un objetivo, siendo esencial para la atención selectiva, la automotivación y otros (BarOn (1977), citado por Ugarriza, 2021, p.130).

El autor introduce el modelo I-CE, el cual genera un cociente emocional y cinco compuestos, basados en puntuaciones de otros subcomponentes; sometido este modelo bajo un criterio de análisis de validez científica que fundamentara su viabilidad. Este modelo con su cociente emocional y cinco componentes medibles ofrece un marco científicamente válido para diseñar intervenciones pedagógicas sistemáticas, asegurando que los estudiantes desarrollen herramientas adaptativas críticas para su bienestar integral y desempeño académico-social desde la infancia.

En definitiva, la inteligencia emocional según BarOn (2018) constituye una

base esencial para la educación primaria al definirse como un "conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales" diferenciado de lo cognitivo, que fortalece la adaptación y manejo de las demandas del entorno.

Cada componente o escala como lo menciona el autor, presentan una subestructura compuesta por habilidades y destrezas; para su integración efectiva debe priorizar cuatro dimensiones interrelacionadas, que según BarOn (2018) corresponden:

- Intrapersonal: Hace referencia al autoconocimiento y a la autoexpresión emocional de la persona evaluada.
- Interpersonal: Se refiere a la conciencia social y a la relación interpersonal, a la capacidad de tener relaciones satisfactorias con otras personas.
- Adaptabilidad: Se entiende como la capacidad para gestionar el cambio.
- Manejo del estrés: Mide la capacidad para el manejo y la autorregulación de las emociones en situaciones estresantes.

El autoconocimiento emocional para identificar y comprender las propias emociones para ejercer mayor control; la empatía profunda, para evaluar y reconocer las emociones ajenas como puente para el autodescubrimiento; la regulación emocional, para transformar estados desagradables en positivos, tanto en uno mismo como en otros; y el uso productivo de las emociones, para canalizarlas hacia metas, potenciando la atención y motivación.

El instrumento EQ-i:YV se caracteriza según BarOn (2018) por establecer seis escalas multidimensionales de evaluación de los factores de la IE; una escala de impresión positiva para evitar respuestas exageradas, respecto a una visión de sí mismos; un índice de inconsistencia para detectar estilos de manera aleatoria; un sistema sencillo para la obtención del perfil; Resultados bajo criterios de fiabilidad y validez; una muestra normativa española; y unos baremos diferenciados en edad y sexo.

La relevancia del modelo I-CE de BarOn "Debe estar orientada a que los estudiantes aprendan y puedan identificar sus emociones y sentimientos, que sean capaces de aceptarlos, y desde esa base aprendan a decidir que conducta es la más adecuada según las circunstancias" (p. 39).

La inteligencia emocional según Bisquerra

De acuerdo con Bisquerra et al. (2015) la inteligencia emocional "alude a una característica psicológica general relativamente estable de la persona que informa

sobre el potencial de esta para comportarse de forma emocionalmente inteligente” (p. 41).

Frente a esta percepción se establece el concepto de educación emocional, que para Bisquerra (2019), “se basa en el principio de que el bienestar es uno de los objetivos básicos de la vida personal y social. La felicidad muchas veces se busca por caminos equivocados, que pueden conducir a comportamientos de riesgo” (p. 17). El objetivo se centra en el desarrollo de habilidades emocionales y el bienestar emocional, que deben ser instituidos desde la praxis pedagógica.

Por otra parte, Bisquerra (2016) asegura que “la felicidad tiene suficiente entidad propia como para configurar una galaxia, en la cual se incluyen otras expresiones equivalentes tales como: bienestar subjetivo, bienestar emocional, satisfacción en la vida, etc.” (p. 30). Vinculado con las emociones, identifica una estructura sobre el universo de las mismas, las cuales clasifica en negativas, positivas y ambiguas, pero también hace un apartado sobre las de tipo social, como el cariño, ternura, simpatía, empatía, cordialidad, entre otras; las estéticas las relaciona con el amor, la felicidad, los valores y las actitudes.

Funciones de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional se configura como un pilar fundamental en la educación contemporánea, actuando como un contrapeso necesario frente al predominio del pensamiento lógico-racional que ha caracterizado a la tradición educativa occidental. Este enfoque, centrado en la certeza derivada de la experiencia y el conocimiento, ha promovido una concepción del aprendizaje orientada al control del futuro, basada en la acumulación de datos y vivencias anteriores. No obstante, es esencial comprender que el aprendizaje trasciende la mera repetición de asociaciones entre conductas y resultados; por el contrario, constituye un proceso más complejo en el que la dimensión afectiva desempeña un papel esencial dentro de la experiencia educativa.

Goleman (1998), en su obra seminal sobre el tema, subraya la relevancia de una tríada compuesta por la autoconciencia, la autorregulación y la empatía. Estos componentes son fundamentales para comprender los estados internos propios y ajenos, así como para reconocer su influencia en nuestras decisiones y conductas. En este marco, el aprendizaje se construye no solo a partir de experiencias previas que han generado beneficios o evitado consecuencias negativas, sino también a

través de la capacidad de las personas para reflexionar sobre su mundo interior y el de quienes les rodean. Esta reflexión resulta clave para el desarrollo de competencias interpersonales y sociales.

El modelo educativo tradicional, que se basa en un sistema de recompensas y castigos, puede ser efectivo en las etapas tempranas de la vida. Sin embargo, a medida que los individuos avanzan hacia la adultez, se espera que su capacidad para comprender y gestionar emociones evolucione. Aquí es donde la inteligencia emocional cobra especial relevancia: permite a los adultos regular sus propias emociones e interactuar de manera efectiva con los demás. Esta competencia emocional favorece un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo y significativo.

Además, autores como Howard Gardner (1987), con su teoría de las inteligencias múltiples, subrayan que el conocimiento no es monolítico; por tanto, reconocer y cultivar diversas formas de inteligencia incluida la emocional se convierte en una estrategia clave para fomentar un aprendizaje integral. La inteligencia emocional facilita una comprensión más profunda del entorno social y académico, promoviendo relaciones interpersonales saludables y colaborativas.

En el contexto educativo, fomentar la inteligencia emocional tiene múltiples beneficios. Según un estudio realizado por Espinoza et al. (2020), “Como hemos podido revisar, la evidencia internacional apunta a la necesidad de implementar en todos los niveles del currículum escolar programas orientados a la promoción de las competencias socioemocionales” (p. 154). Los programas que integran habilidades socioemocionales en el currículum pueden mejorar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes, además su comportamiento y bienestar emocional. Esto subraya la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan la autoconciencia y la empatía desde una edad temprana.

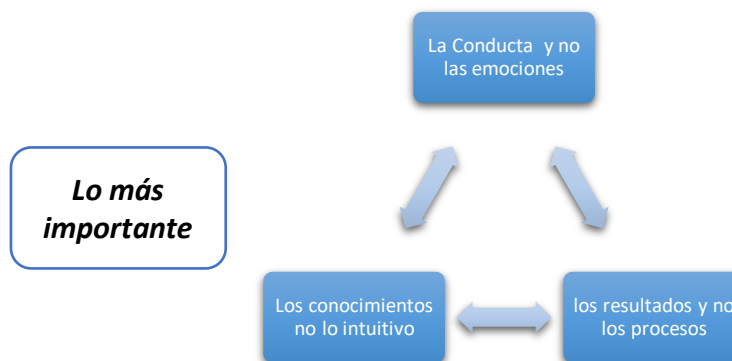
Asimismo, autores como Mirapeix (2025) establecen que “la mediación cultural y la adquisición del lenguaje, como hemos dicho anteriormente, son fundamentales para el desarrollo cognitivo, la construcción del self, el aprendizaje del lenguaje, la regulación emocional y en definitiva la construcción social de la mente” (p. 36). La seguridad emocional es clave para generar un ambiente propicio al aprendizaje, pero este necesita de un mediador que lo regule, un entorno escolar que valore las emociones y opiniones de los estudiantes les brinda la confianza necesaria para expresar sus pensamientos e inquietudes, lo cual resulta fundamental para fomentar

el aprendizaje.

Sobre la importancia de la IE, Goleman (2016) establece lo determinante de la conducta, el conocimiento y los resultados, como se puede apreciar en el siguiente esquema de la figura 2:

Figura 2

Importancia relativa de las emociones



Nota: Propuesta del investigador sobre la importancia relativa de las emociones, lo intuitivo y los procesos (Goleman, 1998).

Desde esta perspectiva, es innegable que la complejidad del ser humano en un entorno globalizado y en constante transformación ha desafiado los enfoques tradicionales de aprendizaje y desarrollo. Esta realidad ha llevado a una desestabilización de los sistemas lineales de estímulo-respuesta, donde las emociones emergen como elementos centrales en la dinámica del cambio y el conflicto.

Goleman (2016) sostiene que " Existen, por supuesto, multitud de caminos que conducen al éxito en la vida, y muchos dominios en los que las aptitudes emocionales son extraordinariamente importantes" (p. 45). Esta afirmación resuena profundamente en un contexto donde el reconocimiento de las emociones, actúa como un catalizador que provoca transformaciones significativas en nuestras vidas.

Las emociones, lejos de ser simples reacciones pasajeras, son motores fundamentales que influyen en nuestra toma de decisiones y en nuestra interacción con el mundo. En este sentido, Goleman (2016) enfatiza que, "las personas con alta inteligencia emocional son más efectivas en sus relaciones, ya que pueden manejar mejor sus propias emociones y entender las ajenas." Por lo tanto, la atención a las habilidades emocionales no es una opción, sino una necesidad imperiosa para promover un desarrollo humano integral.

La educación emocional se erige como un componente esencial para preparar

a los individuos ante los desafíos del mundo moderno. Al abordar tanto lo cognitivo como lo emocional, se fomenta un desarrollo más holístico que permite a las personas enfrentar situaciones complejas con mayor resiliencia. Como señala Goleman (2016) "El hecho de mantener en jaque a las emociones angustiosas constituye la clave de nuestro bienestar emocional" (p. 69). Esto implica que las instituciones educativas deben incorporar programas de educación emocional que ofrezcan herramientas prácticas para el manejo de emociones y no simples constructos teóricos.

Además, al reconocer la influencia de las emociones en contextos tan variados como la educación, las relaciones interpersonales y el entorno laboral, resulta evidente que al desarrollar estas habilidades se contribuye a la toma de decisiones más conscientes y equilibradas. La aptitud para regular nuestras propias emociones y comprender las de los demás se vuelve, por tanto, una competencia clave para desenvolverse en un mundo cada vez más complejo.

Entonces, al integrar la educación emocional dentro del currículo educativo, estamos no solo preparando a los individuos para enfrentar los desafíos contemporáneos, sino también fomentando un entorno social más empático y comprensivo. Goleman (2016) concluye acertadamente: "la educación emocional debe ser parte del aprendizaje desde una edad temprana; es fundamental para formar individuos equilibrados y socialmente responsables".

La figura 3 que se muestra a continuación, proyecta la integración de los componentes de la IE.

Figura 3

Componentes de la inteligencia emocional según Goleman



Nota: La Figura muestra los componentes de la inteligencia emocional, según modelo propuesto por Goleman, (1998).

Componentes de la inteligencia emocional

Los individuos que alcanzan un nivel significativo de inteligencia emocional son capaces de interpretar y utilizar adecuadamente sus emociones, así como de responder de manera efectiva a las sensaciones que experimentan. Además, comprenden cómo sus emociones pueden influir en las demás personas. En el ámbito educativo, la gestión emocional desempeña un papel fundamental en la formación de líderes. Un estudiante que posee un elevado control emocional se distingue dentro del grupo por la manera en que orienta su comportamiento y toma decisiones.

En este sentido, la inteligencia emocional, según el enfoque propuesto por Goleman (2016), se compone de cinco elementos clave que son esenciales para el desarrollo personal y social. A continuación, se describen estos componentes:

- **Autoconocimiento:** este componente se refiere a la capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones, así como su impacto en nuestros pensamientos y comportamientos. La autoconciencia permite a los individuos identificar sus fortalezas y debilidades, lo que es crucial para el desarrollo personal y profesional. En el contexto educativo, fomentar la autoconciencia en los estudiantes les ayuda a reflexionar sobre sus emociones y a tomar decisiones más informadas.
- **Autorregulación:** implica la habilidad de manejar y controlar nuestras emociones de manera efectiva. Esto incluye la capacidad de pensar antes de actuar, regular las respuestas emocionales y mantener la calma en situaciones desafiantes. En el ámbito escolar, los estudiantes que desarrollan esta habilidad son más capaces de manejar el estrés y los conflictos, lo que les permite mantener un ambiente de aprendizaje positivo.
- **Automotivación:** se relaciona con la capacidad de utilizar nuestras emociones para alcanzar metas y ser persistentes ante los obstáculos. Las personas con alta motivación emocional suelen tener un fuerte deseo de lograr sus objetivos, lo que se traduce en un mayor compromiso tanto en su vida personal como académica. En educación, cultivar la motivación intrínseca puede inspirar a los estudiantes a esforzarse más y a desarrollar una mentalidad de crecimiento.
- **Empatía:** es la habilidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás. Este componente es fundamental para construir relaciones saludables y efectivas, ya que permite a las personas conectar emocionalmente con quienes les rodean. En el entorno educativo, fomentar la empatía entre los estudiantes puede

mejorar la colaboración, reducir el acoso escolar y crear un clima escolar inclusivo.

- **Habilidades sociales:** abarca la capacidad de interactuar con otros de manera efectiva, incluyendo habilidades como la comunicación, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, estas habilidades son esenciales para establecer relaciones interpersonales sólidas y para liderar grupos. En el contexto educativo, enseñar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales, los prepara no solo para el éxito académico, sino también para su futura vida profesional.

Estos cinco componentes interrelacionados forman la base de una inteligencia emocional sólida, que es esencial para el desarrollo integral del individuo en todos los aspectos de su vida, ya que, al integrar estas habilidades en el proceso educativo, se puede contribuir significativamente al bienestar emocional y al éxito académico de los estudiantes.

Marco legal

El fundamento legal de la investigación se sitúa desde dos contextos: el internacional y el nacional; el primero referido a las políticas de derecho internacional donde los niños y los jóvenes gozan de una protección particular en el tema educativo y el nacional referido a las políticas colombianas dentro de la Constitución Nacional y el marco de la educación desde los lineamientos particulares del Ministerio de Educación.

A continuación, se presenta a manera de síntesis, los referentes legales internacionales, más relevantes para el presente estudio, (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Referentes legales internacionales

"Declaración Universal de los Derechos Humanos"	Dentro de los artículos que compila la declaración, se resalta el Art. 26, numeral 2, que habla directamente de la incidencia de la educación en el desarrollo de la personalidad: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales" (ONU, 1948, p. 36).
La Asamblea General de las Naciones Unidas -ONU- (1959),	Proclamó diez principios en la "Declaración de los Derechos del Niño" que tienen como fin promover la infancia feliz y el derecho a gozar de las libertades de los hombres y mujeres. El séptimo principio se relaciona con la educación en un enfoque transversal señalando Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad (ONU, 1959, p. 342)
Convención relativa a la Lucha contra las	Art. 5 numeral 1a. "En que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el

Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 81989)	respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales” (UNESCO, 1960, p. 6). En el “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” establecen las medidas para fanatizar la protección de los derechos, resaltando en el Art. 13 que las partes “Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad” (ONU, 1966, p. 5), confirmando una vez más el complemento académico en la vida de la personal”.
“Convención sobre los Derechos del Niño”	Art. 29, numeral 1, “Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (ONU, 1989, p. 13). En este, la educación se centra en los niños y su capacidad de generar aptitudes mentales por medio de la educación

Nota: Resumen sobre normas internacionales de la educación.

Sobre las normas colombianas en materia de educación, se encontraron los siguientes referentes. (Ver Tabla 3).

Tabla 3*Referentes legales nacionales*

Referente normativo	Definición
Constitución Política de Colombia de (1991)	Capítulo 2 “De derechos sociales, económicos y culturales” Art. 44: “Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión” (Constitución Política de Colombia de 1991, art. 44). El Art. 67 especifica el derecho a la educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”, (Constitución Política de Colombia de 1991. Art 67).
Ley 115 de 1994 Ley General de la Educación colombiana	Art. 5 contempla los fines de la educación, donde se resalta el numeral 1: “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (p. 1). Art. 13 de esta norma se enuncian los objetivos comunes que deben ser aplicados en los diferentes niveles educativos, inciso a). “Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes” (Ley 115 de 1994, p. 2).
Decreto 1860 de (1994) Reglamenta la Ley General de la Educación	Brinda una mayor especificación en cuanto a la función de los establecimientos educativos en la orientación del desarrollo de personalidad de los estudiantes, con fines como; la determinación de decisiones personales, el desarrollo de aptitudes e intereses, la resolución de problemáticas, familiares, grupales como personales, la participación activa en la academia, el entorno social, la vida comunitaria y obtención de valores (Decreto 1860 de 1994).
Ley 1098 de (2006) reconocida como el Código de la Infancia y la Adolescencia	Art. 20 de esta norma trata el tema sobre los Derechos de protección de niños, niñas y adolescentes “1. El abandono físico, emocional y psicoafectivo de sus padres, representantes legales o de las personas, instituciones y autoridades que tienen la responsabilidad de su cuidado y atención” (Ley 1098 de 2006, p. 118). Esta ley recalca de manera significativa la disposición nacional en el propósito de salvaguardar la integridad de todos los individuos e instituciones responsables del cuidado y desarrollo cognitivo, y emocional en los niños.
Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, la Ley 1804 de (2016)	La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (Ley 1804 de 2016, p. 2)

Nota: Resumen sobre normas nacionales de la educación.

Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas en el ámbito de la investigación educativa son fundamentales y deben abordarse desde tres dimensiones diferentes: los sujetos que investigan, los sujetos investigados y del proceso de investigación. Además de otros aspectos a considerar, los mismos se pueden apreciar en la Tabla 4.

Tabla 4
Consideraciones éticas

Sujetos	Principios
<i>De los sujetos que investigan</i>	<p>Los investigadores que participan en un estudio tienen el derecho fundamental a ser reconocidos y a disfrutar de los beneficios derivados de la autoría de sus productos académicos. Este reconocimiento no solo debe reflejar sus competencias y logros, sino también considerar las limitaciones que puedan haber influido en su trabajo. Es crucial que la comunidad académica reconozca la diversidad de trayectorias y contextos que cada investigador aporta al campo.</p> <p>Es imperativo garantizar que los investigadores no sean objeto de discriminación en ningún ámbito laboral o profesional. Esto incluye, pero no se limita a, criterios como el género, la orientación sexual, el estado civil, la condición física o cualquier tipo de discapacidad. La promoción de un entorno inclusivo es esencial para el desarrollo de una investigación ética y equitativa.</p> <p>Por último, los investigadores tienen el derecho inalienable de declinar su participación en un estudio si este genera conflictos de interés que puedan comprometer sus principios personales o profesionales. Este derecho es fundamental para preservar la integridad del proceso investigativo y asegurar que los valores éticos sean priorizados por encima de consideraciones institucionales.</p>
<i>De los sujetos investigados</i>	<p>Es fundamental que, en todo momento y bajo cualquier circunstancia, se promueva el respeto por la confidencialidad y la privacidad de los participantes en un estudio. Cada sujeto investigado tiene el derecho de decidir qué información desea compartir, así como las circunstancias y el tiempo en que lo hará. Además, tiene plena libertad para rechazar proporcionar información que considere sensible o que no desee revelar.</p> <p>En el proceso investigativo desarrollado, se garantizó la responsabilidad ética absoluta en el reclutamiento de los participantes, fundamentada en los principios de autonomía y respeto por la posición que adopte cada individuo.</p> <p>Es esencial que se asegure la justicia y el beneficio como principios rectores en la selección de los sujetos involucrados en la investigación. El investigador debe ser siempre consciente de la dignidad, el bienestar y los derechos de los participantes. Esto implica proporcionar información clara y completa sobre el tipo de estudio y los alcances de su participación.</p> <p>Al presentar el consentimiento informado, se incluyó una explicación detallada sobre los propósitos del estudio, sus beneficios potenciales, los riesgos involucrados y los procedimientos a seguir. Asimismo, se especificaron las responsabilidades y obligaciones tanto del investigador como del participante, asegurando así un entendimiento mutuo y un compromiso ético durante todo el proceso investigativo.</p>
<i>Del proceso de investigación</i>	<p>Desde el Paradigma Interpretativo y en coherencia con el método narrativo, la ética trasciende el cumplimiento normativo para constituirse en el principio rector de la relación con los participantes; este enfoque reconoce a las personas como co-constructores activos del conocimiento, agentes cuyas experiencias y narrativas personales son la fuente primordial de sentido para la investigación. En consecuencia, el proceso se guía por un compromiso de diálogo continuo y transparencia, materializado en un consentimiento informado genuino que garantiza una participación voluntaria y plenamente consciente.</p>

Tabla 4 (Cont.).

<i>Del proceso de investigación</i>	Paralelamente, se implementan salvaguardas rigurosas de confidencialidad y anonimato, las cuales, lejos de ser una mera precaución, son fundamentales para crear un espacio de seguridad y confianza mutua. Este entorno ético es la condición de posibilidad para que emerjan relatos auténticos y reflexivos, permitiendo una co-construcción significativa y respetuosa del conocimiento.
<i>Otros aspectos éticos a considerar</i>	<p>En el contexto de una investigación educativa, además de los principios previamente mencionados, fue fundamental considerar los siguientes aspectos éticos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Seguridad de los participantes: La investigación no conlleva riesgos para la salud de los participantes. La naturaleza no experimental del estudio asegura que la información recopilada no afectará en ningún aspecto su bienestar físico, emocional o social.2. Consentimiento informado: Dado que se incluye la participación de jóvenes, muchos de ellos menores de edad, resultó imprescindible obtener la firma de un consentimiento informado que debió ser revisado y validado en primera instancia por el asesor de investigación, para poder ser presentado a los padres o tutores para su respectiva aprobación y aplicación de los instrumentos, así como la participación voluntaria en el estudio.3. Confidencialidad de la información: La información recabada fue tratada con estricta confidencialidad. En los testimonios incluidos en la investigación, los informantes clave, tanto estudiantes como docentes y, en su caso, padres de familia fueron codificados adecuadamente para garantizar que sus nombres y datos personales no estuvieran divulgados bajo ninguna circunstancia.

Tras haber realizado un análisis exhaustivo de la definición, los constructos y la trayectoria evolutiva de la inteligencia emocional, se procede ahora a detallar el marco metodológico que guiará la presente investigación.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Y si el mundo no tiene sentido, lo que importa es que nosotros le demos uno. La vida es una búsqueda constante, un juego de palabras y emociones donde cada uno debe encontrar su propio camino. Los sueños son los puentes que nos conectan con nuestras aspiraciones más profundas y con la realidad que queremos construir." Cortázar, J. (1963).

Después de un prolongado periodo de dominación de enfoques rígidos y unidimensionales en el ámbito educativo, caracterizados por su adhesión a modelos positivistas y tecnocráticos, hemos sido testigos de un resurgimiento de paradigmas alternativos que enriquecen nuestra comprensión del aprendizaje y la enseñanza.

Autores como Edgar Morin han abogado por la necesidad de una educación que abrace la complejidad, afirmando que esta "...no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo" (Morin, 1990, p. 94). En este sentido, los paradigmas interpretativos, ecológicos y cualitativos han comenzado a ocupar un lugar central en el desarrollo curricular.

Estos nuevos enfoques no solo se apoyan en disciplinas como la sociolingüística y la antropología, sino que también promueven una mirada holística hacia la educación, considerando factores socio-culturales que influyen en el proceso de aprendizaje. Al integrar visiones multidisciplinares, se nos invita a explorar la realidad educativa desde múltiples ángulos, lo que permite una interpretación más rica y matizada de los contextos en los que se desarrolla. Así, se hace evidente que cada entorno educativo es único y posee su propia dinámica, lo que requiere estrategias y recursos adaptados a sus particularidades.

La incorporación de estos paradigmas ha transformado nuestra manera de

investigar y comprender el fenómeno educativo. Se reconoce la importancia de las experiencias vividas por los estudiantes y educadores, así como la necesidad de involucrar sus voces en la construcción del conocimiento. Este enfoque valida las realidades diversas de los participantes en el proceso educativo, igualmente fomenta una cultura de aprendizaje más inclusiva y participativa.

Entender la realidad es un proceso que demanda una reflexión crítica sobre el paradigma que elegimos para abordar nuestra investigación. En el contexto de situaciones educativas, que involucran elementos socioemocionales, es esencial adoptar un enfoque cualitativo que nos permita sumergirnos en la experiencia vivida. Desde la perspectiva naturalista, este paradigma nos invita a explorar las narrativas y significados que los actores educativos atribuyen a sus vivencias. Como lo expresa Hernández (2014) “Los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (p. 487).

Lo anteriormente expuesto sustenta el fundamento metodológico del presente estudio, lo cual subraya la importancia de captar la esencia de las experiencias humanas en su contexto natural, en especial las vivencias expresadas por los informantes clave. A continuación, se presenta la estructura metodológica a desarrollar en el presente capítulo, constituido por el paradigma de investigación, las dimensiones que sustentan el estudio, el método, el tipo de investigación, el diseño, los actores o informantes clave, las técnicas e instrumentos, el proceso de interpretación, la teorización y los criterios de rigor de la investigación.

Paradigma de la investigación

En el ámbito de la investigación un paradigma se convierte en un conjunto de creencias, reglas, métodos y procedimientos que definen como hay que hacer y desarrollar la ciencia, siendo así los modelos de acción para la búsqueda epistemológica. Entonces, los paradigmas, de hechos son patrones, modelos o reglas que siguen los investigadores de un campo de acción determinada (Martínez, 2005).

En correspondencia con lo expresado, Hernández, et al. (2014) sitúan el paradigma interpretativo, “en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente” (p. 9), partiendo de las interpretaciones de los informantes clave respecto al fenómeno de estudio, fundamentándose desde su aprobación,

aceptación y percepciones propias, serán ejes fundamentales en el propósito planteado para la investigación.

El paradigma interpretativo, también es categorizado para Ricoy (2006) como “interpretativo simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico” (p. 14), desde el cual se reconoce que la realidad es una construcción social, en el que cada individuo aporta su propia narrativa y contexto a la interpretación de los fenómenos. Desde esta mirada se busca crear un espacio donde las voces de los actores sociales sean escuchadas y valoradas.

Este paradigma se asocia de manera intrínseca con lo hermenéutico, ya que este se basa en la interpretación, que de acuerdo con Ruíz (2012) “El hermeneuta interpreta todos estos sucesos inmediatos a la luz de experiencias anteriores, de sucesos anteriores y de cualquier elemento que pueda ayudar a entender mejor la situación estudiada” (p.13), es decir, su finalidad es por medio de una escucha activa, la observación y la interpretación de la realidad comunitaria, comprender y describir las problemáticas específicas para, en conjunto con los miembros de la comunidad, generar soluciones que propicien transformaciones sociales significativas.

La interpretación dentro de este paradigma no puede ser completamente neutral, el observador, al igual que los sujetos estudiados, está inevitablemente influenciado por su propia subjetividad y su contexto cultural y espiritual. Desde una perspectiva crítica, esta interconexión dinámica entre quien observa y el objeto de estudio enfatiza la imperiosa necesidad de examinar y cuestionar de manera reflexiva nuestros propios marcos interpretativos, prejuicios y supuestos inherentes. Para Habermas (1987), “la decisión de describir la realidad social de modo que se la entienda como una construcción del mundo de la vida cotidiana, que brota de los rendimientos interpretativos de los directamente implicados” (p. 170).

De allí que, el presente estudio se suscribe en este paradigma por estar marcado en un carácter autorreflexivo y al conocimiento interno y personalizado para tomar conciencia del rol de cada uno de los miembros de la investigación. La relevancia del paradigma interpretativo, está en que esta “*analiza sus medios de comunicación simbólica y sus significados, por esto el observador cumple un triple papel, a saber: (1) Desarrolla una interacción social con los informantes. (2) Registra de manera controlada los datos. (3) Interpreta la información*” (Sánchez, 2015, p.117).

Asimismo, es fundamental reconocer que no es viable separar a los individuos del entorno en el cual desarrollan sus acciones y comportamientos, esta perspectiva

resalta la importancia de considerar las diversas interpretaciones y puntos de vista de los sujetos investigados, así como las condiciones sociales y emocionales bajo las cuales llevan a cabo sus acciones. Como señala Geertz (1973), "la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible" (p. 27), los cuales dan sentido a las experiencias humanas, esto nos invita a sumergirnos en las narrativas personales y colectivas que configuran el tejido social, permitiéndonos captar la esencia misma de lo humano en el proceso educativo.

El presente trabajo también se apoya en la hermenéutica dialéctica, que para Ricoeur (1996) significa "interpretar, en efecto, es desarrollar la comprensión, explicitar la estructura de un fenómeno en cuanto tal" (p. 100).

Dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, teleológicas y metodológicas

Orientados hacia la definición de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, se asume una postura que implica indagar sobre: a) la esencia de lo que se estudia, correspondiente al enfoque ontológico; b) la forma en que se vincula el investigador con el objeto de análisis, propio del plano epistemológico; y c) las estrategias para acceder al conocimiento sobre ese fenómeno, aspecto metodológico (Guba, 1998).

Con respecto al sustento pentadimensional, la presente investigación se encuentra soportada en las siguientes dimensiones:

Dimensión ontológica

La dimensión ontológica se refiere a la naturaleza del ser o de la realidad que se investiga o del objeto de estudio. La dimensión ontológica, como señala Mora (2004), se refiere al ser humano en su esencia. Este principio filosófico define la realidad como compleja y dinámica, y cuya conceptualización reside en la interpretación que hacen los miembros de la investigación, basándose en sus experiencias vitales en el más amplio sentido.

En el contexto de esta investigación, se reconocen a los actores sociales participantes como agentes activos, vistos como seres sociales e históricos, impregnados de subjetividad y con plena autonomía sobre sus acciones. Sus testimonios, además de reflejar las experiencias, que enriquecen el proceso educativo, contribuyen a moldear colectivamente la comprensión de su realidad, lo que configuran la construcción social de una realidad compartida. Así, cada historia se convierte en un valioso hilo que teje un entendimiento más amplio del entorno

educativo, iluminando el camino hacia un aprendizaje emocional significativo y transformador.

De allí que, la dimensión ontológica nos llevó a comprender la inteligencia emocional como una construcción socioemocional que se desarrolla, siendo vivida y evidenciada desde el proceso relacional y de las interacciones en el aula, el currículo y las experiencias de los estudiantes, en el ámbito de la formación primaria.

Dimensión epistemológica

La dimensión epistemológica se centra en la naturaleza del conocimiento y cómo se puede adquirir o construir. El sustento epistemológico adopta una perspectiva intersubjetiva, en la que investigador e investigado convergen en un mismo proceso, reconociendo múltiples miradas críticas sobre la evolución y construcción de las teorías (Guba y Lincoln, 1998).

Esto implica que el investigador se sumergirá en las teorías, modelos y estudios previos para identificar modelos, brechas y nuevas conexiones que permitan proponer un marco teórico integrado. En ese sentido, el estudio realizado buscó entender los significados y las interpretaciones que diferentes autores y perspectivas le dan a la inteligencia emocional en este contexto.

Asociado con lo planteado por Bisquerra y Chao (2021)

Las teorías sobre las emociones, con investigaciones que cubren diversos enfoques tanto psicológicos, neurofisiológicos, socioculturales o evolucionistas, han aportado a la educación emocional un conocimiento basto sobre lo que son las emociones, desde su manifestación y causalidad neurofisiológica, su prevalencia ontogenética y filogenética, y sobre cómo se experimentan, expresan e interpretan en y desde el ámbito sociocultural y cognitivo (p. 11).

Desde una perspectiva constructivista, la comprensión del tema se edifica mediante la síntesis reflexiva y el examen analítico de los aportes teóricos y empíricos disponibles en la literatura especializada en inteligencia emocional, particularmente aquellos orientados a su implementación en el ámbito de la educación primaria.

Así mismo, desde la perspectiva de Bruner (1986), “la vía de difusión de las ciencias será la narración y el relato” (p. 246), se resalta la importancia de estos en el proceso de aprendizaje, por cuando, además de transmitir información, también contribuyen a la construcción del conocimiento colectivo. Así, esta dimensión nos invita a considerar no solo el contenido del aprendizaje emocional, sino también las historias y experiencias que lo configuran, revelando un panorama más amplio y

complejo sobre cómo se entiende y vive la educación emocional en nuestras instituciones.

Desde el punto de vista epistemológico, en el presente estudio, la teoría emergió producto del proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de las condiciones que interactúan en la configuración de la realidad.

Dimensión axiológica

La dimensión axiológica aborda los principios que sostienen el estudio. Como señala Prado (2021), en la sociedad actual “los valores y fundamentos morales siguen estando allí para guiar nuestra conducta y ética en la sociedad del conocimiento” (p. 22). Esta perspectiva contempla tanto la importancia esencial de los elementos formativos como las emociones vinculadas a ellos.

En este contexto, se contempla tanto el valor intrínseco de los objetos como los sentimientos asociados a ellos, priorizando ideales compartidos como la participación activa, la justicia, la equidad, el trabajo colaborativo, el compromiso y el reconocimiento mutuo. El diálogo constructivo entre los participantes debe fundamentarse en estos criterios acordados, fomentando así un entorno pedagógico donde cada persona experimente aprecio y consideración.

La negociación entre los actores involucrados en el estudio formó parte de estos valores consensuados, para lo cual se promovió un ambiente de confianza, de manera que cada individuo se sintiera valorado y respetado en sus opiniones, ideas, conceptos y participación.

Dimensión teleológica

Lo teleológico se refiere al propósito específico que orienta la investigación, respondiendo a la pregunta fundamental del “*para qué*” realizarla. En este estudio, dicha dimensión se fundamenta en la necesidad imperante de integrar la educación emocional en el desarrollo de la planificación escolar y sesiones de clase, con el objetivo de mejorar sustancialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes de Educación Básica primaria.

Como señalan Castillo et al. (2021) “... el ámbito emocional expresa que el desarrollo de esta competencia supone una serie de consecuencias, ya que requiere plantear un conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser, conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados” (p. 7). En consecuencia, el desarrollo de la inteligencia emocional resulta

indispensable para una educación integral, ya que capacita a los estudiantes en la gestión de sus propias emociones y en la construcción de relaciones interpersonales armónicas.

Reconocer este propósito no solo proporciona claridad en la dirección del estudio, sino que también permite enfocar los esfuerzos hacia resultados significativos que aporten a la comunidad educativa. De acuerdo con Nussbaum (2012) sobre las emociones “Defender esta capacidad significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales en el desarrollo de aquella” (p. 54). Desde una perspectiva contemporánea, la función educativa trasciende la simple diseminación de contenidos académicos; su labor debe orientarse hacia el cultivo de competencias socioafectivas que equipen a los educandos con las herramientas necesarias para navegar asertivamente en las complejidades del entorno actual.

Vinculado con nuestro estudio, la dimensión teleológica se proyectó hacia el significado trascendente y la relevancia última de la investigación. Es la justificación fundamental de por qué el estudio es importante y qué tipo de cambio o mejora se aspira a generar en el mundo concreto, en este caso, en los estudiantes, en este sentido, en la realidad de los estos en el contexto escolar.

Dimensión metodológica

Orienta la selección de métodos cualitativos para captar la riqueza de las experiencias y manera de percibir de los actores sociales, permitiendo una aproximación teórica fundamentada en los datos empíricos recolectados.

El presente estudio se encuadra en un enfoque metodológico y dialógico fundamentado en la interlocución con informantes clave, este proceso no solo busca la construcción del conocimiento, sino que también reconoce a toda la comunidad como un escenario vital para los procesos de participación activa, en este sentido, la investigadora asumió el rol de mediadora, facilitando el proceso de mejoramiento continuo, en este sentido. Para Flores, Loaiza y Rojas (2020), el investigador pasa a convertirse como “un elemento integrador del proceso de enseñanza y aprendizaje, quien maneja una práctica didáctica y social, a partir de la solución de problemas o situaciones reales que se dan en las comunidades” (p. 123).

En este contexto, la naturaleza del fenómeno estudiado se manifiesta como un sistema complejo de interrelaciones humanas. Esta realidad plantea un sinnúmero de interrogantes ante las complejidades sociales que la envuelven, lo que justifica la elección de una metodología narrativa. Esta metodología se inscribe en la perspectiva

hermenéutica-dialéctica, permitiendo no solo dar significado a las experiencias, sino también concebir las dimensiones relativas al intelecto, la afectividad y la praxis de los participantes, que en palabras de Bolívar (2002) “una hermenéutica-narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas” (p. 6). Al adoptar este enfoque, se fomenta un espacio donde las vivencias son narradas e interpretadas a partir de las historias de vida de quienes hacen parte en la formación educativa.

Como lo afirman Connelly y Clandinin (1995), la metodología narrativa es una perspectiva situada en la investigación cualitativa porque se basa en la experiencia vivida y en las cualidades de la existencia humana y la educación, permitiendo así comprender cómo los sujetos experimentan el mundo educativo, construyen su identidad y conocimiento a través de la narración de sus historias. Según los autores mencionados: “consiste en encontrar formas de entender y de describir la complejidad de las relaciones que existen entre las historias que se cuentan continuamente una y otra vez, en la investigación” (p. 18).

Este enfoque no solo enriquece el análisis, sino que también permite captar la riqueza de significados que emergen de sus relatos dentro de contextos específicos.

Acogiéndonos a lo planteado por Guba y Lincoln (1998), metodológicamente el estudio asume una postura dialógica y dialéctica, por basarse en las interacciones de los informantes clave para la construcción del conocimiento, en la que toda la comunidad es un escenario importante de los procesos de participación; por ello el tipo de relación que como investigadora tendré será de mediadora del proceso de mejoramiento.

Dicho lo anterior, no solo se abordan las complejidades inherentes al fenómeno educativo investigado, sino que también se fortalece el compromiso con una práctica educativa más significativa y transformadora. Es importante destacar que cada individuo interpreta las convenciones sociales a través de su propia experiencia cultural, subjetividad y formación, este proceso no solo enriquece el entendimiento colectivo, sino que también fomenta una conexión emocional entre los participantes, promoviendo un ambiente de confianza y apertura, así, la investigación se convierte en una herramienta poderosa para el desarrollo personal y comunitario, donde cada voz es valorada y cada historia contribuye al tejido social.

En la presente investigación, la dimensión metodológica se fundamentó,

específicamente en el relato de los actores participantes del estudio. El curso correspondiente al proceso metodológico contribuyó a captar el conocimiento genuino que los actores sociales materializan a través de sus experiencias en contextos educativos diversos, facilitando así la comprensión profunda de la integración de la incorporación de la inteligencia emocional en el proceso formativo de los estudiantes.

Método

Toda indagación científica requiere una perspectiva epistemológica que determine el modo o la senda para aproximarse a la realidad, posibilitando su comprensión intrínseca y la revelación de sus sentidos. En este marco, se hace necesario un método, entendido como la ruta o secuencia de etapas que guían la ejecución de un estudio. Este proceso involucra, según Hernández et al. (2014), la organización de estrategias y técnicas destinadas a recopilar, examinar y comprender los datos, con el objetivo de dar respuesta a los interrogantes de la investigación y cumplir con las metas establecidas. Por otra parte, aproximándonos con el enfoque de nuestro estudio, ubicamos Hernández et al. (2014), quienes conceptualizan el método desde el enfoque cualitativo centrado en la recolección de información sin medición numérica, buscando comprender la perspectiva de los participantes y explorar fenómenos a través de la interpretación y los contextos de las personas en estudio.

Dado que el estudio actual consiguió desentrañar las vivencias de las participantes, las cuales estaban directamente ligadas al ámbito educativo, se optó por la narrativa como estrategia metodológica. Esta, conforme a Biglia y Bonet-Martí (2009) representa un esquema de análisis discursivo al que se le confiere un valor considerable por su idoneidad en la representación de realidades subjetivas.

Tipo de investigación

De acuerdo con el abordaje asumido en la presente investigación, se empleó un Diseño Narrativo, al centrarse en realizar descripciones representaciones y relatos acerca del fenómeno en estudio que corresponde a la integración de la inteligencia emocional en estudiantes de educación básica. primaria. En los estudios narrativos, las historias referidas o contadas, de manera detalla, tienen como sentido, contribuir en la comprensión de problemas (Hernández, et al, 2014).

La naturaleza de los diseños narrativos se centra en que estos “pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde

se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (Hernández, et al, 2014, p. 487).

La narrativa se revela como una estrategia invaluable para captar la complejidad y profundidad de los significados que emergen en la experiencia humana (Bolívar, 2002). Al considerar que la memoria y el acto de recordar permiten a cada individuo relatar su historia personal, es fundamental reconocer que cada narración es un reflejo íntimo de lo vivido y cómo se ha vivido. En este sentido, acota Juliaio (2021): “al elegir y articular los momentos vividos para narrarlos de modo comprensible para el otro, el narrador no solo explora su memoria, sino que también indaga sobre el contexto sociocultural en el que estas experiencias adquieren sentido” (p. 84).

Tal como se ha venido observando, narrar es un ejercicio esencial para dar sentido a nuestro pasado, rememorar experiencias. Al respecto, Suárez (2021) sostiene que “narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación estructural y hermenéutica que redefinen nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra práctica en él y las formas en que los percibimos, nombramos y evaluamos” (p. 368). La narrativa nos permite involucrarnos, establecer significaciones e interpretaciones respecto a un fenómeno, que contribuye a la creación de una identidad propia, donde cada individuo se erige como el actor principal de su trayectoria personal.

Como señala Ricoeur (1996), “por tradición entendemos consiguientemente las cosas ya dichas, en tanto transmitidas a lo largo de las cadenas de interpretación y de reinterpretación” (p. 961), en esta linealidad debe entenderse, que la descripción y narración no solo organizan los recuerdos, sino que también permite reinterpretar el pasado, otorgándole un nuevo significado a través del tiempo. Es crucial entender que las vivencias carecen de significado intrínseco; este surge a través del proceso de atribución que realiza el individuo.

A este respecto, para Bruner (1990) “la tarea es tan apremiantemente importante que merece toda la rica variedad de inteligencia y perspicacia que seamos capaces de aportar a la comprensión de lo que el hombre piensa de su mundo, de sus congéneres y de sí mismo” (p. 14), esto permite establecer que las descripciones y narrativas constituyen cimientos esenciales en la edificación de la identidad individual y colectiva. Así, el recuerdo se convierte en un tejido que conecta episodios, establece relaciones y causas, y ofrece una narrativa coherente que da forma a

nuestra existencia como una secuencia articulada y significativa de acontecimientos.

Diseño de la investigación

El diseño de investigación desarrollado en este estudio se fundamenta en un enfoque flexible que integra tanto el contacto directo con la realidad objeto de análisis como las estrategias metodológicas empleadas para la obtención de conocimiento. Este tipo de diseño permite responder al cómo, al dónde, en qué circunstancias se llevó a cabo el estudio.

En este sentido, se definió el diseño como flexible y dinámico. Esta característica contribuyó a su evolución, a medida que la investigación iba progresando, integrando la información obtenida en el contexto particular del estudio. Según Hernández et al. (2014), “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 353), lo que resalta la importancia de un enfoque adaptativo que responda a las realidades cambiantes del entorno educativo.

La naturaleza dinámica del diseño investigativo facilita la conexión entre teoría y práctica pedagógica. Este vínculo es esencial para abordar las complejidades inherentes al ámbito educativo. Como señala Muñoz y Garay (2015), “la investigación en educación es un proceso cada vez más indispensable para renovar y transformar los ambientes escolares, de enseñanza y aprendizaje logrando calidad en la educación” (p. 390). Al permitir ajustes continuos en función de las evidencias recolectadas, el diseño emergente se constituye en información relevante para los educadores que buscan comprender y mejorar su práctica.

Con el propósito de articular las historias y relatos emergentes durante el desarrollo de esta investigación, se optó por una estructura que comprende cuatro fases. Este enfoque se fundamenta en las orientaciones propuestas por Denzin y Lincoln (2012), quienes destacan la importancia de un proceso narrativo que permita captar la complejidad de las experiencias humanas. A continuación, se describen las fases del estudio (Ver Tabla 5).

Tabla 5
Fases del estudio

Fase	Etapas	Descripción
Fase inicial y de diseño	Etapas reflexiva	El investigador establece un marco conceptual sólido. Se identifica el problema central, se realiza una revisión exhaustiva de la literatura existente y se seleccionan las teorías pertinentes.

	Etapa de diseño	Planificación de las actividades investigativas. Selección del escenario para el estudio y se define la estrategia metodológica. Determina con claridad el problema o cuestión de investigación que guiará todo el proceso.
Fase de ejecución o trabajo de campo	Selección de los actores del estudio	Identificación cuidadosa en la escogencia de los participantes cuyas historias son relevantes para la investigación.
	Recolección de información	Empleo de técnicas como la observación participante y la realización de entrevistas en profundidad para obtener datos ricos y significativos.
Fase interpretativa	Ajustes permanentes al diseño investigativo	Adaptación del diseño en función de lo observado y aprendido durante esta fase.
	Reflexión, interpretación y estudio intensivo de la información	El investigador analiza cuidadosamente la información recolectada.
	Análisis de la observación y las entrevistas	Realización de un examen detallado para extraer patrones y significados.
	Comparación constante con los materiales teóricos	Relación de los hallazgos con teorías existentes para enriquecer el análisis.
	Reducción de la información	Se filtran los datos relevantes para enfocarse en lo esencial.
Fase de divulgación	Aplicación del proceso de triangulación metodológica	Utilización de múltiples fuentes o métodos para validar los resultados obtenidos.
	Obtención de resultados y verificación de conclusiones	Aseguramiento en la coherencia entre las conclusiones y los datos analizados.
	Elaboración del informe final	Presentación de un documento claro y estructurado que resume todo el proceso investigativo.
	Construcción de las aproximaciones teóricas	Elaboración de nuevas perspectivas basadas en los hallazgos.
	Presentación de las conclusiones	Se consideran las mejores formas de comunicar los hallazgos a diferentes audiencias.
	Divulgación de los resultados	Divulgación de los resultados con la comunidad académica y otros interesados para fomentar el diálogo y la reflexión sobre el tema investigado.

Nota: Tomado y adaptado de Denzin y Lincoln (2012) por Silva Batatina (2010)

Este diseño permitió al investigador no solo captar las voces de los participantes, sino también entender cómo sus historias se entrelazan con contextos educativos más amplios.

Escenarios y actores

El concepto de escenario se refiere al ambiente o contexto natural en el que se desarrolla el estudio y donde los fenómenos de interés ocurren y son observados. Es el lugar físico y social donde los participantes interactúan y donde se recaban la información.

Según Guba y Lincoln (1998), el escenario es crucial porque la investigación cualitativa se centra en comprender los fenómenos en su contexto real y complejo, reconociendo que los significados y las acciones están intrínsecamente ligados al

entorno en el que se producen. No se busca aislar variables o controlar situaciones, sino comprender la realidad tal como se presenta, con todas sus particularidades y matices.

Para llevar a cabo este estudio, se seleccionaron dos instituciones educativas del Municipio de Sincelejo, Sucre: “Simón Araujo” y “Rafael Núñez”, las cuales han sido elegidas estratégicamente porque ofrecen experiencias contrastantes o representan la diversidad de contextos socioeducativos del municipio de Sincelejo, lo cual enriquecerá la variedad de narrativas a recopilar.

Actores o informantes clave

De acuerdo con Taylor y Bogdan (2000), los informantes clave son individuos que, debido a sus experiencias de vida y su amplia red de contactos, poseen la capacidad de auxiliar al investigador, constituyéndose en una fuente relevante de datos, sino que también facilitan el acceso a otros participantes y contextos de interés para el estudio.

En el ámbito de la investigación cualitativa, los sujetos que poseen un conocimiento profundo sobre el contexto de estudio se convierten en informantes clave, actores o participantes del estudio.

La selección de los actores en la investigación cualitativa es un proceso fundamental que permite acceder a grupos, barrios o comunidades que representan fuentes ricas de información, estos individuos, en virtud de sus vivencias y habilidades relacionales, se convierten en aliados esenciales para el investigador. Su conocimiento contextual y sus redes sociales facilitan el acceso a otros participantes y contextos relevantes, de ahí que la selección de los actores del estudio, se realice por conveniencia, tal como lo precisa Katayama (2014), “No posee representatividad socio estructural, más bien permite descubrir relaciones socio estructurales emergentes y se suele utilizar al inicio de la investigación, en la etapa exploratoria” (p. 76).

Durante el proceso investigativo, establecer una relación de confianza y cordialidad es crucial. Este vínculo interpersonal permite que los participantes se sientan cómodos al compartir sus emociones y reflexiones más profundas, trascendiendo las apariencias externas, asumir la investigación conlleva a la apertura emocional del informante como clave para comprender las experiencias vividas. A juicio de Fuster (2019), “se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida,

respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto” (p. 202).

Al inicio del estudio, el informante clave puede guiar al investigador hacia una comprensión clara de los temas pertinentes. Esta interacción no solo es esencial para identificar temas emergentes, sino también para realizar observaciones significativas que enriquecerán la recolección de la información hasta alcanzar un punto de saturación. En este sentido, autores como Creswell (2009) destaca la importancia de un proceso interactivo donde el investigador se sumerge en el contexto social del informante.

Es fundamental destacar la flexibilidad en el proceso de selección de los participantes, el cual no se rigió por un plan preestablecido, en cambio, cada fase del estudio se adaptó dinámicamente a la información recabada y a la evolución de la investigación. Este enfoque refleja la naturaleza intrínseca de la investigación cualitativa, donde el investigador debe estar preparado para ajustar su rumbo a medida que emergen nuevas comprensiones y perspectivas. Como señala Hernández et al. (2014) la investigación cualitativa es un proceso que requiere una continua reflexión sobre las decisiones metodológicas adoptadas.

Este proceso de ajuste progresivo e intencional en la selección de actores se llevó a cabo atendiendo a la regularidad de los elementos presentes, los acontecimientos registrados y la profundización lograda en las entrevistas, esta estrategia permite no solo enriquecer el análisis, sino también asegurar que las voces de los informantes reflejen adecuadamente sus realidades. En este sentido de acuerdo a Guerrero-Castañeda y González-Soto (2022), “hablar de experiencia vivida no es hablar de una sola forma de cómo se percibe el mundo, sino como el ser humano lo ha comprendido y cómo interpreta los diversos escenarios de su mundo” (p. 114).

Como quiera que, la selección de informantes clave es un componente esencial de la metodología cualitativa adoptada para este trabajo, en este sentido, se incluyó un directivo docente, un orientador escolar y dos docentes (por cada institución), para un total de ocho informantes clave. Por lo tanto, los informantes estuvieron conformados por dos (2) directivos docentes, dos (2) psico-orientadores y cuatro (4) docentes, dos de cada institución educativa, los cuales ostentaban a su cargo segundo y cuarto grado, por ser los grados de un nivel de dificultad promedio. También, fue seleccionado el equipo de bienestar estudiantil, en el cual dependiendo

de la institución varía el número de personas que lo integran, en este caso fue seleccionado 1 por institución.

La selección de estos participantes se realizó aplicando criterios específicos de inclusión y exclusión que se detallan en la Tabla 6. Estos criterios aseguraron que la selección de los actores fuera de acuerdo con los propósitos de investigación y que la información recolectada reflejara de manera pertinente las experiencias y percepciones de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo. (Ver Tabla 6).

Tabla 6
Criterios de inclusión y exclusión de informantes clave

Informantes clave	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Directivos docentes	En propiedad del cargo Antigüedad 3 años Sin conflicto de Intereses	Presentan sanciones disciplinarias Existencia de relaciones de parentesco directo o conflicto de intereses
Psico-orientadores	Por su idoneidad en al aporte de sus vivencias Antigüedad de 3 años	Ninguna
Docentes	A cargo de segundo o cuarto grado En propiedad del cargo	Llamados de atención Familiaridad con los estudiantes

Nota: elaboración propia

De esta manera, la conformación final de los actores quedó representada de la manera como se ilustra en la tabla 7.

Tabla 7
Codificación de actores participantes del estudio

Institución educativa	Código informante	Lectura
Simón Araujo	EDD_SA	Entrevista Directivo Docente Simón Araújo
	EPS_SA	Entrevista Psico-orientadora Simón Araujo
	ED1_SA	Entrevista Docente 1 Simón Araujo
	ED2_SA	Entrevista Docente 2 Simón Araujo
Rafael Núñez	EDD_RN	Entrevista Directivo Docente Rafael Núñez
	EPS_RN	Entrevista Psico-orientadora Rafael Núñez
	ED1_RN	Entrevista Docente 1 Rafael Núñez
	ED2_RN	Entrevista Docente 2 Rafael Núñez

Nota: elaboración propia

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Hernández et al. (2014) destacan la importancia de entender los fenómenos sociales desde el punto de vista de los actores involucrados, observándolos directamente en su contexto natural y cotidiano. Así mismo, examinar la forma en que los individuos, perciben, interpretan y le dan significado a su realidad.

En el marco del diseño de estructura emergente, que permite la modificación y ajuste constante durante el proceso de investigación, es fundamental integrar diversas técnicas y recursos para la recolección de información, esto facilita una aproximación más profunda a los hechos y situaciones en el contexto de estudio. En este caso, se utilizaron como técnicas de recolección la información: (a) la observación participante, (b) la entrevista en profundidad y (c) el análisis documental, las cuales se detallan a continuación:

La observación participante

Esta técnica implica que el investigador se involucre activamente dentro del entorno específico bajo análisis, facilitando la obtención de una percepción más profunda y matizada de las dinámicas propias de las interacciones sociales y los patrones culturales presentes. Según Hammersley y Atkinson (1994), esta técnica no solo se limita a observar, sino que también implica participar de manera directa en las actividades del grupo que hace parte de la investigación, lo cual proporciona una visión interna del fenómeno investigado.

Su valor reside en la capacidad para captar los significados, interacciones y contextos de los actores en su escenario natural. En esta línea, Hernández et al. (2014) señalan que “la observación participante que implica tener en cuenta la existencia del observador, su subjetividad y reciprocidad en el acto de observar” (p. 586), lo cual permite captar la complejidad del comportamiento humano en su entorno natural, ofreciendo una mirada realista y en profundidad. Gibbs (2007) precisa que “el investigador participa en la vida de una comunidad o grupo mientras hace observaciones sobre el comportamiento de los miembros” (p. 244). Esto significa que el investigador trasciende el rol de espectador externo para convertirse en un actor dentro del entorno social, desarrollando así una comprensión holística de sus dinámicas.

Esta técnica proporciona una perspectiva integral que ayuda a formular preguntas más pertinentes y a ajustar las estrategias de investigación según las realidades observadas comprender, además, que su carácter reflexivo permite captar el comportamiento humano y las construcciones culturales del contexto.

En consecuencia, se implementó la observación participante para analizar eventos en el contexto educativo; de manera sistemática, se registraron no solo los hechos, sino también las interacciones y dinámicas del aula. Para ello, se utilizó como instrumento formal de registro un Diario de Campo, donde se consignaron las observaciones de manera rigurosa, integrando la descripción de los eventos con interpretaciones preliminares y reflexiones personales del investigador, constituyendo así un registro detallado y analítico del proceso.

Entrevista en profundidad

Se concibe como una interacción planificada entre dos personas, donde el entrevistado comparte sus opiniones sobre un tema específico y el entrevistador interpreta y da sentido a las respuestas obtenidas. Esta dinámica permite captar información valiosa al facilitar un espacio para que el entrevistado exprese sus emociones y reflexiones, promoviendo así un entendimiento más holístico de su perspectiva.

En el contexto educativo, las entrevistas en profundidad se caracterizan por su flexibilidad y apertura, permitiendo que el interlocutor explore sus pensamientos y sentimientos de manera más libre. De esta manera, Robles (2011) nos indica que: “la entrevista en profundidad es una técnica de investigación cualitativa de mucha utilidad siempre y cuando se mantenga el grado de exactitud en las descripciones e interpretaciones de las entrevistas” (p. 47), lo que es especialmente relevante al investigar temas como las experiencias personales y emocionales.

Por consiguiente, como indica Kvale (2008) “una entrevista es literalmente un intercambio de visiones entre dos personas conversando sobre un tema común”, lo cual enriquece el análisis de situaciones educativas complejas, a través de la interacción y la riqueza del discurso.

Esta interacción directa entre el investigador y el participante, empleando preguntas abiertas y tomando en cuenta las diferentes expresiones del lenguaje (verbales y no verbales) permite que los participantes compartan sus narrativas personales, enriqueciendo el análisis que solo emergen en un diálogo, donde el investigador puede pedir aclaraciones (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017).

Además de lo anterior, en palabras de Villareal-Puga y Cid, (2022), “la entrevista genera la posibilidad expresiva de los sujetos, les permite expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras” (p. 54),

permitiendo que, los entrevistados reconstruyan su historia y vivencias profesionales, facilitando una reflexión profunda sobre su trayectoria. En este proceso de colaboración, se establece una "comunidad de lenguaje" que propicia la comprensión de la realidad desde múltiples perspectivas.

Tal como señala Molina (2022), la entrevista fomenta un sentido de pertenencia y autenticidad en el relato, como un ejercicio de liberación de la memoria, que se hace manifiesta a través de significados, símbolos e interpretaciones, favorece la configuración de la identidad personal, además de enriquecer el análisis del entorno educativo en el que se desenvuelve.

Otro factor importante es el ambiente en que se desarrollan las entrevistas; en este sentido refiere Rodríguez (2023), es una forma de escucha activa donde los participantes se involucran dinámicamente, utilizando procesos mentales y cognitivos para generar nuevas experiencias y conocimientos. Esta modalidad se caracteriza por la participación activa de los interlocutores, quienes construyen conjuntamente significados y experiencias, lo cual es esencial para captar las sutilezas que configuran la realidad educativa.

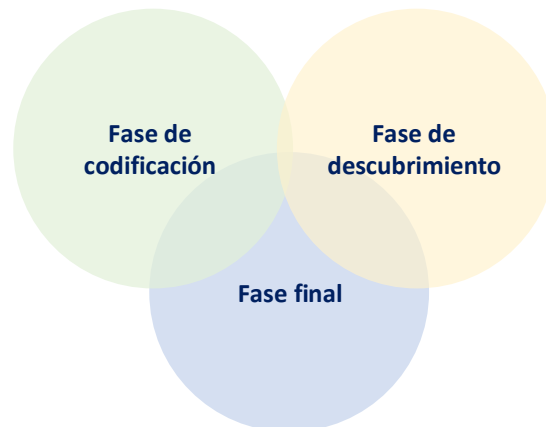
Antes de iniciar las conversaciones, se elaboró un protocolo de preguntas que sirvió como punto de partida, sin embargo, a medida que las entrevistas avanzaban, surgieron nuevos interrogantes y temas de interés que fueron integrándose al diálogo. Este enfoque flexible permitió una exploración más profunda y auténtica de las experiencias compartidas, además, se realizaron transcripciones detalladas de los relatos obtenidos durante estas interacciones, lo que facilitó una posterior reflexión sobre la información recopilada.

Uno de los procedimientos empleados para el análisis de la información recabada de las entrevistas fue el empleo del programa Atlas.Ti, resultando de utilidad a los fines del proceso de identificación de nodos temático, lo cual requirió en el investigador de ciertas habilidades que permitieron realizar el proceso de manera dinámica. Para Taylor y Bogdan (2000), "el análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo" (p. 159), lo que conduce a obtener una comprensión más profunda respecto del fenómeno y un refinamiento de las interpretaciones.

Este proceso, siguiendo la propuesta de Taylor y Bogdan (2000), implicó el desarrollo en tres etapas: (1) fase de descubrimiento, donde se identifican temas y desarrollan conceptos y proposiciones, (2) fase de codificación de la información y el refinamiento de la comprensión del tema, (3) fase final, se busca relativizar los

descubrimientos, o sea, la comprensión de la información. (Ver figura 4).

Figura 4
Fases del proceso de análisis de la información



Nota: Adaptado de Taylor y Bogdan (2000)

Tras llevar a cabo cada entrevista, la cual fue grabada en un dispositivo de audio, se escucharon detenidamente los relatos de los participantes en múltiples ocasiones. la investigadora se encargó de transcribir la información recabada y organizar las respuestas en cuadros matrices, clasificados según el tipo de participante y las preguntas formuladas o aquellas que surgieron durante la conversación, este proceso permitió revivir el momento de la entrevista y reflexionar sobre aspectos que quizás no se habían considerado en ese instante.

Para facilitar el análisis de las entrevistas, se procedió a leer la información organizada en los cuadros matrices, se buscó clasificar las preguntas y planteamientos de acuerdo con los nodos temáticos relevantes para la investigación. A partir de esta clasificación, se establecieron comparaciones entre los entrevistados y se generaron reflexiones de los relatos leídos. De esta manera, se construyeron diversas matrices en las que se copiaron textualmente las respuestas y aportes de los participantes, incorporando progresivamente nuestras propias reflexiones, interpretaciones, conjeturas y conceptos derivados del análisis comparativo de cada entrevista.

El formato diseñado para organizar la información se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 8*Formato matriz de análisis*

Propósito	Preguntas asociadas	Informantes clave	Análisis narrativo
-----------	---------------------	-------------------	--------------------

Nota: elaboración propia***Análisis documental***

El análisis documental se presenta como una técnica donde se busca no solo comprender fenómenos educativos, sino también conectar con las historias y emociones que subyacen en los documentos estudiados, en este contexto. Se configura como un proceso que abarca tanto materiales impresos como libros y actas, además de aquellos no impresos, incluyendo manuscritos y testimonios.

La variedad de estas fuentes nos permite adentrarnos en las complejidades de la experiencia educativa, capturando no solo información, sino también las narrativas que dan vida a esa información, en este sentido, se destaca la importancia de la voz del otro. Skliar y Larrosa (2009) enfatizan que las historias personales y las experiencias individuales enriquecen nuestra comprensión del contexto educativo. Por su parte, Piscitelli (2009) pone de relieve cómo los documentos y testimonios pueden ser utilizados para analizar las transformaciones educativas en un entorno digital, permitiendo una lectura crítica de los cambios en las narrativas educativas.

La revisión de estos materiales teóricos fue valiosa para realizar comparaciones y contrastes entre lo que se menciona en las referencias bibliográficas general y especializada sobre los aspectos de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Además, estos textos sirvieron como base para el análisis narrativo y apoyaron las aproximaciones teóricas desarrolladas.

Crterios de rigor y calidad científica

En los procedimientos, así como el método, se constituyen en fundamentos relevantes de todo proceso de investigación. Estos son probados con el propósito de conferir la rigurosidad necesaria para lograr un trabajo de calidad, en el cual se tuvieron en cuenta los criterios de credibilidad, auditabilidad y de transferibilidad. De acuerdo a Rojas y Osorio (2017), “los cánones que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo y por ende su rigor metodológico son la dependencia, credibilidad, auditabilidad y transferibilidad” (p. 67).

La credibilidad, que se refiere a la veracidad de los resultados desde la perspectiva de los participantes estudiados (Rojas y Osorio, 2017), se fortaleció mediante dos estrategias clave, en primer lugar, se implementó la triangulación de

técnicas de recolección de datos (entrevistas narrativas, observación participante y análisis documental), lo que permitió contrastar múltiples perspectivas y construir una comprensión robusta del fenómeno, y en segundo lugar, y siempre que fue posible, se realizó una verificación por parte de los participantes, sometiendo los hallazgos preliminares a su consideración para confirmar la fidelidad interpretativa de sus narrativas y experiencias.

La auditabilidad o confirmabilidad se refiere a la capacidad de que otro investigador pueda seguir la traza de los datos hasta sus fuentes y comprender la lógica interpretativa aplicada (Hernández et al., 2014). Para garantizarla, se mantuvo una documentación exhaustiva y transparente de todo el proceso investigativo, lo cual incluyó el archivo metódico de las grabaciones y transcripciones de las entrevistas, las notas detalladas en los diarios de campo y el registro del proceso de análisis, permitiendo así la auditoría del camino metodológico recorrido.

Finalmente, la transferibilidad no es responsabilidad del investigador original, sino del lector o investigador que evalúa la aplicabilidad de los hallazgos en un contexto diferente (Hernández et al., 2014). Para facilitar este juicio externo, se proporciona en este informe una descripción densa y contextualizada de los participantes, el escenario y los procesos estudiados, ofreciendo la información necesaria para que otros puedan valorar la pertinencia y transferencia de los resultados a sus propios ámbitos de estudio.

Proceso de interpretación de la investigación

Adentrarnos a hilvanar cada aspecto del proceso de investigación, es un arte sobre el cual debemos ser cuidadosos en cada trazo, por cuanto nos conduce a una aproximación a la de la realidad. Para Ricoeur (1996) "El conocimiento del sujeto al que se aproxima la narración no es sino una identificación narrativa" (p. 630).

Tener una visión holística de un fenómeno de estudio, a partir de las vivencias en el campo educativo, nos lleva a tener unas comprensiones y poder realizar transformaciones. Para Connelly y Clandinin (1995) "el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas" (p. 1).

En esa búsqueda de comprensiones, a partir de la información recabada, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios que se especifican y describen a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 9
Fases del proceso de investigación

Paso	Fase del proceso	Acciones clave	Propósito
1	Inmersión en el contexto	Aproximarse al grupo humano para observar y comprender los hechos desde dentro del contexto de estudio.	Obtener una comprensión situada y auténtica de la realidad, minimizando sesgos externos
2	Enfoque en objetivos e interrogantes	Mantener presentes los objetivos iniciales y las preguntas de investigación. Agrupar preguntas formuladas y las que emergen del contexto.	Orientar la recolección y análisis de datos, integrando nuevas preguntas surgidas <i>in situ</i> con los propósitos del estudio.
3	Lectura profunda y reflexión inicial	Leer y releer entrevistas, y notas de campo. Realizar primeras reflexiones e identificar nodos o ejes temáticos emergentes.	Familiarizarse con la información, detectar patrones preliminares y temas relevantes para organizar la información.
4	Interpretación de recurrencias	Analizar situaciones observadas a partir de coincidencias y divergencias en los relatos de los actores (recurrencias).	Identificar consensos, tensiones y variaciones en las perspectivas de los participantes para construir significados.
5	Contraste teórico	Comparar reflexiones iniciales con marcos conceptuales (bibliografía específica y general). Registrar hallazgos en una matriz de análisis diseñada.	Validar, enriquecer o cuestionar interpretaciones con teoría existente, integrando evidencia empírica y conceptual.
6	Síntesis interpretativa	Analizar perspectivas y conceptos emergentes de los pasos 4 y 5. Organizar las interpretaciones en una estructura coherente.	Construir una comprensión integrada y fundamentada de los datos, generando conocimiento nuevo y articulado.

Nota: Tomado y adaptado de Silva Batatina (2010)

Proceso de teorización

De acuerdo con Martínez (2004), la teorización se define como una elaboración intelectual de carácter simbólico, ya sea verbal o icónico, de naturaleza hipotética, la cual, impulsa una reformulación conceptual al integrar, unificar, sintetizar e interpretar un conjunto de saberes que previamente se percibían como fragmentarios, ambiguos, desconectados o intuitivos, permitiendo así una comprensión renovada y coherente.

De allí que, la teorización se base en la recopilación, contraste, interpretación y análisis de la información obtenida. Se busca construir una teoría contextualizada en relación con la realidad investigada, el proceso de teorización se lleva a cabo

mediante la inmersión en el campo de estudio, la narración e interpretación, el análisis del contexto específico, el procesamiento temporal y espacial de la información y el análisis narrativo.

La elaboración y evaluación de teorías están intrínsecamente ligadas al enfoque epistemológico adoptado, puesto que este último define los parámetros fundamentales para comprender la esencia, los propósitos y la arquitectura conceptual de las teorías, así, el significado de lo que constituye una teoría varía según el enfoque epistemológico en cuestión. En el paradigma interpretativo, la teoría se concibe como una forma de definición o traducción de cómo los grupos sociales y los individuos construyen significados sobre los acontecimientos a partir de sus experiencias subjetivas y marcos de conciencia particulares, en este sentido, para Vain (2012), “la interpretación supone, por un lado, la construcción de sentido, y, por otro, modos diferentes, diversos, singulares de construir ese sentido” (p. 39).

Este planteamiento se alinea con las ideas de autores como Kuhn (1971) enfatiza que las teorías científicas son construcciones sociales que reflejan paradigmas específicos dentro de un contexto cultural determinado, de esta manera, la comprensión teórica no es un proceso aislado, sino que se encuentra profundamente influenciada por las perspectivas y experiencias de los sujetos involucrados, es decir, en palabras del autor mencionado: “la existencia de los estímulos para explicar nuestras percepciones del mundo y suponemos su inmutabilidad para evitar el solipsismo, tanto individual como social” (p. 295).

La teorización puede entenderse como un proceso cognitivo que genera construcciones simbólicas, ya sean verbales o icónicas, de carácter conjetural o hipotético. Este proceso, se constituye en un desafío respecto a la forma habitual de pensar cuando se pretende la integración, unificación, síntesis e interpretación de un conjunto de saberes que posteriormente se consideraban incompletos, inexactos, fragmentados o meramente intuitivos, los cuales, pueden ser superados. De acuerdo con Campos y Auxiliadora (2008), “todo esto como resultado de la interrelación entre los elementos que conforman una realidad, la construcción teórica y la interpretación posterior de las dos” (p. 130).

Al abordar la elaboración de conceptos y proposiciones teóricas, se transita desde la mera descripción hacia una interpretación más profunda, y de esta interpretación se deriva la construcción de teoría, apoyándose en conceptos y proposiciones comprensibles y adaptadas adecuadamente, como lo afirma Rodríguez

(2015), “un elemento necesario e importante para la teorización es el uso adecuado del lenguaje como modus de descripción de la realidad” (p. 472).

El proceso de teorización se llevó a cabo mediante las siguientes fases, sintetizadas de la siguiente manera de acuerdo con las acciones propuestas por Hernández et al (2014) en el diseño de estudios narrativos:

La primera fase corresponde a la Observación de la realidad, esta fase se constituye el punto de partida del proceso de teorización, en la cual, el investigador se aproxima a la realidad empírica, ya sea a través de la experiencia directa, la recolección de datos o la revisión de fenómenos observables, cuyo objetivo es captar información concreta y contextual, generando un conocimiento empírico que aún no está formalizado teóricamente. En esta etapa predomina la intuición como mecanismo para interpretar lo percibido, permitiendo identificar patrones, problemas o interrogantes iniciales que motivan la investigación. (Recolección de información, experiencia directa y registro de fenómenos).

En la segunda fase, se pasa a la Reflexión conceptual, el conocimiento empírico obtenido es sometido a un proceso de sistematización, análisis y organización lógica, donde el investigador deja atrás la mera observación para realizar una abstracción de la información, identificando conceptos clave (nodos temáticos), relaciones entre estos y posibles explicaciones de análisis preliminares. Aquí se construye un conocimiento teórico mediante el razonamiento, la crítica y la articulación de ideas, se trata de un momento de interiorización intelectual donde se estructura el pensamiento y se prepara el terreno para una formulación teórica coherente. (Proceso de análisis a través de la sistematización de la información, de organización en la identificación de nodos temáticos y sus relaciones, construcción de conceptos emergentes).

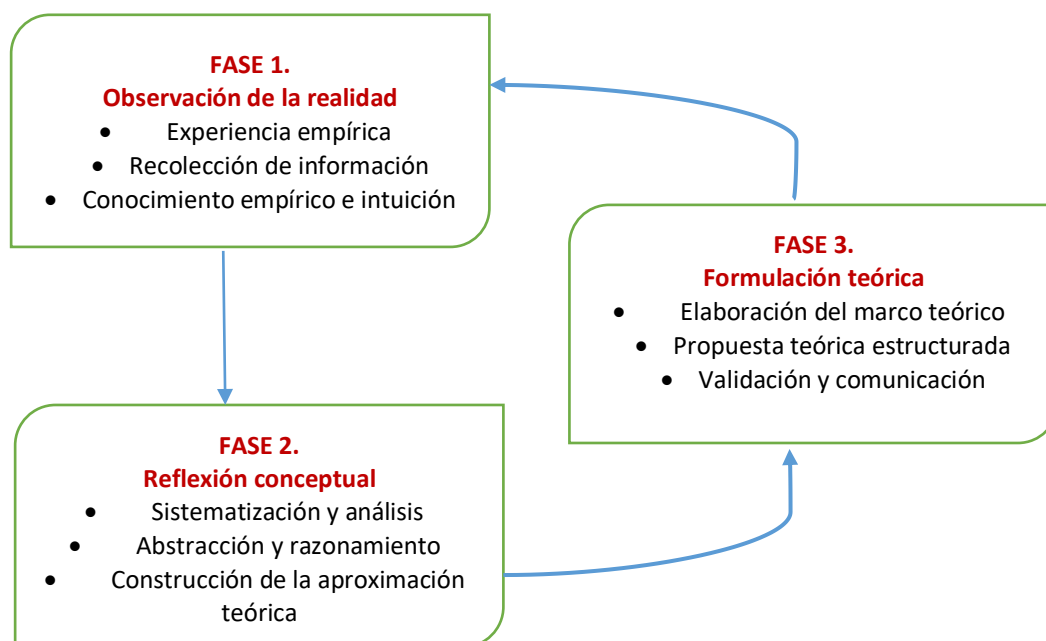
Finalmente, la tercera fase es la Formulación teórica, esta fase representa la cristalización del proceso. A partir de la reflexión conceptual, el investigador elabora una propuesta teórica estructurada, que puede tomar la forma de aproximación teórica, como se delimitó en este estudio. El conocimiento teórico se organiza de manera formal, lógica y comunicable, con el fin de interpretar el fenómeno estudiado, esta formulación puede ser contrastada con la realidad, sometida a validación empírica o integrada en marcos teóricos más amplios, cerrando el ciclo de la teorización, aunque siempre abierto a revisiones y nuevos ciclos de observación. (Integración de conceptos, establecimiento de proposiciones, validación lógica o

empírica).

Es importante resaltar que estas fases propuestas, son producto de las acciones propuestas por e Hernández et al (2014) y que fueron sintetizadas y sistematizadas por la investigadora; esta estructura sugiere que el proceso no es lineal, sino recursivo, en la cual, la formulación teórica puede generar nuevas preguntas que lleven nuevamente a la observación de la realidad, iniciando así un nuevo ciclo de teorización. Esto refleja la naturaleza acumulativa, crítica y progresiva del conocimiento científico, en el que la teoría y la práctica se retroalimentan continuamente, en este proceso, el de integrar la IE en la formación de estudiantes de educación básica primaria, en las Instituciones Educativas del municipio de Sincelejo – Sucre.

Seguidamente, se ilustra a través de la figura 5 el proceso de teorización efectuado.

Figura 5
Proceso de teorización



Nota: Elaboración propia

Concluido este momento del estudio, proseguimos con el desarrollo del capítulo IV referido al análisis e interpretación de la información

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DIALÉCTICA

*La narración es una forma poderosa
de dar sentido a nuestra experiencia
y construir nuestra identidad.
Paul Ricoeur (1996)*

El presente capítulo detalla el proceso de análisis y los resultados derivados de esta investigación. Se adoptó un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y se empleó el método narrativo. Este diseño metodológico buscó establecer comprensiones profundas sobre la integración de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica de dos instituciones educativas de Sincelejo: la Institución Educativa Simón Araujo y la Institución Educativa Rafael Núñez.

El desarrollo del análisis se estructuró en fases secuenciales, a saber:

- Inmersión dialéctica: Una etapa inicial de profundización en el fenómeno
- Narración e interpretación inicial: Recopilación y primera lectura de los relatos obtenidos.
- Análisis contextual: Ubicación de las narrativas en su entorno específico.
- Construcción de aproximaciones teóricas: Elaboración de las conclusiones conceptuales finales.

A continuación, se detallan cada una los procedimientos seguidos al respecto.

Inmersión dialéctica

En la primera fase de inmersión y recolección de información, se realizó mediante entrevistas grabadas y transcritas, éstas se enfocaron en las experiencias de los participantes respecto a la inteligencia emocional, sus estrategias en el manejo de las emociones, la formación recibida frente a este tema, y la articulación de la inteligencia emocional con el currículo, Para ello, se emplearon preguntas abiertas,

como manera de permitir a los participantes expresar sus perspectivas de manera libre y detallada, a través del diálogo, según Ángel (2011), “en un proceso de diálogo, en el cual los dialogantes están abiertos siempre al ser del otro, y que tiene como resultado un saber que es punto de vista en el cual ya nadie puede reclamar su cuota” (p. 20).

La dialéctica empleada facilita la comprensión del fenómeno de la inteligencia emocional, mediante un análisis de quien busca la interpretación de un determinado fenómeno, en un tiempo y espacio determinado, aspecto denominado por Ricoeur (1996) como la fenomenología del tiempo que “descubre su límite externo cuando accede a los aspectos de la temporalidad que están tanto más ocultos cuanto más próximos “(p. 768).

Esos aspectos ocultos, se revelan a partir de la dialéctica, como lo sustenta Ricoeur (2000), “lo escrito se aleja de los límites del diálogo cara a cara y se convierte en la condición del devenir-texto del discurso. Corresponde a la hermenéutica explorar las implicaciones que tiene este devenir-texto para la tarea interpretativa” (p. 204). De esta manera, la hermenéutica se constituye en un proceso reflexivo que va más allá de las superficialidades, para una comprensión más analítica del fenómeno en estudio.

La descripción del proceso que se sigue de la información recolectada, se orienta en convertirla en narraciones de forma poética que guardan una estrecha relación con la fenomenología, en palabras de Ricoeur (1996), “de este modo, se entra en el pacto de lectura que instituye la relación de complicidad entre la voz narrativa y el lector implicado” (p. 908). De esa manera se establece una relación sináptica entre investigador e informante, para realizar la conversión de la narrativa en información valiosa que aporte los elementos de construcciones dialécticas de sentido y significación.

La recolección de información se realizó mediante entrevistas, grabadas y transcritas, en la obtención de la información, para lo cual se entrevistaron directivos-docentes, psico-orientadoras y docentes y, en un caso, una rectora, seleccionados por su rol clave en la gestión y desarrollo educativo. Las preguntas abiertas permitieron a los participantes expresar sus experiencias con la inteligencia emocional, sus estrategias de manejo emocional, su formación en el tema y la articulación de la inteligencia emocional con el currículo. La flexibilidad de las entrevistas permitió

profundizar en las respuestas, explorando las complejidades de sus vivencias y perspectivas.

La grabación y transcripción literal garantizaron la fidelidad de los relatos de los participantes, asegurando la rigurosidad del proceso de recolección misma, con el objetivo de obtener información rica y contextualizada, capturando la complejidad de las experiencias individuales y las diferentes perspectivas dentro de cada institución educativa. En ese sentido, se procuró crear un ambiente de confianza para que los actores del estudio se sintieran cómodos y pudieran expresar sus opiniones con honestidad y profundidad. La organización sistemática de la información facilitó el análisis posterior, permitiendo una interpretación más precisa y significativa de los aportes suministrados por los informantes clave. La inmersión en la información se realizó con una actitud reflexiva y crítica, preparando el terreno para las fases posteriores del análisis. Esta aproximación narrativa, como señala Bolívar (2002) permite “recuperar la voz de los sujetos para comprender los significados de sus acciones” (p. 15), lo que fundamenta la validez de la recolección experiencial.

El proceso de recolección de información se caracterizó por la búsqueda de una comprensión profunda de las experiencias individuales de los participantes, se evitó cualquier tipo de imposición de categorías o nodos temáticos que pudieran ser preconcebidos, permitiendo que las narrativas emergieran de forma natural. La interacción con los participantes fue fundamental para la construcción de una relación de confianza, facilitando la obtención de información relevante y significativa, de ahí la importancia de la rigurosidad en el proceso de recolección de información fuera fundamental para los criterios de rigor de los resultados de la investigación, como señala Habermas (1987), “en la acción comunicativa, los participantes no se orientan primariamente al éxito propio, sino al entendimiento mutuo” (p. 126), principio que guió la creación de espacios dialógicos auténticos durante las entrevistas.

La información recopilada se mantuvo organizada y sistematizada, facilitando el proceso de análisis posterior, se documentó el proceso de recolección de la información de manera detallada, permitiendo la transparencia, para efectos de preservar y respetar la identidad de los informantes, se realizó el proceso de codificación de los informantes clave, como se muestra a continuación. (Ver Tabla 10)

Tabla 10*Codificación de informantes clave*

Código	Informante
EDD_SA	Entrevista Directivo Docente Simón Araújo
EDD_RN	Entrevista Directivo Docente Rafael Núñez
EPS_SA	Entrevista Psico-orientadora Simón Araujo
EPS_RN	Entrevista Psico-orientadora Rafael Núñez
ED1_SA	Entrevista Docente 1 Simón Araujo
ED2_SA	Entrevista Docente 2 Simón Araujo
ED1_RN	Entrevista Docente 1 Rafael Núñez
ED2_RN	Entrevista Docente 2 Rafael Núñez

Narración e interpretación inicial

Tras la transcripción literal de las entrevistas, se realizó una lectura inmersiva de las transcripciones, esta lectura repetida y reflexiva permitió identificar temas recurrentes, palabras clave y expresiones significativas que emergieron de las narrativas, se prestó atención a los diferentes matices y perspectivas, registrando las similitudes y diferencias entre los informantes y se elaboraron notas de campo para registrar observaciones y reflexiones durante el proceso de lectura, documentando las primeras impresiones e interpretaciones. Al respecto Habermas (1987) advierte que “el mundo de la vida es el trasfondo contextual que los participantes en la comunicación presuponen como conocido” (p. 112), hecho que explica cómo las expresiones de los docentes reflejan tensiones entre su mundo vivido y las estructuras institucionales rígidas.

Seguidamente se identificaron patrones y tendencias en las respuestas, observando las similitudes y diferencias entre las narrativas de los diferentes actores educativos, se prestó especial atención a las emociones, las estrategias de afrontamiento y las percepciones de los participantes en relación con la inteligencia emocional; la interpretación inicial se realizó de manera cuidadosa y reflexiva, evitando prejuicios y buscando una comprensión objetiva de la información recolectada, de la cual, se identificaron las fortalezas y debilidades de las narrativas, considerando las posibles limitaciones de la información recopilada.

Esta interpretación inicial se centró en la comprensión del significado de las narrativas de los participantes, buscando comprender las experiencias y las perspectivas de los informantes, como señala Ricoeur (2000), “la comprensión es apropiación de un mundo propuesto por el texto” (p. 148). La misma sirvió como base

para el análisis más profundo y sistemático que se realizó en las fases posteriores, se documentaron las dudas e incertidumbres que surgieron durante la lectura, preparando el terreno para la búsqueda de respuestas en las siguientes etapas del análisis, cuyo objetivo fue el de obtener una comprensión holística de la información, preparando el camino para el análisis contextual y la identificación de nodos temáticos.

De esta forma, considerando el contexto en el que se desarrollaron sus vivencias, en este aspecto se prestó atención a las emociones que expresaron los participantes, analizando su impacto en sus experiencias y prácticas educativas, reconociendo que “el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión” (Ricoeur, 2000, p. 152), Partiendo de lo anterior, se elaboraron notas de campo para registrar las reflexiones y las observaciones durante el proceso de lectura, documentando las primeras impresiones e interpretaciones.

Una vez completado el proceso descrito, se evaluaron críticamente las limitaciones de la información recogida, este análisis implicó comprender las complejidades del fenómeno estudiado mediante el examen de perspectivas diversas y contradicciones emergentes en las narrativas. La interpretación inicial se desarrolló con rigor reflexivo, priorizando la objetividad mediante la mitigación de prejuicios, documentando meticulosamente el procedimiento para asegurar transparencia analítica y replicabilidad del estudio. El objetivo fue generar una comprensión profunda y significativa de la información, preparando el camino para el análisis contextual y la identificación de nodos temáticos.

De manera sistemática y ordenada la identificación de patrones discursivos de significación, que corresponde a los temas recurrentes se ubica en el siguiente apartado.

Temas recurrentes, significados contextuales asociados a la inteligencia emocional y expresiones significativas

En esta fase, después de la lectura inmersiva de la información recabada, procedimos a identificar patrones discursivos que reflejaran las percepciones, prácticas y desafíos en torno a la inteligencia emocional (IE) en las instituciones educativas Simón Araujo y Rafael Núñez del municipio de Sincelejo. A continuación, en detalle la presentación de los hallazgos obtenidos relacionados a los temas recurrentes, derivados de la información recabada de las entrevistas:

Temas recurrentes

Importancia de la inteligencia emocional

Toda la información recabada coincide en la importancia de la IE para el desempeño académico y el bienestar de los estudiantes, en la que se destaca su influencia en el manejo de conflictos, la motivación, la capacidad de aprendizaje y las relaciones interpersonales. Además, se reconoce la IE no solo como una habilidad individual, sino también como un factor clave para crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo. Bolívar (2002) advierte que “la dimensión emocional es constitutiva de los procesos educativos, no un añadido” (p.8), lo que explica la transversalidad demandada por los informantes docentes.

La falta de una unidad curricular específica dedicada a la IE no impide que se reconozca su importancia en la formación integral del estudiante, se observa una conexión entre la madurez emocional y la capacidad para resolver conflictos con estudiantes de grados superiores mostrando mayor control emocional.

Estrategias de manejo emocional

En la información suministrada por los actores del estudio se describen diversas estrategias para regular las emociones, tanto a nivel personal como en el contexto educativo. Se mencionan la respiración, el diálogo, la oración, el ejercicio físico, las actividades lúdicas y el trabajo en grupo como herramientas efectivas, pues “la autorregulación emocional [...] permite manejar sentimientos perturbadores” (Goleman, 2016, p, 75). Observamos una preferencia por estrategias prácticas y accesibles, adaptadas a las necesidades del contexto educativo.

La empatía se presenta como una habilidad fundamental para comprender y responder a las necesidades emocionales de los estudiantes, ya que “la raíz del altruismo reside en la empatía” (Goleman, 2016, p, 75). La capacidad de los docentes para identificar las emociones de los estudiantes a través de la observación y el diálogo es fundamental para la intervención oportuna.

Desafíos para la integración de la inteligencia emocional

Se identifican varios desafíos para integrar la IE en la práctica educativa, a partir de la información de los actores sociales, entre los cuales se destacan la falta de formación específica en IE para los docentes, la escasez de recursos, la presión por el rendimiento académico y la complejidad de las situaciones que enfrentan los estudiantes. Otras limitaciones importantes son, también, la falta de tiempo para implementar actividades de prevención y la necesidad de mayor apoyo institucional.

Observamos una discrepancia entre la importancia reconocida de la IE y su limitada integración en el currículo, con excepción del modelo pedagógico dialogante en Simón Araújo presente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La edad de los docentes parece incidir en su aptitud para incorporar la inteligencia emocional (IE) en su metodología didáctica. Según la percepción de los informantes, se observa una mayor rigidez en algunos docentes de avanzada edad. Estos mismos testimonios sugieren que los educadores con más antigüedad en la institución pueden manifestar renuencia a fomentar la IE entre sus estudiantes. Esta dinámica resalta la importancia de considerar la experiencia y la apertura al cambio en los programas de formación y desarrollo profesional.

La desigualdad socioeconómica también se presenta como un factor crucial, con muchos estudiantes, los cuales enfrentan dificultades económicas que impactan directamente en su bienestar emocional y rendimiento académico. Esto lo corroboran Bolívar y Domingo (2019) afirman que, “el contexto sociocultural condiciona la capacidad de las instituciones para implementar innovaciones pedagógicas” (p. 12), especialmente en entornos vulnerables.

Significados contextuales asociados a la inteligencia emocional

Destacamos el nivel de frecuencia de las expresiones asociadas con los temas generales o iniciales identificados en las entrevistas, asociados con: (a) Inteligencia emocional (IE), (b) emociones, (c) manejo de emociones, (d) estrategias, (e) formación, (f) currículo, (g) desempeño académico, (h) conflictos, (i) empatía, (j) recursos, (k) modelo pedagógico, (l) presión académica, (l) contexto, (m) formación docente, (n) bienestar, (o) motivación, (o) diálogo, (p) comunicación asertiva, (q) recursos, (r) apoyo institucional, (s) prevención; los cuales fueron focalizados dentro de los instrumentos de recolección de información (documento de Word) y tomados aquellos que aparecieron de manera más frecuente en los instrumentos, para así construir una significación contextual (Ver Tabla 11).

Tabla 11
Frecuencia de palabras clave en los nodos

Término	Frecuencia	Significado en contexto
Inteligencia emocional (IE)	Alta	Capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, reconociendo su impacto en el aprendizaje y el bienestar.
Emociones	Muy alta	Se refiere a las diferentes emociones que experimentan tanto los estudiantes como los docentes, incluyendo la rabia, la frustración, la tristeza, la alegría, la ansiedad, etc.

Manejo de emociones	Alta	Estrategias utilizadas para regular las emociones, tanto a nivel individual como en el contexto educativo. Se destaca la importancia de la autorregulación emocional para el éxito académico y el bienestar.
Estrategias	Alta	Diferentes estrategias utilizadas para manejar las emociones, como la respiración, el diálogo, la oración, el ejercicio físico, el trabajo en grupo, etc.
Formación	Alta	Formación recibida por los docentes en inteligencia emocional y estrategias de manejo emocional. Se destaca la necesidad de una formación más amplia y sistemática.
Currículo	Alta	Integración de la inteligencia emocional en el diseño curricular. Se analiza la falta de una articulación explícita en algunos casos y la implementación del modelo pedagógico dialogante en Simón Araújo como una estrategia para integrar la IE de forma transversal.
Desempeño académico	Alta	Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Se observa una fuerte correlación entre el bienestar emocional y el éxito académico.
Conflictos	Alta	Se refiere a los conflictos que surgen en el contexto escolar, tanto entre estudiantes como entre estudiantes y docentes. Se analiza la importancia de la inteligencia emocional para la resolución de conflictos.
Empatía	Alta	Capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás. Se destaca su importancia para crear un ambiente de aprendizaje positivo y para la resolución de conflictos.
Recursos	Alta	Se refiere a los recursos disponibles para la implementación de estrategias de inteligencia emocional, incluyendo recursos humanos, materiales y tiempo. Se destaca la escasez de recursos como una limitación importante.
Modelo pedagógico	Alta	En las entrevistas de Simón Araújo. Se refiere al modelo pedagógico dialogante, que busca integrar la inteligencia emocional en el proceso educativo a través del diálogo, la colaboración y la participación activa.
Presión académica	Alta	Se refiere a la presión por el rendimiento académico, que puede afectar negativamente el bienestar emocional de los estudiantes.
Contexto	Alta	Se refiere al contexto socioeconómico y cultural de las instituciones educativas, que influye en el desarrollo emocional de los estudiantes. Se analizan las dificultades económicas y sociales que enfrentan muchos estudiantes.
Formación docente	Alta	Se refiere a la necesidad de una formación más amplia y sistemática para los docentes en inteligencia emocional. Se destaca la importancia de la formación continua.
Bienestar	Alta	Se refiere al bienestar emocional de los estudiantes y los docentes. Se analiza la importancia del bienestar para el aprendizaje y el desarrollo personal.
Motivación	Alta	Se refiere a la importancia de la motivación para el aprendizaje. Se analiza la relación entre las emociones, el bienestar y la motivación.
Diálogo	Alta	Se refiere al diálogo como una herramienta fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional y la resolución de conflictos.
Comunicación asertiva	Media	Se refiere a la importancia de la comunicación asertiva para la resolución de conflictos y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo.
Apoyo institucional	Media	Se refiere al apoyo que las instituciones educativas brindan para el desarrollo de la inteligencia emocional. Se destaca la necesidad de un mayor apoyo institucional.

Nota: elaboración propia

Al realizar un análisis de interconexión dialéctica entre los nodos temáticos, se evidenció la siguiente contrastación:

En la estructura del sistema de frecuencia entre los nodos, se encontró una relación dialéctica entre *Emociones* (el sustrato), *Inteligencia Emocional* (la capacidad de procesamiento) y *Bienestar* (el estado resultante). Estas no son entidades aisladas, sino que constituyen un ecosistema donde cada elemento modifica a los otros dos, en este sentido, las emociones alimentan la IE, la esta a su vez regula las emociones, y ambas co-construyen el bienestar.

Sobre los mecanismos de implementación, aquí identificamos una clara jerarquía de dependencias:

- La cúspide la ocupa la *Formación Docente*, el nodo habilitador sin el cual las *Estrategias de Manejo de Emociones* carecen de efectividad.
- Estas estrategias se sustentan en habilidades concretas como la *Empatía*, el *Diálogo* y la *Comunicación Asertiva*.
- Todo este edificio requiere *Apoyo Institucional* y *Recursos* para materializarse en el *Currículo* a través de un *Modelo Pedagógico* coherente.

El *Contexto* socioeconómico establece el telón de fondo donde se desarrolla un drama fundamental: la *Presión Académica* actúa como fuerza desestabilizadora que incide en el *Bienestar* y la *Motivación*, generando *Conflictos*, frente a esto, la IE y sus estrategias constituyen el contrapeso que busca restablecer el equilibrio, impactando finalmente en el *Desempeño Académico*.

La verdadera complejidad surge de las interconexiones dialécticas: la misma *Presión Académica* que erosiona el bienestar puede, paradójicamente, ser el motor que impulse la necesidad de implementar estrategias de IE, donde la escasez de *Recursos* obliga a maximizar la creatividad en las *Estrategias*. Los *Conflictos*, lejos de ser solo problemas, se convierten en oportunidades para ejercitar la *Empatía* y el *Diálogo*.

Esta no es una cadena lineal de causa-efecto, sino una red de interconexión donde cada nodo influye y es influido por los demás, creando un sistema dinámico que explica por qué intervenciones aisladas fallan y por qué solo un abordaje integral puede transformar realmente la experiencia educativa.

El significado de estas expresiones se entrelaza en el contexto de la investigación para interpretar y comprender cómo la inteligencia emocional se manifiesta y se relaciona con las dimensiones del aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. En este sentido “el estrés emocional bloquea literalmente el aprendizaje” (Goleman, 2016, p, 110).

Otros factores lo constituyen la falta de recursos y formación docente son barreras significativas, mientras que la empatía “la piedra angular de las relaciones interpersonales” (Goleman, 2016, p, 110). El diálogo y un modelo pedagógico adecuado son claves para crear un ambiente educativo favorable, superar las barreras de recursos y formación docente no depende únicamente de factores externos, sino también de la capacidad de la comunidad educativa para priorizar la

dimensión emocional a través de relaciones empáticas y prácticas pedagógicas intencionadas, en conjunto, estas ideas refuerzan el marco teórico y ofrecen directrices prácticas para la implementación de la inteligencia emocional en los procesos educativos. La presión académica y las dificultades socioeconómicas configuran el contexto en el que se desarrolla la experiencia emocional del estudiantado, al respecto señala Goleman (2016), “los niños en contextos adversos tienen mayor vulnerabilidad emocional” (p. 348). Lo anterior resalta la necesidad de un enfoque holístico que considere todas estas variables.

Expresiones significativas

Estas expresiones constituyen unidades discursivas clave extraídas de los testimonios directos de los informantes participantes, las locuciones auténticas como frases o enunciados cargados de intencionalidad, lo que capturan la esencia de la experiencia vivida. Su selección inicial prioriza la voz fiel del sujeto sin mediación interpretativa, preservando su formulación original. Sobre esta base testimonial, se procedió a identificar patrones semánticos y tensiones conceptuales mediante análisis hermenéutico, como se presenta a continuación, en el análisis efectuado.

El modelo pedagógico dialogante privilegia el diálogo, la concentración, de pronto el trabajo en equipo. Y esa parte es importante para fortalecer la inteligencia emocional (EDD_SA). Este término subraya la importancia del modelo pedagógico dialogante en el desarrollo de la inteligencia emocional, en el que el énfasis en la comunicación, la concentración y el trabajo en equipo crea un ambiente de aprendizaje que fomenta la colaboración, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos de manera pacífica. La informante expresa que este modelo, implementado hace aproximadamente cinco años, ha contribuido a mejorar la capacidad de los estudiantes para expresarse, participar en debates y trabajar en equipo, habilidades directamente relacionadas con la inteligencia emocional, sin embargo, ella también reconoce que la presión por los resultados académicos (evaluaciones ICFES) puede eclipsar la atención al desarrollo integral de los estudiantes, limitando su efectividad en algunos aspectos.

La parte emocional del estudiante es fundamental en ese proceso porque en la medida en que esté el estado de ánimo de ellos pueden rendir o no rendir en las actividades escolares (ED2_RN). Afirma sobre la estrecha relación entre las emociones y el desempeño académico. Su experiencia le ha demostrado que el estado emocional del estudiante influye directamente en su capacidad de aprendizaje

y rendimiento, observa que los estudiantes con un estado anímico positivo tienden a tener un mejor desempeño, mientras que aquellos que experimentan emociones negativas, como tristeza, ansiedad o frustración, presentan mayores dificultades. Esta observación resalta la necesidad de integrar la inteligencia emocional en el proceso educativo, no solo para el bienestar de estos, sino también para mejorar su rendimiento académico, menciona, la necesidad de un enfoque más integral que considere las variables contextuales y las necesidades individuales.

Si no hay motivación, no existe aprendizaje (ED1_RN). Resume la importancia fundamental de la motivación en el proceso de aprendizaje. Ella entiende que la motivación, directamente ligada a las emociones y al bienestar del estudiante, es un factor crucial para el éxito académico, sin esta, el estudiante no se involucra activamente en el proceso de aprendizaje, lo que dificulta la adquisición de conocimientos y habilidades. Esta afirmación refuerza la idea de que la inteligencia emocional, al influir en la estimulación a participar y el bienestar del estudiante, es un elemento clave para el éxito académico. El informante clave destaca la necesidad de comprender la realidad de cada estudiante, ser empática y brindarles las herramientas necesarias para que puedan encontrarla para aprender.

La falta de recursos y la necesidad de mayor apoyo se presentan como limitaciones para un trabajo más efectivo (EPS_SA). Expresa la dificultad de realizar un trabajo efectivo debido a la falta de materiales y apoyo institucional, lo que limita la capacidad de la escuela para brindar una atención adecuada a los requerimientos emocionales de los estudiantes. También imposibilita realizar un seguimiento continuo en las cinco sedes primarias motivado por la falta de tiempo y personal. Esta situación resalta la necesidad de una mayor inversión en talento humano y materiales didácticos para poder brindar una atención integral a la salud mental y emocional de niños, jóvenes y adolescentes. La informante clave enfatiza la necesidad de una mayor inversión en la prevención de problemas emocionales, en lugar de limitarse a atender solo las situaciones de crisis.

La presión por los resultados académicos puede eclipsar el desarrollo socioemocional. (EDD_RN). Evidencia una preocupación recurrente en el sistema educativo: la presión por alcanzar altos resultados académicos, usualmente medidos a través de pruebas estandarizadas, lo que conduce a una marcada preferencia por el desarrollo cognitivo en detrimento del ámbito emocional y social. Esta tendencia puede generar efectos negativos en el bienestar de los estudiantes, ya que el

desarrollo socioemocional resulta esencial para la salud mental y el éxito a largo plazo. La coordinadora subraya la importancia de lograr un equilibrio entre el rendimiento académico y el crecimiento emocional, reconociendo que ambos son pilares en el desarrollo integral de los mismos. Asimismo, traza la necesidad de replantear el enfoque educativo, colocando el bienestar del alumno por encima de los resultados académicos.

Este análisis ampliado, acerca de las expresiones significativas, proporciona una visión más profunda de las percepciones, prácticas y desafíos relacionados con la inteligencia emocional en las instituciones educativas estudiadas, en cuanto a las experiencias y perspectivas de los diferentes informantes que ofrecen una comprensión más rica y atenuada del fenómeno estudiado.

Para el desarrollo de esta fase inicial se hizo el análisis por cada una de las entrevistas, sintetizadas a través de observaciones y reflexiones, estableciendo vinculaciones con las notas de campo por cada informante, hasta realizar un análisis final. Seguidamente, en la tabla 12, mostramos los referentes de las notas de campo y su interpretación correspondiente a cada una de ellas.

Notas de campo

Tabla 12
Nota de campo EDD-SA

Informante clave	Observaciones	Reflexiones
EDD_SA	<ul style="list-style-type: none"> - La coordinadora enfatiza estrategias personales para regular emociones (respiración, caminar). - Usa metáforas como "botar lo que tengo dentro" para describir el autocontrol. - Menciona que los estudiantes de grados superiores (10°-11°) muestran mayor madurez emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay una clara conexión entre el modelo dialogante y la IE, pero su implementación parece depender más de iniciativas individuales que de políticas institucionales. - La autoevaluación de la coordinadora (8/10 en IE) contrasta con su descripción de docentes con resistencias, sugiriendo sesgos en la percepción.

La informante clave EDD_SA muestra un alto nivel de autoconciencia emocional y utiliza estrategias efectivas para regular sus emociones (respiración, caminatas, diálogo). Su descripción del modelo pedagógico dialogante como transversal a todas las áreas es clave, respecto a la mención de la disminución de conflictos en grados superiores, contrasta con la persistencia de peleas en grados inferiores, sugiriendo una relación entre madurez emocional y manejo de conflictos. Evidencia una fuerte preocupación por el desempeño académico, a pesar del buen clima escolar, indica la necesidad de integrar la inteligencia emocional con conceptos

de carácter académicos. La autoevaluación de sus conocimientos en inteligencia emocional (8/10) refleja una actitud de autocrítica constructiva.

Tabla 13

Nota de campo EDD-RN

Informante clave	Observaciones	Reflexiones
EDD_RN	<ul style="list-style-type: none"> - Admite que la IE es secundaria frente a lo académico ("80/20 prima lo cognitivo"). - Menciona talleres iniciales para docentes, pero sin seguimiento. - Usa la metáfora "a grandes problemas, grandes soluciones" para justificar su enfoque pragmático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso ambivalente: reconoce la importancia de la IE, pero prioriza resultados académicos. - Falta de sistematicidad en la formación docente.

Similar a la entrevista anterior, se observa una alta autoconciencia emocional, la descripción de estrategias de manejo emocional (respiración, diálogo) es coherente con la experiencia de la coordinadora. Para este caso, la ponderación de la inteligencia académica sobre la emocional (80/20) refleja una realidad común en las instituciones educativas, en la cual la presión por los resultados académicos puede eclipsar el desarrollo socioemocional. La percepción de la necesidad de refuerzo en la inteligencia emocional de algunos docentes, es un punto importante a considerar, al hacer mención de las dificultades económicas de los estudiantes se constituye en un factor que influye en su desempeño académico, resalta la importancia de un enfoque holístico.

Tabla 14

Nota de campo ED1-SA

Informante clave	Observaciones	Reflexiones
ED1_SA	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la importancia de la IE, pero admite: "No existe articulación real en el currículo". - Trabaja emociones en ética y proyectos transversales, pero de manera no estructurada. - Usa actividades lúdicas para motivar, pero no las vincula explícitamente a la IE. 	<ul style="list-style-type: none"> - La IE parece un añadido más que un eje pedagógico. - Falta claridad en cómo evaluar el desarrollo emocional de los estudiantes.

ED1_SA, destaca la importancia de la inteligencia emocional en el aprendizaje, la ausencia de una asignatura específica sobre inteligencia emocional, se compensa con la integración de estos elementos en áreas como ética y valores. Su enfoque en actividades lúdicas y trabajo en grupo refleja una comprensión práctica de la

importancia del bienestar emocional en el aprendizaje, así como la mención del nuevo modelo pedagógico dialogante indica un cambio de enfoque hacia la integralidad del estudiante, en la que la falta de formación específica en inteligencia emocional es un punto a considerar.

Tabla 15

Nota de campo ED2-SA

Informante clave	Observaciones	Reflexiones
ED2_RN	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona la IE con la empatía hacia estudiantes vulnerables ("vienen con falta de afecto"). - Usa estrategias espirituales (oración) y diálogo para manejar conflictos. - Critica la falta de capacitación formal en IE. 	<ul style="list-style-type: none"> - La IE se aborda desde una perspectiva asistencialista (compensar carencias afectivas), no como competencia académica. - La espiritualidad como recurso emocional emerge como tema recurrente.

La docente destaca la importancia de la oración, asociado con la religión, y el control de la ira como estrategias para manejar las emociones, su experiencia al identificar estados emocionales en los alumnos a través de la observación y el diálogo constituye un aspecto significativo. El modelo pedagógico dialogante se plantea como un recurso valioso para fomentar habilidades socioemocionales. No obstante, la falta de formación docente, en este ámbito, representa una limitación importante. La conexión entre el manejo afectivo y el rendimiento académico se percibe como clara y significativa.

Tabla 16

Nota de campo EPS-SA

Informante clave	Observaciones	Reflexiones
EPS_SA	<ul style="list-style-type: none"> - Señala la falta de recursos ("un psico-orientador para cinco sedes") y la sobrecarga de casos críticos. - Afirma que la IE es "sentido común" para docentes, pero muchos no la aplican. - Destaca que los docentes jóvenes son más receptivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La IE se limita a la atención de crisis, no a la prevención. - Existe una brecha generacional en la adopción de prácticas emocionales.

El informante EPS_SA destaca la importancia de la comunicación y el diálogo en el manejo de conflictos, así como la falencia de recursos. La falta de recursos y la necesidad de mayor apoyo se presentan como limitaciones para un trabajo más efectivo, también se evidencia que su experiencia en la identificación de las necesidades emocionales de los estudiantes es un punto fundamental, pero, la falta

de tiempo para realizar actividades de prevención es un aspecto crítico, la propuesta de capacitaciones para docentes es una recomendación clave.

Tabla 17

Nota de campo EPS-RN

Informante clave	Observaciones	Reflexiones
EPS-RN	<ul style="list-style-type: none"> - Crítica el sistema tradicional ("enseñamos como hace 30 años"). - Describe a los estudiantes como "resilientes" pese a contextos adversos. - Señala que los comités de evaluación juzgan más que apoyan. 	<ul style="list-style-type: none"> - La IE choca con estructuras punitivas (manual de convivencia). - Los estudiantes desarrollan habilidades emocionales por necesidad, no por diseño institucional.

EPS_RN revela un sistema educativo anclado en el pasado, donde la rigidez punitiva de las estructuras (como los manuales de convivencia y los comités de evaluación) socava la innovación. Se observa una contradicción fundamental: los estudiantes desarrollan una resiliencia admirable de manera orgánica, fruto de sus contextos adversos. Sin embargo, esta capacidad no es potenciada por un diseño institucional que, por el contrario, se centra en la fiscalización. La reflexión crítica apunta a que la institución educativa opera de forma reactiva, desaprovechando sistemáticamente el potencial y la fortaleza que sus estudiantes ya poseen.

Tabla 18

Nota de campo ED1-RN

Informante clave	Observaciones	Reflexiones
ED1-RN	<ul style="list-style-type: none"> - Vincula la IE al rendimiento académico ("sin motivación, no hay aprendizaje"). - Trabaja emociones en proyectos con universidades, pero sin impacto masivo. - Usa términos como "empalme pedagógico" para describir evaluaciones actitudinales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intenta integrar la IE, pero falta articulación con el currículo oficial. - La evaluación actitudinal parece superficial, sin métricas claras.

ED1-RN muestra un esfuerzo consciente por integrar la IE, vinculándola correctamente a la motivación como base del aprendizaje. Sin embargo, sus iniciativas, como los proyectos con universidades, carecen de una articulación profunda con el currículo oficial, lo que limita su impacto masivo. Esto se ejemplifica

en la evaluación actitudinal, descrita con terminología innovadora como "empalme pedagógico", pero que en la práctica parece ser superficial al carecer de métricas y estrategias claras para su medición y desarrollo continuo. En esencia, existe un reconocimiento del valor de la IE que no se traduce en una implementación sistémica y efectiva.

Tabla 19

Nota de campo ED2-RN

Informante clave	Observaciones	Reflexiones
ED2_RN	<ul style="list-style-type: none"> - Destaca el estrés docente por "presión laboral e injusticias". - Usa técnicas espirituales y respiración para autorregularse. - Critica la falta de apoyo institucional en casos de estudiantes con trauma. 	<ul style="list-style-type: none"> - La IE docente es reactiva (manejo del estrés), no proactiva. - Las carencias institucionales recaen sobre la voluntad individual.

ED2_RN hace uso de técnicas de autorregulación como el manejo de la respiración para lidiar con el estrés laboral, en que busca evitar que esto afecte a sus estudiantes. Expone entonces que, a mayor equilibrio emocional mejor desempeño académico, pero resalta que, debido a la centralización de las instituciones en el segundo ámbito, el enfoque en lo emocional se ve limitado.

En términos generales, el análisis de las notas de campo evidencia una comprensión ampliamente extendida, aunque heterogénea en su profundidad, sobre la relevancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Particularmente, la manera en que se aborda la enseñanza de esta competencia adquiere un significado especial. Según Goleman (2016), la alfabetización emocional trasciende las meras deficiencias académicas del alumnado, constituyéndose en una necesidad urgente y fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en el plano personal como en su interacción con el entorno escolar.

Así mismo, se observa consenso respecto a la necesidad de integración curricular que incorpore la inteligencia emocional como eje transversal. No obstante, esta aspiración enfrenta limitaciones sustantivas vinculadas con limitaciones en formación docente y recursos didácticos. Las estrategias de manejo emocional empleadas en los contextos escolares presentan una notable diversidad; sin embargo, persisten barreras estructurales recurrentes en como la insuficiencia en la preparación profesional de los educadores y las exigencias propias del entorno académico, las

cuales dificultan el abordaje de dimensiones axiológicas fundamentales, como la empatía. Esta última se reconoce como una competencia esencial para la convivencia y el aprendizaje significativo. De acuerdo con Goleman (2009), “la empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo” (p. 126), lo que subraya la necesidad de fortalecer dichas capacidades desde una perspectiva preventiva y formativa frente a las crisis emocionales que afectan al estudiantado.

En general, los hallazgos evidencian una necesidad de fortalecer la formación docente con miras a integrar de manera efectiva la inteligencia emocional dentro del currículo escolar, articulándola con las dinámicas de las clases que se desarrollan en el aula. Tal integración no debe limitarse a intervenciones puntuales, sino formar parte estructural de la planificación educativa a largo plazo. Como advierte Goleman (2009), “los programas deben formar parte del horario normal de la escuela durante varios años” (p. 301), lo que resalta la urgencia de establecer propuestas sostenibles que atiendan también las condiciones socioeconómicas del estudiantado. Esta fase facilitó una aproximación inicial a los significados atribuidos y las experiencias vivenciales expresadas por los participantes, ofreciendo una base interpretativa para futuros desarrollos investigativos.

Con los elementos mencionados, procedemos seguidamente a la interpretación y análisis de los distintos aspectos pertenecientes a cada uno de los nodos temáticos vinculados con inteligencia emocional (IE), los cuales se detallan a continuación, a saber:

Análisis contextual

Se analizó el contexto de cada institución educativa, considerando las características de la población estudiantil, los recursos disponibles, las políticas institucionales y el modelo pedagógico implementado. En el caso del centro escolar “Simón Araújo”, el modelo pedagógico dialogante, de acuerdo a Coconas (2013) “el modelo dialogante posee tres dimensiones: la primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa y piensa” (p. 27), como un factor clave que influye en la integración de la inteligencia emocional.

En la institución educativa “Rafael Núñez”, se observaron otros enfoques y estrategias para promover el desarrollo socioemocional. El análisis desarrollado permitió comprender cómo el desafío institucional influye en la práctica educativa y en la integración de la inteligencia emocional.

Por otra parte, hubo una evaluación de las políticas institucionales relacionadas con la formación docente, la gestión de conflictos y el apoyo a los estudiantes, para ello, fueron consideradas las características socioeconómicas de la población estudiantil y su impacto en el desarrollo emocional, así mismo, se analizaron los recursos disponibles en cada institución, incluyendo la infraestructura, el personal de apoyo y los materiales educativos. Identificamos las fortalezas y debilidades de cada contexto, analizando su influencia en la promoción de la inteligencia emocional. Al comparar el contexto de ambas instituciones, observando las similitudes, diferencias y su impacto en la implementación de estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional, se pudo comprender cómo las características del contexto impactan en la percepción y la práctica de la inteligencia emocional por parte de los participantes. Ello contribuyó a evidenciar lo enunciado por Weber (1978) en cuanto que “el investigador debe reconstruir las conexiones significativas propias de cada contexto para evitar generalizaciones abstractas” (p. 104).

El análisis contextual facilitó interpretar de manera más profunda y significativa la información obtenida de las entrevistas, al considerar las dimensiones contextuales que influyen en el fenómeno estudiado. La integración de dicha información con los relatos recabados durante las entrevistas facilitó la creación de una comprensión más completa y globalizada de los resultados. Adicionalmente, la documentación detallada del análisis contextual aseguró la replicabilidad y la credibilidad de la investigación.

Los hallazgos derivados de la Fase 2 del estudio, en la que se consideraron las características de cada institución educativa, Simón Araújo y Rafael Núñez, se fundamentaron en la triangulación de información obtenida mediante entrevistas y notas de campo. Este análisis tuvo como propósito examinar las políticas institucionales, la disponibilidad de recursos, las características socioeconómicas del estudiantado y los modelos pedagógicos implementados, a fin de dilucidar en la percepción y práctica de la inteligencia emocional. En este contexto, se observa una disonancia con los principios de Habermas (1987), quien postula que la necesidad de que las pretensiones de validez sean “susceptibles de crítica y justificación” (p.38), condición ausente en modelos pedagógicos que priorizan resultados académicos sobre el desarrollo socioemocional.

Respecto a la institución educativa “Simón Araújo”, la escuela labora con el modelo pedagógico dialogante, el cual se presenta como una fortaleza al promover el diálogo, la colaboración y la participación activa. Las notas de campo evidencian su

impacto positivo en el desarrollo de habilidades comunicativas y de resolución de conflictos, especialmente en los grados superiores.

El actor participante EPS_SA denuncia la escasez de recursos, especialmente de personal, para atender las cinco sedes primarias. Esta limitación impide el seguimiento pertinente de las necesidades emocionales de los estudiantes, reduciendo la práctica educativa a intervenciones en crisis y marginando la prevención. Ello representa una situación crítica, dado que según Goleman (2009) “el momento óptimo para abordar las deficiencias de las aptitudes emocionales es [...] durante la infancia” (p. 300). Pero, a pesar de la disponibilidad de materiales digitales para la formación docente, la falta de capacitaciones presenciales limita la aplicación efectiva de la IE en el aula.

La informante clave (EDD_SA) señala serias dificultades económicas en la mayoría de los estudiantes y cómo estas de alguna manera afectan en su bienestar emocional y rendimiento académico. Esta afirmación, se enmarca con las estrategias de manejo emocional mencionadas por los docentes (ED1_SA, ED2_SA), las cuales se centran en establecer que, la empatía y la atención a las necesidades básicas de los educandos, se instauran y relacionan con estas habilidades emocionales.

A diferencia de la institución educativa “Simón Araújo” donde se desarrolla un modelo pedagógico dialogante, la escuela “Rafael Núñez” no cuenta con un modelo pedagógico explícitamente enfocado en la IE. En este ambiente la integración de habilidades socioemocionales se realiza de manera más limitada, principalmente a través de la asignatura “Ética y valores”. Tanto el informante clave ED2_RN, como la participante EPS_RN critican el sistema tradicional de enseñanza, considerándolo obsoleto para abordar las complejidades emocionales de los estudiantes, coincidiendo con Goleman (2009) en atención a que las escuelas tradicionales [...] no han intentado siquiera enseñar estas competencias (p. 300).

Respecto a los recursos, la posición es similar en los centros de enseñanza “Simón Araújo” y “Rafael Núñez”, en virtud de que ambas instituciones presentan limitaciones en talento humano. Como refiere el actor EPS_RN: *la falta de personal dificulta la atención integral a las necesidades emocionales de los estudiantes*, aunado a que la formación docente en IE es también limitada, con capacitaciones esporádicas y sin una estrategia sistemática.

Respecto al contexto socioeconómico, EPS_RN describe a los estudiantes como: *resilientes, a pesar de las realidades adversas que enfrentan, incluyendo el*

maltrato infantil y el consumo de sustancias. Esta resiliencia, sin embargo, no debe ser confundida con la ausencia de necesidades emocionales, requiriendo intervenciones específicas y un mayor apoyo institucional.

En el análisis contextual de los hallazgos se evidencia en ambas instituciones las siguientes características que: (a) Muestran una comprensión de la importancia de que la IE sea entendida como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos” (Goleman, 2009, p. 56). (b) Difieren en su integración en la práctica educativa. (c) La institución Simón Araújo, con su modelo pedagógico dialogante, presenta un enfoque más integral, aunque limitado por la falta de recursos y la presión académica en la obtención de resultados académicos por los estudiantes, mientras que la institución “Rafael Núñez”, por su parte, enfrenta mayores desafíos debido a la problemática social y la falta de recursos, requiriendo una mayor inversión en formación docente y apoyo institucional.

En ambas instituciones, la presión por resultados académicos y la falta de recursos se perciben como obstáculos significativos para la implementación efectiva de estrategias de IE. Es importante mencionar también que la receptividad de los docentes a la integración de esta práctica parece estar influida por la edad, evidenciándose una mayor resistencia entre quienes cuentan con una trayectoria laboral más extensa.

Identificación de nodos temáticos

La identificación de los nodos o temas emergentes a partir de la información recabada, emergen como principales los siguientes: manejo de emociones, formación en inteligencia emocional, articulación curricular, impacto en el desempeño académico y desafío institucional.

El proceso de codificación se realizó de forma iterativa, refinando los nodos a medida que se avanzaba en el análisis, prestando especial atención a las relaciones entre estos, buscando identificar tendencias en la información. Para ello, resultó de utilidad el programa Atlas.Ti a los fines de la identificación de nodos temáticos, metodología que permite “visualizar las interconexiones entre las dimensiones emocionales en contextos educativos complejos” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 16).

Para sustentar el proceso de análisis a partir de la información recabada, se presenta la siguiente matriz de análisis reflejada en la tabla 20.

Tabla 20

Matriz de análisis

Propósito	Preguntas asociadas	Informantes clave	Análisis narrativo
Evaluar la integración curricular de IE	<p><i>Docentes:</i> - ¿En la institución existe articulación real de educación emocional con diseño curricular?</p> <p><i>Directivos:</i> - ¿Dentro del modelo dialogante se considera más la transversalidad? - ¿Ha beneficiado el modelo en el ambiente académico?</p>	EDD_SA, ED1_SA	El modelo dialogante (EDD_SA) se percibe como facilitador de habilidades socioemocionales (diálogo, trabajo en equipo), pero su implementación depende de iniciativas individuales, no de políticas institucionales. Aunque mejora la expresión estudiantil y reduce conflictos en grados superiores, la presión por resultados académicos (ICFES) limita su efectividad. La articulación curricular es débil: en ética y proyectos transversales se aborda de modo no estructurado, como "un añadido" (ED1_SA).
Determinar impacto IE- rendimiento académico	<p><i>Docentes:</i> - ¿Existe incidencia entre emociones y desempeño académico?</p> <p><i>Directivos:</i> - ¿Cree que la IE repercute en el desempeño académico?</p> <p><i>Psico-orientadores:</i> - ¿Existe incidencia del manejo emocional con el desempeño?</p>	ED2_RN, ED1_RN, EDD_RN	Hay consenso: el bienestar emocional determina la motivación y el rendimiento ("Si no hay motivación, no existe aprendizaje" - ED1_RN*). Estudiantes con afecto positivo rinden mejor. Aquellos en contextos adversos (pobreza, violencia) presentan dificultades. Sin embargo, predomina un enfoque utilitario: 80% prioridad a lo cognitivo vs. 20% a lo emocional (EDD_RN). La evaluación actitudinal es superficial ("empalme pedagógico" - ED1_RN*).
Identificar estrategias de regulación emocional	<p><i>Docentes:</i> - ¿Cómo manejas tus emociones? - ¿Qué estrategias usas en el aula?</p> <p><i>Psico-orientadores:</i> - Al enfrentar crisis, ¿cuál es tu posición?</p>	ED2_RN, EPS_SA, EDD_SA	Estrategias personales predominan sobre sistémicas: respiración, caminatas (EDD_SA), oración (ED2_RN), espiritualidad (ED2_RN). Los docentes jóvenes son más receptivos (EPS_SA), pero falta vinculación explícita con IE en actividades lúdicas (ED1_SA). La autorregulación es reactiva (manejo de crisis, estrés docente), no proactiva. En crisis estudiantiles, se recurre a empatía y diálogo, pero sin protocolos claros (EPS_RN).
Diagnosticar limitaciones estructurales	<p><i>Psico-orientadores:</i> - ¿Has expresado necesidad de más apoyo? - ¿Qué situaciones alteran tu labor?</p> <p><i>Directivos:</i> - ¿Elementos que deben manejarse sí o sí en el aula?</p>	EPS_SA, EPS_RN, EDD_RN	Recursos insuficientes: 1 psico-orientador para 5 sedes (EPS_SA), sobrecarga de casos críticos (violencia, consumo). Enfoque asistencialista: IE usada para atender crisis, no para prevención (EPS_SA). Estructuras rígidas: Comités evaluativos punitivos y manuales de convivencia obstaculizan prácticas emocionales (EPS_RN). La IE es vista como "sentido común" no aplicado (EPS_SA), y recae en voluntad individual ante

			carencias institucionales (ED2_RN).
Analizar formación docente en IE	Docentes: - ¿Ha tenido formación en educación emocional? Psico-orientadores: - ¿Qué es urgente para preparar al docente? - ¿Por qué no se implementa la IE?	ED2_RN, ED1_SA, EPS_SA	Formación dispar: Talleres esporádicos sin seguimiento (EDD_RN) vs autoaprendizaje. Falta capacitación en: detección temprana de trauma, evaluación emocional con métricas claras, y estrategias proactivas (ED1_SA). La brecha generacional es notable: docentes jóvenes más abiertos (EPS_SA), mientras otros mantienen prácticas tradicionales ("enseñamos como hace 30 años" - EPS_RN). La no implementación se atribuye a desconocimiento, falta de interés y sobrecarga laboral.
Contextualizar factores socioemocionales	Psico-orientadores: - ¿Cómo están los estudiantes en manejo emocional? Directivos: - ¿Han disminuido los conflictos?	EPS_RN, ED2_RN, EDD_SA	Realidades críticas: Estudiantes enfrentan maltrato, pobreza, falta de afecto (ED2_RN), desarrollando resiliencia por necesidad, no por diseño institucional (EPS_RN). Contrastes: menos conflictos en grados superiores vs. persistencia en inferiores (EDD_SA). La empatía se aborda desde lo asistencial ("compensar carencias afectivas" - ED2_RN*), sin integrarla como competencia académica.

Nota: elaboración propia

A continuación, se identifican los nodos temáticos relacionados con la información recabada de entrevista a directivos docentes, a través de un análisis narrativo hermenéutico, como se muestra a continuación (Ver Tabla 21).

Tabla 21

Nodos temáticos entrevista a directivos docentes

Nodo Temático	Informantes	
	EDD_SA	EDD_RN
Manejo de emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Regular emociones entendiendo que son pasajeras y no deben afectar el trabajo o relaciones (EDD_SA). - Uso de respiraciones profundas, caminar y diálogo para calmarse (EDD_SA). - Importancia de la empatía en estudiantes de grados superiores (10° y 11°) (EDD_SA). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo y respiración para resolver conflictos (EDD_RN). - Reconocer emociones como humanas e imperfectas, pero manejables (EDD_RN). - Estudiantes aprenden a calmarse para ver situaciones desde otra perspectiva (EDD_RN).
Formación en inteligencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes reciben material digital sobre inteligencia emocional, pero pocas capacitaciones presenciales (EDD_SA). - Autoevaluación: 8/10 en conocimientos de IE (EDD_SA). 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta formación específica en IE para docentes (EDD_RN). - Se sugiere trabajar desde primaria para fortalecer habilidades emocionales (EDD_RN).
Articulación curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo pedagógico dialogante promueve diálogo y trabajo en equipo, pero no hay asignatura específica de IE (EDD_SA). - IE es transversal en áreas como ética y proyectos culturales (EDD_SA). - IE influye en el rendimiento: estudiantes con habilidades emocionales superan frustraciones académicas (EDD_SA). 	<ul style="list-style-type: none"> - IE se articula en ética y valores (adaptación curricular desde 2024) (EDD_RN). - Proyectos transversales (ej. educación sexual) abordan IE (EDD_RN).
Impacto en el desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> - Balanza 80% (académico) vs. 20% (IE) por presiones externas como pruebas estandarizadas (EDD_SA). 	<ul style="list-style-type: none"> - IE es clave para la motivación y el aprendizaje (EDD_RN). - Estudiantes con estabilidad emocional rinden mejor (EDD_RN).
Desafío institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución de conflictos en grados superiores (10°-11°), pero persisten en grados inferiores (EDD_SA). - Estudiantes enfrentan desafíos económicos y familiares (EDD_SA). 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes con mayor edad tienden a ser menos flexibles (EDD_RN). - Población estudiantil con bajos recursos y necesidades emocionales no atendidas (EDD_RN).

La perspectiva hermenéutica permite interpretar los significados subyacentes en los discursos de los directivos docentes EDD_SA y EDD_RN. Como “la hermenéutica es la teoría de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos” (Ricoeur, 2000, p. 137), esta aproximación metodológica posibilita la exploración de cómo las concepciones subjetivas de dichos líderes educativos, relativas a la inteligencia emocional (IE), se entrelazan intrínsecamente con el entorno pedagógico y las prácticas institucionales. Este ejercicio interpretativo busca desvelar las interconexiones complejas entre la cognición individual y las dinámicas contextuales, revelando así las implicaciones profundas de tales percepciones en el ámbito educativo.

A partir del análisis, se desvelan aspectos como la tensión entre discurso y práctica pedagógica, ambas instituciones reconocen la importancia de la IE, pero su implementación es fragmentaria y supeditada a estructuras tradicionales. Respecto a la influencia de contextos socioeconómicos, las vulnerabilidades de los estudiantes (económicas/familiares) emergen como un factor determinante que limita el impacto

de las estrategias de IE. Según los informantes clave, varios factores contribuyen a la resistencia al cambio, lo que dificulta la integración profunda de la inteligencia emocional (IE). Entre ellos se encuentran la edad y experiencia de los docentes, así como la presión por los resultados académicos. Todos estos elementos, en conjunto, actúan como barreras significativas para una implementación exitosa.

Este análisis revela que, más allá de las diferencias institucionales, subyace un desafío común: la necesidad de transformar culturas educativas desde un enfoque emocionalmente inteligente, lo que requiere según Ricoeur (2000) de “un proceso dialéctico entre explicación y comprensión” (p. 144). Lo cual implica que, no solo son suficientes las capacitaciones, sino también un replanteamiento de las prioridades institucionales y curriculares.

A continuación, se identifican los nodos temáticos a partir de la información de las entrevistas a Psico-orientadores (Ver Tabla 22).

Tabla 22
Nodos temáticos entrevista a psico-orientadores

Nodo Temático	Informantes	
	EPS_SA	EPS_RN
Manejo de emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Controla emociones diferenciando situaciones familiares y laborales (EPS_SA). - Usa experiencia para mediar conflictos sin impulsividad (EPS_SA). 	<ul style="list-style-type: none"> - Yoga y terapia personal para manejar estrés (EPS_RN). - Le afectan casos de abuso sexual y drogadicción en estudiantes (EPS_RN).
Formación en inteligencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce fundamentos teóricos (reconocer, regular emociones) (EPS_SA). - Capacitación básica en diplomados, pero no en la institución (EPS_SA). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos en plataformas digitales y terapia anual (EPS_RN). - Considera que la teoría no siempre se aplica en la práctica (EPS_RN).
Articulación curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo dialogante y PEI incluyen IE transversalmente (EPS_SA). - Proyectos pedagógicos (sexualidad, valores) abordan IE (EPS_SA). 	<ul style="list-style-type: none"> - IE no está en el diseño curricular formal (EPS_RN). - Se insiste en reducir lo cognitivo para priorizar lo emocional, pero sin estructura clara (EPS_RN).
Impacto en el desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> - Sin madurez emocional, no hay aprendizaje efectivo (EPS_SA). - Estudiantes con problemas emocionales son remitidos a trabajo social (EPS_SA). 	<ul style="list-style-type: none"> - IE es clave: "No se aprende si no hay motivación o comodidad" (EPS_RN). - Manual de convivencia centrado en castigos limita enfoque emocional (EPS_RN).
Desafío institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Falta tiempo y recursos para prevención (atiende 5 sedes) (EPS_SA). - Docentes omiten señales emocionales en estudiantes por falta de tiempo o interés (EPS_SA). 	<ul style="list-style-type: none"> - 70% de docentes tienen habilidades emocionales; 30% no lidia ni consigo mismos (EPS_RN). - Estudiantes muestran resiliencia pese a entornos difíciles (EPS_RN).

Nota: elaboración propia

Respecto a la información reflejada en la tabla precedente, el análisis revela, una clara discrepancia entre el discurso y la acción. Los informantes clave representados por los psico-orientadores de las instituciones escenario del estudio,

expresan críticas sobre un sistema que no las escucha. A pesar de sus conocimientos y esfuerzos individuales chocan con estructuras rígidas y una marcada falta de apoyo. La IE es utilizada principalmente para mitigar síntomas a través de remisiones o talleres puntuales, en lugar de impulsar una transformación real en prácticas pedagógicas o curriculares. Esto sugiere que las intervenciones se quedan en la superficie, a través de remisiones o simples talleres, sin abordar las causas fundamentales de los problemas.

Acto seguido, se realiza el proceso de análisis de docentes entrevistados (Ver Tabla 23).

Tabla 23
Nodos temáticos entrevista a docentes

Nodo Temático	Informantes			
	ED1_SA	ED2_SA	ED1_RN	ED2_RN
Manejo de emociones	-Controla emociones con calma y apoyo de allegados (ED1_SA). - Prioriza cumplir compromisos para evitar estrés (ED1_SA).	- Usa oración y contar hasta 10 para regular emociones (ED2_SA). - Reconoce que los estudiantes llegan con cargas emocionales (ED2_SA).	- Enfrenta emociones con espiritualidad y aceptación (ED1_RN). - Le afecta el maltrato y abuso en estudiantes (ED1_RN).	- Respiración y paz interior para manejar estrés laboral (ED2_RN). - Evita que sus emociones afecten a los estudiantes (ED2_RN).
Formación en inteligencia emocional	- No conoce fundamentos teóricos, pero ha asistido a talleres y visto videos (ED1_SA).	- Sabe manejar emociones, pero no ha recibido capacitación formal en IE (ED2_SA).	- Ha tomado cursos del MEN y PTA sobre IE (ED1_RN). - Considera que falta más formación (ED1_RN).	- Recibió orientación en PTA, pero no es suficiente (ED2_RN). - Sugiere más capacitación en IE (ED2_RN).
Articulación curricular	- IE se trabaja en ética, Cátedra de la Paz y sociales (ED1_SA). - Modelo dialogante en implementación (ED1_SA).	- Modelo dialogante fomenta diálogo y comunicación asertiva (ED2_SA). - IE no está explícita en el currículo (ED2_SA).	- IE no está en el currículo formal, pero se aborda en proyectos (ED1_RN). - Falta integración real (ED1_RN).	- Desde 2024, IE se incluyó en ética y valores (ED2_RN). - También en proyectos transversales (ED2_RN).
Impacto en el desempeño académico	- Las emociones afectan el aprendizaje: sin estabilidad emocional, no hay buen rendimiento (ED1_SA).	- IE es clave: estudiantes con problemas emocionales no aprenden igual (ED2_SA).	- Motivación y proyecto de vida son esenciales para el aprendizaje (ED1_RN).	- Estudiantes con equilibrio emocional rinden mejor (ED2_RN). - Caso de Yulisa (mejoró tras apoyo emocional) (ED2_RN).
Desafío institucional	- Estudiantes con dificultades económicas y familiares (ED1_SA). - Falta articulación clara de IE (ED1_SA).	- Muchos estudiantes carecen de apoyo familiar (ED2_SA). - Docentes deben ser más receptivos (ED2_SA).	- Sistema educativo sigue enfocado en lo cognitivo, no en lo emocional (ED1_RN). - Estudiantes enfrentan realidades	- Presión por cumplir con lo académico limita el enfoque en IE (ED2_RN). - Docentes con más edad son menos flexibles (ED2_RN).

Nota: elaboración propia

Sobre estos análisis basados en los docentes, se evidencia que la IE se emplea para gestionar crisis (estrés profesoral, bajo rendimiento), en lugar de generar transformaciones sensibles en el campo educativo. Habermas (1987) critica esta instrumentalización, al expresar que, “la racionalidad técnica reduce los problemas de la práctica a cuestiones técnicas” (p. 49), lo que explica la desconexión entre las estrategias emocionales que proponen los informantes, tal como se observa en el nodo manejo de emociones y la transformación curricular. La formación docente resulta insuficiente, está representada en talleres esporádicos que no conducen a una transformación cultural pedagógica, sino que se encuentran arraigadas en lo académico. El currículo podríamos denominarlo es emocionalmente ciego, la transversalidad es una especie de placebo, lo cual necesita de la integración de la IE como competencia emocional evaluable.

A continuación, se realizó un análisis sobre la base de los hallazgos encontrados, generando las incidencias y diferencias perceptivas entre las dos instituciones educativas seleccionadas para el estudio, teniendo como referente cada nodo temático. (Ver Tabla 24).

Tabla 24
Análisis general de los nodos temáticos

Nodo Temático	Hallazgos Generales	Diferencias Institucionales
Manejo de emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias comunes: Respiración, diálogo, espiritualidad y apoyo social. - Docentes: Priorizan autocontrol para no afectar a estudiantes. - Psico-orientadores: Enfatizan mediación y terapia personal. - Estudiantes: Empatía en grados superiores; menores requieren más apoyo. - Docentes: Capacitación insuficiente (cursos básicos, talleres, material digital). 	<ul style="list-style-type: none"> - Simón Araujo: Mayor enfoque en modelo dialogante y trabajo en equipo. - Rafael Núñez: Más casos críticos (abuso, drogadicción) que requieren manejo especializado.
Formación en IE	<ul style="list-style-type: none"> - Directivos: Reconocen necesidad de formación desde primaria. - Psico-orientadores: Dominio teórico, pero dificultad para aplicar en práctica. - Transversalidad: IE en ética, proyectos (valores, sexualidad) y modelo dialogante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Simón Araujo: Autoevaluación alta (8/10) en conocimientos, pero falta formalización. - Rafael Núñez: Cursos del MEN y PTA, pero sin continuidad.
Articulación curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Falta: Asignatura específica y evaluación sistemática. - Avances: Inclusión en ética (Rafael Núñez, 2024) y PEI (Simón Araujo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Simón Araujo: Modelo dialogante como base. - Rafael Núñez: Adaptación reciente en ética y valores.

Impacto en el desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> - Relación directa: Estabilidad emocional = mejor rendimiento. - Barreras: Presión por pruebas estandarizadas (80% académico vs. 20% IE). - Casos exitosos: Estudiantes con apoyo emocional mejoran (ej. Yulisa en RN). - Desafíos: Estudiantes con vulnerabilidades económicas/familiares; docentes mayores menos flexibles. - Recursos: Insuficientes para prevención (ej. EPS_SA atiende 5 sedes). - Docentes: 30% (RN) y varios (SA) no abordan señales emocionales en estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Simón Araujo: Conflictos reducidos en grados altos. - Rafael Núñez: Manual de convivencia punitivo limita enfoque emocional. - Simón Araujo: Docentes omiten señales por falta de tiempo. - Rafael Núñez: Sistema rígido centrado en lo cognitivo.
Desafío institucional		

Nota: elaboración propia

A partir del análisis documental, la investigación evidencia una paradoja crítica en el sistema educativo estudiado, mientras se reconoce teóricamente la importancia de la IE como base para el aprendizaje integral, su implementación práctica es marginal y subordinada a las demandas de un modelo academicista, esta confrontación identificada entre lo cognitivo, priorizado por exigencias externas como las pruebas estandarizada y lo emocional, refleja una dicotomía estructural que perpetúa la visión de la IE como un complemento y no como un pilar fundamental del ser del proceso educativo, tal como se desprende del marco teórico que define la educación emocional como un proceso continuo e intencional (Bisquerra, 2003).

Esta subutilización se manifiesta en debilidades operativas concretas, como la falta de formación docente especializada y la ausencia de articulación curricular explícita, que generan una brecha entre el discurso pedagógico integral y la praxis en el aula. La propuesta de transformar la IE en una unidad curricular evaluable y de incrementar el talento humano especializado no es meramente logística, sino una condición necesaria para transitar de un enfoque reactivo centrado en la gestión de crisis a uno preventivo y formativo.

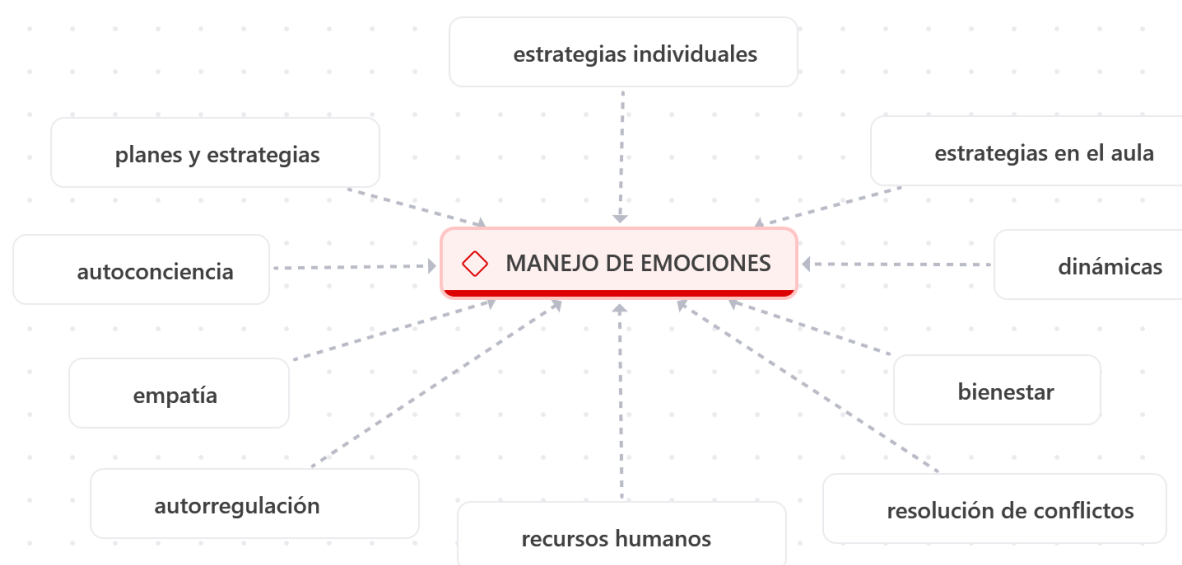
Esta reestructuración exige, como señala el análisis, superar la lógica de la “presión académica” uno de los informantes clave y construir un currículo dialógico-emocional que, de manera situada, integre la autorregulación, la empatía crítica y la gestión relacional como competencias fundamentales para el desarrollo humano en contextos educativos complejos.

Acto seguido se procedió a la construcción de las redes semánticas que orientaron a la identificación de los nodos temáticos a partir de la codificación, tomando la información de las entrevistas, empleando el programa Atlas. Ti.

Manejo de emociones

Este nodo engloba las estrategias utilizadas por los participantes para gestionar tanto sus propias emociones como las de los educandos, lo cual incluye tanto las estrategias personales (respiración, caminatas, oración, yoga) como las utilizadas en el contexto educativo (diálogo, trabajo en grupo, actividades lúdicas). A los efectos de su integración se presenta a continuación la figura 6.

Figura 6
Red semántica manejo de emociones



Nota: elaboración propia a través del empleo del Atlas Ti.

El análisis de las entrevistas revela que la capacidad de manejar las emociones es fundamental tanto para el bienestar personal como para el éxito en el ámbito educativo, en la que la falta de formación específica en este aspecto se presenta como una limitación, coincidiendo en este aspecto con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2018) cuando señala que “la autorregulación emocional es una competencia clave que debe ser desarrollada intencionalmente por todos los actores educativos” (p. 28).

Las conexiones entre los nodos muestran la interrelación entre las diferentes estrategias y habilidades para el manejo de las emociones, por ejemplo, la autoconciencia emocional es fundamental para la aplicación efectiva de los procedimientos individuales en el aula, en este sentido, la empatía facilita la implementación y la autorregulación esencial para el manejo de las emociones, tanto a nivel individual como en el contexto educativo. El desarrollo de competencias en el

manejo de las emociones, requiere de herramientas que faciliten su desarrollo, es así como Jiménez y López-Zafra (2009) mencionan que “tener una buena inteligencia emocional supone contar con herramientas muy valiosas en el contexto escolar, es inevitable plantearse hasta qué punto estas habilidades se pueden educar o inculcar en aquellos estudiantes que presentan un manejo emocional más deficitario” (p. 74).

Esa autorregulación emocional se convierte en una necesidad inminente, debido a las actuales circunstancias asociadas al aumento de estudiantes que padecen dificultades vinculadas con la salud emocional. Como lo afirma los autores mencionados en el párrafo precedente “En los últimos tiempos la “enfermedad emocional”, causada por el inadecuado manejo de las emociones, se ha propagado como virus letal, dando como resultado el constante aumento de enfermedades depresivas, maltratos y violencia intrafamiliar” (p. 62).

La investigación en el contexto educativo, contribuye con herramientas específicas para promover la inteligencia emocional en el aula, permitiendo además de agilizar procesos, que los educandos aprehendan a manejar las emociones de manera más eficiente. Al respecto Sinclair (2021) orienta a “contribuir al manejo de las emociones para que faciliten la tarea que llevan a cabo, ayudar a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten” (p. 3).

Darle, un manejo adecuado a las emociones es una responsabilidad que se debe cimentar de manera continua a través de la práctica diaria. En este sentido, Cano y Zea (2012) infieren que “Debemos aprender a conocernos y entendernos a nosotros mismos para poder a conocer y entender a los demás. Cuando logramos el autoconocimiento, somos capaces de lograr el autocontrol, pues tenemos conciencia de todo aquello que nos afecta” (p. 65)

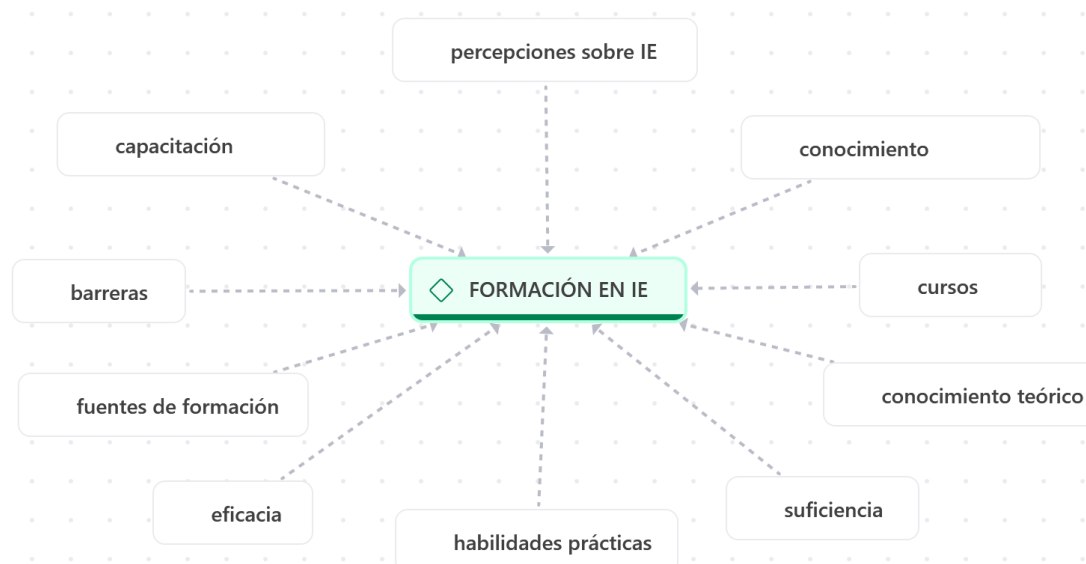
Formación en inteligencia emocional

Este nodo prioriza las vivencias y percepciones de los participantes en relación con la inteligencia emocional. Hemos notado una disparidad en el tipo de instrucción recibida. Algunos participantes, reportaron haber recibido adiestramiento específico (PTA) y mientras que otros solo tuvieron acceso a lecturas o talleres esporádicos.

Seguidamente ilustramos a través de la figura 7, la red semántica asociada con este nodo

Figura 7

Red semántica formación en inteligencia emocional



Nota: elaboración propia a través del empleo del Atlas Ti.

La falta de formación sistemática en inteligencia emocional se proyecta como un factor limitante para la integración de esta en la práctica pedagógica, la cual debe ser integral, incluyendo aspectos teóricos y prácticos, así como estar adaptada a las necesidades del contexto educativo. Tal como lo propone el Ministerio de Educación Nacional (2018), “los programas de formación docente deben incluir componentes experienciales que permitan vivenciar las competencias emocionales” (p. 32).

El papel del docente en la enseñanza requiere de exigencias, como lo expresan Costa-Rodríguez et al. (2021) sobre el rol docente en su práctica pedagógica: “...su desempeño exige un alto nivel de sensibilidad a las emociones propias y de sus estudiantes, facilitando así una óptima calidad de las relaciones interpersonales que se dan al interior de la escuela” (p. 220).

La formación docente en el ámbito de inteligencia emocional ha sido una barrera. Su importancia trasciende al comprender su relevancia en el contexto educativo, para Bisquerra y Chao (2021) debe ser percibida “como la capacidad de una persona para reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás, para discriminar entre diferentes emociones y nombrarlas apropiadamente, y para usar información emocional para orientar el pensamiento y la conducta” (p. 13). En caso de que el docente posea la información suficiente para orientar al educando, facilitará asumir un rol acorde a las necesidades emocionales de este. En correspondencia con lo expresado por Sinclair (2021) “La formación permanente de docentes constituye un factor esencial para lograr tales propósitos, pues los maestros

deben poseer las capacidades necesarias para formar individuos, que desempeñen un papel protagónico y contribuyan a encontrar soluciones a los problemas actuales” (p.1).

Más allá del rol formador, tener en cuenta las emociones del profesor, capacitarlos en estas competencias, tiene su fundamento en que no se puede enseñar algo que no se ha alcanzado. Razón por la cual la educación de calidad depende en gran medida del bienestar del docente (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

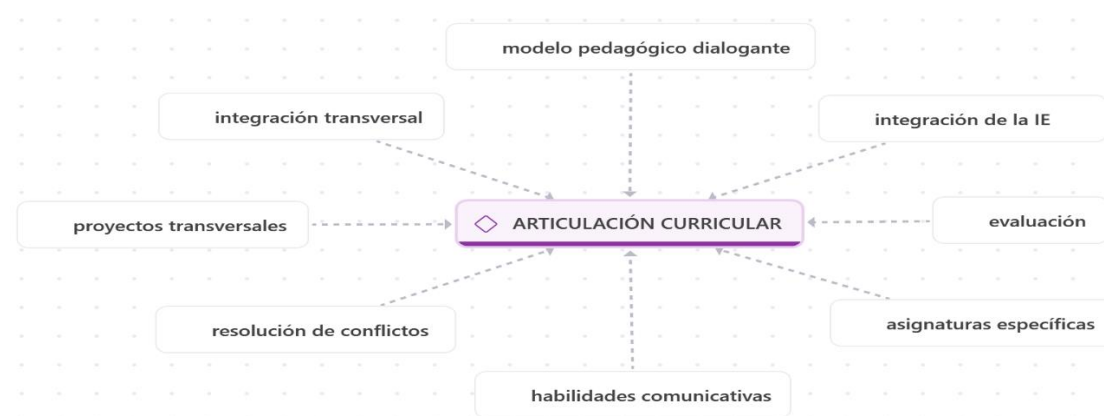
La formación emocional, no solo va en función de la persona, se proyecta a la vida social, lo que consiente trascender frente a las complejidades de las relaciones sociales. Para Pacheco-Salazar (2017) “la educación emocional requiere de la formación para la resolución pacífica de conflictos, la gestión de la ira, el manejo del estrés, la atención a la diversidad y el desarrollo de habilidades sociales” (p. 106).

Articulación curricular

Este nodo temático analiza el nivel de integración de la inteligencia emocional en el diseño curricular en la institución educativa “Simón Araújo”, mediado por el modelo pedagógico dialogante, el cual se presenta como una estrategia para integrar la IE de forma transversal. Sin embargo, en el centro escolar “Rafael Núñez”, la integración de la IE es más limitada, con una mayor dependencia de las unidades curriculares específicas como ética y valores. La figura 8 que se muestra a continuación, nos ilustra la red semántica asociada con la articulación curricular.

Figura 8

Red semántica articulación curricular



Nota: elaboración propia a través del empleo del Atlas Ti.

Se observa una necesidad de una mayor articulación curricular para integrar la IE con todas las áreas del conocimiento. En tal sentido, la formación docente debe estar alineada con la articulación curricular para asegurar una implementación efectiva, lo que el Ministerio de Educación Nacional (2018) denomina “una perspectiva transversal que permee los planes de estudio y las prácticas pedagógicas” (p. 35).

Una de las dificultades evidentes en el contexto escolar, como lo menciona Gabarda (s.f.) consiste en que “el sistema educativo tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo cognitivo, es decir, en los conocimientos propios de las áreas curriculares ordinarias, prestando escasa o nula atención al desarrollo y el control emocional” (p. 6).

Por su parte, Sala y Abarca (2002) propone que “dadas las dificultades para plantear una reforma radical de los diseños curriculares base, introducir la educación emocional como materia, o la creación de un nuevo eje transversal,” (p. 217). Al respecto propone Sinclair (2021) como acciones valaderas: “Rediseño del currículo, a partir del análisis del diagnóstico de los estudiantes y las asignaturas orientadas” (p. 4).

Jiménez y López-Zafra (2009) señalan que: “se pueden fomentar las habilidades de inteligencia emocional mediante programas de educación emocional que se integrarían en los currículos” (p. 71). Esto permite mejorar las capacidades de los estudiantes y de los docentes, revirtiéndose positivamente a través de la generación de proyectos relacionados con el bienestar emocional.

Impacto en el desempeño académico

Este nodo temático se enfoca en la percepción de los participantes sobre la conexión entre las competencias emocionales de los estudiantes y su desempeño escolar. La mayoría de los informantes, coinciden en que existe una fuerte correlación entre el bienestar emocional y el éxito en su formación, lo que corrobora el Ministerio de Educación Nacional (2018) al afirmar que “existe evidencia contundente sobre la relación entre el desarrollo de competencias emocionales y el mejoramiento del rendimiento académico” (p. 40).

A continuación, se presenta en la figura 9 el impacto en el desempeño académico a través de la red semántica.

Figura 9

Red semántica impacto en el desempeño académico



Nota: elaboración propia a través del empleo del Atlas Ti.

La motivación, la capacidad de concentración y la resolución de conflictos son aspectos clave que se ven influenciados por la IE, sin embargo, la presión por obtener un alto rendimiento académico puede eclipsar el desarrollo socioemocional, generando un desequilibrio que afecta negativamente el aprendizaje.

Las emociones tienen un gran impacto en el desempeño académico de los estudiantes, de acuerdo a Páez y Castaño (2014) “Los alumnos emocionalmente inteligentes presentan mayor autoestima, ajuste, bienestar y satisfacción emocional e interpersonal, calidad de redes interaccionales, apoyo social y menor disposición para presentar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos” (p. 270).

La formación en inteligencia emocional, desde los primeros años de escolaridad del niño, constituye un pilar indispensable para cimentar los fundamentos de una persona. Para Palomera et al. (2008) “la formación inicial constituye uno de los elementos básicos en el desarrollo profesional del maestro y constituye un instrumento importante para el logro de la calidad de la enseñanza” (p. 448).

Como vía de reforzar este nodo, sobre el desempeño positivo de los estudiantes, nos orienta Bisquerra (2019) en la experiencia de que: “Investigaciones diversas han demostrado sus efectos positivos en las relaciones interpersonales, en la disminución de la conflictividad, en el rendimiento académico y en el bienestar” (p. 14).

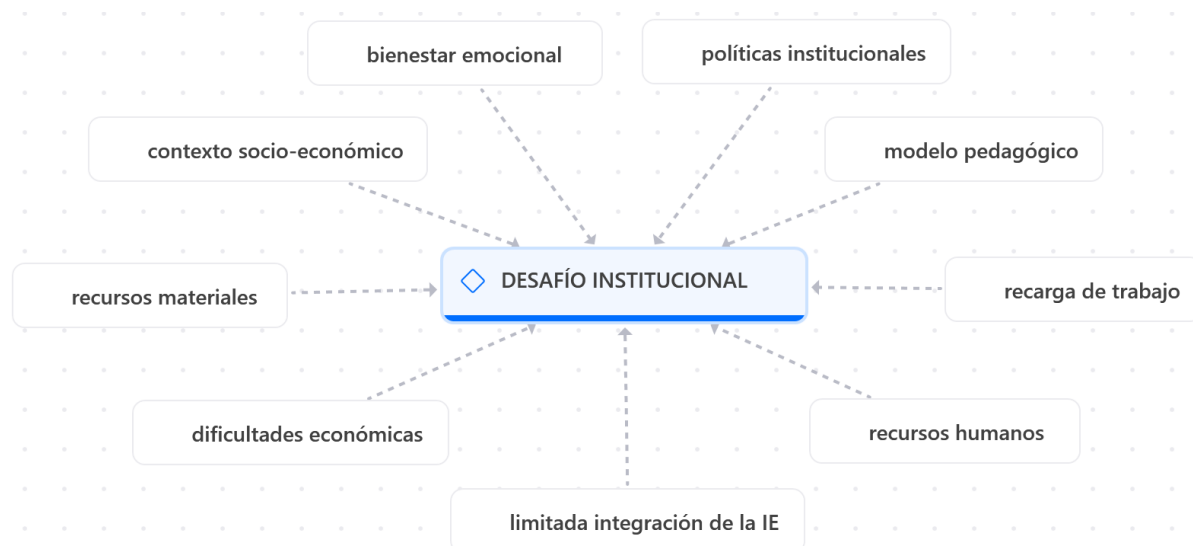
Más allá de considerar los efectos inmediatos, la proyección de la persona tiene sus bases en esa formación inicial que trasciende paulatinamente de manera positiva. Jiménez y López-Zafra (2009) señalan que: “Es cada vez más evidente que

el éxito general y el bienestar en la adultez puede ser una consecuencia del aprendizaje temprano en la utilización de estas habilidades sociales y emocionales para afrontar de manera productiva los cambios vitales” (p. 71).

Desafío institucional

Este nodo temático investiga la influencia sobre el desafío institucional (recursos, políticas, modelo pedagógico) en la práctica de la inteligencia emocional, se analizan las limitaciones en recursos (humanos y materiales), la falta de políticas institucionales específicas para la formación en IE y la influencia del modelo pedagógico en la integración de la IE en la práctica educativa. La figura 10 nos ilustra la relación a través de la red semántica referido al desafío institucional.

Figura 10
Red semántica desafío institucional



Nota: elaboración propia a través del empleo del Atlas Ti.

El contexto socioeconómico influye significativamente en la maduración emocional de los estudiantes. Diversos estudios, como los de Evans y Cassells (2013), sugieren que este factor es un pilar estructural en dicho proceso. Por su parte Shonkoff y Garner (2012) añaden que la exposición prolongada a la pobreza, la precariedad material o entornos psicosociales desafiantes, como el hacinamiento y la violencia comunitaria, genera estrés tóxico, lo cual, altera la regulación emocional y la estructura neural ligada al control de ansiedad, según reportan las investigaciones de Lupien et al. (2009).

Desde una perspectiva psicosocial, la desventaja económica limita el acceso a redes de apoyo, actividades enriquecedoras y modelos de gestión emocional saludable (McLoyd, 1998), mientras que la presión por la supervivencia disminuye la habilidad parental de los padres para ofrecer apoyo afectivo (Conger y Donnellan, 2007).

Estos hallazgos obligan a considerar la IE no como una competencia individual aislada, su desarrollo está intrínsecamente mediado por desigualdades sistémicas que la escuela debe abordar con estrategias diferenciadas.

A tales efectos, las instituciones educativas deben fomentar un ambiente de aprendizaje que promueva el bienestar emocional de los estudiantes y proporcione los recursos necesarios para su desarrollo integral. Esto concuerda con lo que el Ministerio de Educación Nacional (2018) denomina como “clima escolar emocionalmente seguro que favorezca el aprendizaje integral” (p. 44).

Dentro del ámbito educativo, las experiencias negativas motivan a los estudiantes a evadirlas. Por el contrario, las vivencias positivas los animan a participar activamente. Como señala Bisquerra (2019), “Si se quiere una aproximación con motivación intrínseca al contexto escolar, no queda otra alternativa que buscar estrategias eficaces para generar emociones positivas que activen la respuesta de aproximación” (p. 45).

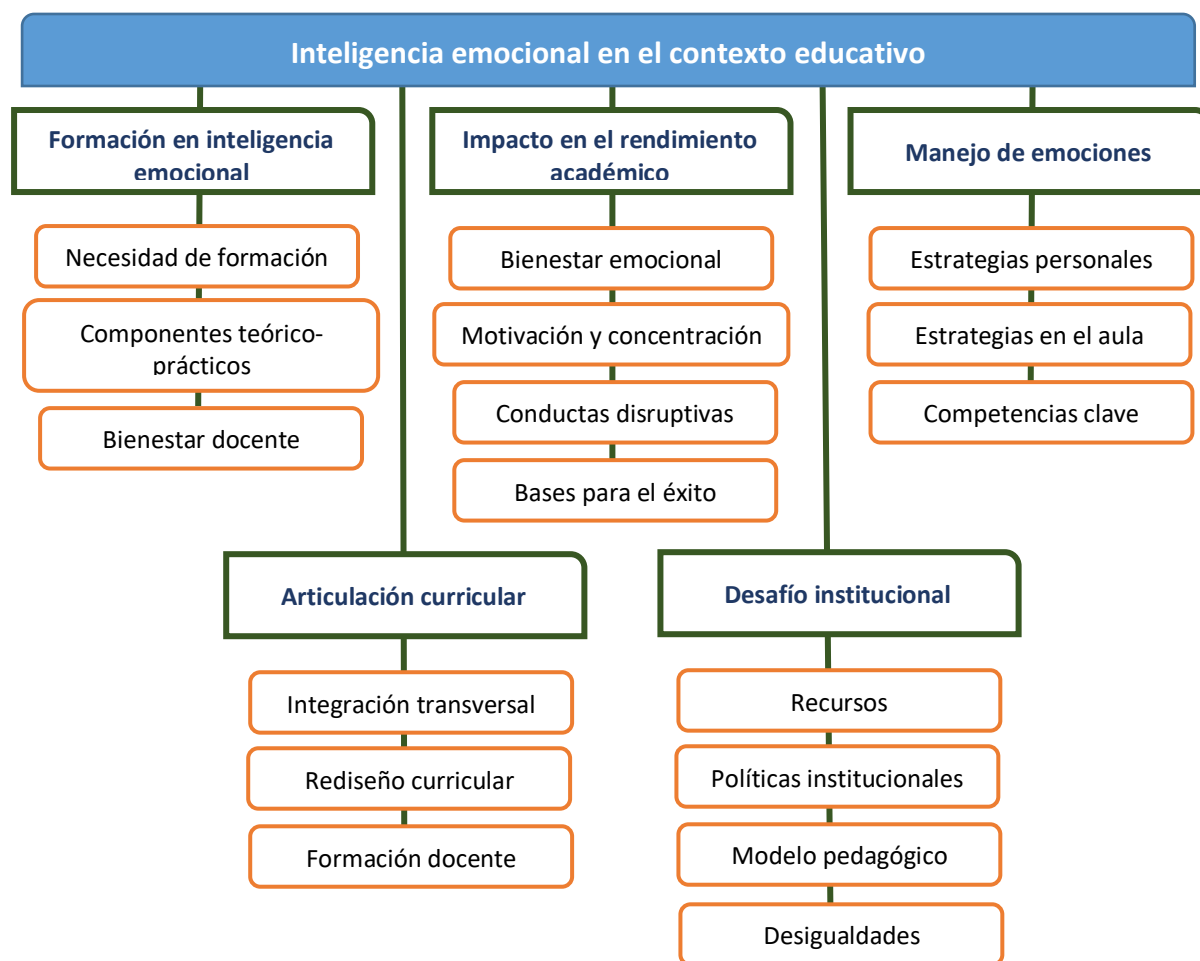
Tomar conciencia sobre estas dificultades nos induce a considerar que la formación en competencias emocionales es algo que va mucho más allá del contexto educativo, se constituye en un desafío. En opinión de Palomera et al. (2008) “se ha traducido en un aumento en la demanda de formación en competencias emocionales tanto en el contexto educativo como en el resto de ámbitos profesionales” (p. 442).

Integración de los nodos temáticos

Seguidamente se diseña un cuadro sinóptico, como representación textual, a través del cual se organizó de forma jerárquica, los nodos principales y las conexiones entre ellos (Ver Figura 11).

Figura 11

Cuadro sinóptico inteligencia emocional en el contexto educativo



Nota: elaboración propia

El cuadro sinóptico representa la interrelación entre los cinco nodos temáticos principales, constituyendo lo que Ricoeur (2000) denomina “una red de significaciones” (p. 171), a través del cual cada conexión “revela la dialéctica entre explicación y comprensión”. Esta red, desde la perspectiva de Habermas (1987) opera en un “mundo de la vida que funciona como reservorio de certidumbres culturales” (p. 110), razón por la cual la ausencia de diálogo institucional limita la integración genuina de la IE.

Cada categoría se representa como un nodo principal, y las conexiones entre estos muestran la relación entre los temas, por ejemplo, el tema "formación en IE" está relacionada con "manejo de emociones" (proporciona herramientas para su manejo), "articulación curricular" (ofrece coherencia a las competencias emocionales con el modelo pedagógico), e "impacto en el desempeño académico" (mejora el

desempeño de los estudiantes). Las conexiones entre los nodos ilustran la interdependencia entre las diferentes dimensiones del estudio.

La estructura nodal propuesta no es una mera representación gráfica, sino un modelo analítico que evidencia relaciones intrínsecas fundamentales. El nodo "formación en IE" sustenta operativamente al "manejo de emociones" al proveer herramientas pedagógicas concretas; exige coherencia estructural con la "articulación curricular" para integrar competencias emocionales en el diseño pedagógico; y demuestra impacto causal en el "desempeño académico" mediante mejoras medibles en resultados. Estas conexiones no ilustran vínculos anecdóticos, sino interdependencias sistémicas auditadas, en el que cada dimensión realimenta dinámicamente a las demás. Ello revela la arquitectura funcional que explica la integración de la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria.

La codificación de la información permitió su organización y sistematización, facilitando el análisis temático y la triangulación de la información. Las redes semánticas y en el cuadro sinóptico, permiten visualizar las relaciones entre los conceptos clave, generando una representación clara y concisa de la información, lo constituye el camino hacia la aproximación teórica.

El proceso de codificación se realizó de manera reiterada, refinando los nodos y las relaciones entre ellos a medida que se avanzaba en el análisis, la documentación detallada del proceso garantiza la transparencia y la replicabilidad del análisis.

En relación con el presente estudio, estos nodos tienen como fundamento presentar información producto de un análisis, en función de los propósitos planteados.

Acercas del manejo de las emociones, este nodo evidencia que las estrategias de regulación emocional (respiración, diálogo, actividades lúdicas) resultan vitales para el bienestar y éxito académico en las instituciones educativas del municipio de Sincelejo. Sin embargo, la falta de formación específica limita su aplicación efectiva, La interdependencia entre autoconciencia, empatía y autorregulación subraya la necesidad de herramientas adaptadas al contexto local, como convertir conflictos cotidianos en ejercicios pedagógicos.

Respecto a la formación en inteligencia emocional, existe una disparidad crítica en la preparación docente: mientras algunos cuentan con formación estructurada (PTA), otros solo acceden a talleres esporádicos. Esta brecha obstaculiza la integración pedagógica de la IE, respaldando a Palomera et al. (2008) en que el

bienestar docente es precursor de una educación emocional efectiva, por lo que la formación requiere componentes experienciales y adaptación al contexto, más que la simple teoría.

En referencia al nodo articulación curricular, la integración de la IE es desigual: transversal en el modelo dialogante de la institución educativa "Simón Araújo" y fragmentada en ética en "Rafael Núñez". Esto refleja la tensión entre el enfoque cognitivo tradicional (Gabarda, s.f.) y la necesidad de transversalidad (MEN, 2018). La solución implica rediseños curriculares que incorporen IE en todas las áreas mediante proyectos institucionales, en lugar de contenido aislado.

Haciendo alusión al nodo, impacto en el desempeño académico, los actores confirman que el bienestar emocional incide directamente en motivación, concentración y rendimiento académico (avalado por MEN, 2018; Páez y Castaño, 2014). Sin embargo, la presión por resultados cuantificables margina el desarrollo socioemocional. De ahí que, la IE temprana emerge como inversión estratégica para mejorar la autoestima, reducir las conductas disruptivas y proyectar éxito en la vida adulta (Jiménez y López-Zafra, 2009).

En Sincelejo, la capacidad institucional se ve comprometida por factores como la escasez de recursos, la pobreza y la violencia. Estas condiciones adversas contribuyen a generar un "estrés tóxico", lo que limita el desarrollo emocional de los individuos. Es crucial comprender que la inteligencia emocional (IE) no es meramente una habilidad personal e innata. Por el contrario, se configura y se ve profundamente afectada por las desigualdades socioeconómicas (Evans y Cassells, 2013).

Ante este panorama, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de establecer entornos seguros y de apoyo, tal como lo indica el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018). Para ello, es fundamental implementar estrategias diferenciadas que abarquen desde el apoyo psicosocial hasta la realización de actividades específicas diseñadas para mitigar los efectos perjudiciales de las adversidades. De esta forma, se busca fomentar un desarrollo emocional más resiliente en la comunidad educativa.

CAPÍTULO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

*"La inteligencia emocional implica la capacidad de percibir, asimilar, comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual."
Salovey y Mayer (1990).*

Fundamentos epistemológicos de la integración emocional

La construcción de esta aproximación teórica se sustenta en la comprensión de la educación como un fenómeno complejo en la que convergen dimensiones cognitivas, sociales y afectivas. Desde una perspectiva narrativa, orientada a los fines de la interpretación y través de una mirada hermenéutico-dialéctica, la inteligencia emocional (IE) emerge como un constructo dinámico cuya comprensión exige una contextualización profunda, atendiendo a las particularidades del entorno pedagógico de las instituciones educativas del municipio de Sincelejo.

Los hallazgos revelan que la integración efectiva de la IE requiere trascender el modelo-academicista tradicional para adoptar un enfoque holístico, en la que las emociones sean asumidas como catalizadoras esenciales del aprendizaje. Esta transición implica reconocer que el desarrollo emocional no es un complemento opcional, sino un fundamento ontológico del acto educativo que incide directamente en la construcción de identidad, la motivación intrínseca y la capacidad de resiliencia de los estudiantes.

La teorización aquí propuesta se articula sobre tres pilares epistemológicos: primero, el *constructivismo* que postula que las habilidades emocionales se desarrollan mediante interacciones significativas en contextos auténticos. Segundo, la *hermenéutica*, que enfatiza la interpretación situada de las manifestaciones

emocionales dentro del aula. Tercero, el *pragmatismo*, que prioriza estrategias con impacto tangible en el bienestar estudiantil. Estos fundamentos permiten superar la dicotomía razón-emoción reconocer que los procesos cognitivos y afectivos son dimensiones interdependientes en la experiencia educativa, tal como evidencian las narrativas docentes donde se expresa que, estudiantes emocionalmente equilibrados muestran mayor resiliencia académica.

Componentes centrales para la formación emocional

El análisis de la información recabada, presentada en el capítulo IV, permite identificar cuatro componentes interrelacionados que estructuran la integración de la inteligencia emocional en educación básica primaria, a saber:

Autoconciencia dialógica

Hacer referencia a la autoconciencia procede al autorreconocimiento, en la que los significados dan sentido a nuestra existencia y en especial a nuestras emociones, de acuerdo a Dri (2001) “Nosotros nos reconocemos en un mundo que hacemos. Ese mundo que hacemos está plagado de significados, de sentidos que son los que nosotros le otorgamos” (p. 4).

El diálogo en palabras de Freire (1984) “es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo "pronuncian", lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (p. 46).

Según Andrade (2005) lo que denomina diálogo cognosciente, es conceptualizado como “el proceso de conocimiento según esta postura epistémica parte de la experiencia inmediata y, en consecuencia, aprender, desaprender y reaprender dependerán entonces del orden particular que cada organismo otorga a la realidad” (p. 3).

Esto es lo que se define como autoconciencia dialógica, enfocada en la capacidad de ser consciente de nuestras emociones y poder conocerlas, en función de saber actuar frente a los demás.

Este componente enfatiza el desarrollo de la metacognición emocional mediante prácticas reflexivas continuas, en la cual, los docentes describen cómo ejercicios de identificación emocional, a través de las expresiones: “¿qué siento ahora?”, “¿cómo reacciono cuando...?”, son manera de permitir a los estudiantes reconocer patrones de comportamiento y sus desencadenantes.

Sobre la base de este constructo se propone incorporar rutinas diarias de autoevaluación emocional mediante recursos narrativos (diarios de emociones,

dramatizaciones) que transformen la introspección en un hábito pedagógico. Este proceso debe considerar las diferencias evolutivas, por ejemplo: mientras en segundo grado se trabaja con identificación básica de emociones mediante íconos visuales, en cuarto grado se avanza hacia el análisis de causas y consecuencias.

Autorregulación contextualizada

Este concepto hace referencia a la autorregulación emocional, la cual es definida por MentalTestLab (s.f.) como “una habilidad esencial que nos permite manejar nuestras emociones de manera efectiva, adaptándonos a las circunstancias sin perder el control ni reprimir lo que sentimos” (p. 2).

Las experiencias recogidas, por parte de los actores participantes, demuestran que estrategias como la respiración consciente o las pausas activas solo son efectivas cuando se adaptan al contexto sociocultural de los estudiantes.

La aproximación teórica propone una aproximación teórica de regulación emocional situada, que vincule técnicas de autocontrol con situaciones reales del entorno escolar y comunitario, por ejemplo, transformar conflictos cotidianos (turnos en el patio, desacuerdos en trabajos grupales) en escenarios de práctica regulada, guiada por preguntas mediadoras como: “¿Qué opciones tenemos para resolver esto sin lastimarnos?”. Esto requiere que los docentes modelen conductas regulatorias mediante narrativas personales (“Yo también me enojo, y cuando eso pasa, yo...”), legitimando la expresión emocional como parte natural del aprendizaje.

El constructo de autorregulación contextualizada aporta a la investigación superar el enfoque teórico-descontextualizado de la IE en educación básica primaria. Demuestra que técnicas como la respiración o las pausas activas solo son eficaces cuando se adaptan al entorno sociocultural específico de los estudiantes, transformando conflictos cotidianos en oportunidades pedagógicas mediante preguntas mediadoras. Humanizando el proceso se legitima la expresión emocional como parte natural del aprendizaje y convierte la IE en un mecanismo situado, como manera de generar herramientas aplicables en contextos vulnerables para la formación estudiantil integral.

Empatía crítica

La empatía es concebida por López et al. (2013) como “la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento

del otro como similar” (p. 38). De ahí que, la comprensión del otro se posibilita a través del reconocimiento, el cual necesita la asunción de una actitud crítica frente al otro.

Más allá del reconocimiento básico de emociones ajenas, este componente incorpora la dimensión sociocultural del desarrollo empático, en el cual, los testimonios revelan que estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Sincelejo enfrentan realidades complejas, tales como: dificultades económicas, violencia intrafamiliar, las cuales requieren una empatía contextualizada. En este sentido, se proponen ejercicios de perspectiva que combinen el análisis emocional ("¿cómo crees que se siente?") con la reflexión sistémica ("¿qué circunstancias podrían causar ese sentimiento?"). Esto implica crear espacios seguros donde los estudiantes exploren conexiones entre experiencias personales y colectivas mediante proyectos colaborativos centrados en problemáticas locales.

A partir de lo anteriormente expuesto, trascender la empatía básica hacia un enfoque socioculturalmente contextualizado resulta esencial en la educación básica primaria de Sincelejo, por cuanto lleva a incorporar una dimensión crítica que reconoce las realidades complejas de los estudiantes, proponiendo ejercicios de perspectiva dual, como el análisis emocional combinado con la reflexión sistémica.

La dinámica expuesta permite a los estudiantes vincular experiencias personales con estructuras comunitarias mediante proyectos colaborativos sobre problemáticas locales, desarrollando su comprensión emocional, la conciencia social. De esta manera, la empatía crítica se convierte en un puente entre la teoría de la IE y la formación integral de ciudadanos capaces de transformar su entorno.

Gestión relacional

El término gestión relacional, aparece en este contexto (acuñado por la investigadora) como un concepto alineado a la capacidad de conocer nuestra capacidad para administrar nuestros gustos y preferencias, que posibilite la toma de decisiones a partir de una comunicación asertiva.

En el mundo de las emociones, la gestión relacional, se refiere a la manera como administramos esas emociones, “si se aprende a manejar las emociones, el individuo actuará con inteligencia y dentro de las relaciones interpersonales podrá enfrentar cualquier evento con éxito, comprendiendo también al otro” (Betancourt, s.f., p. 1)

Este eje integra habilidades sociales prácticas para la construcción de ambientes democráticos, basado en observaciones de aulas en el que el trabajo

cooperativo redujo conductas disruptivas. El enfoque de gestión relacional enfatiza protocolos claros para la comunicación asertiva, la negociación de normas y la resolución dialógica de conflictos. Propone estructurar "asambleas emocionales" semanales para que los estudiantes practiquen escucha activa, expresión de desacuerdos respetuosos y toma de decisiones colectivas, utilizando lenguajes adaptativos, como dibujos para menores, debates guiados para mayores.

Los componentes centrales para la formación emocional en educación básica primaria, como la autoconciencia dialógica, autorregulación contextualizada, empatía crítica y gestión relacional, son términos acuñados por la investigadora, los cuales, se constituyen en pilares irremplazables para el desarrollo integral, estos componentes emergen del análisis hermenéutico de la información aportada por los informantes clave dando lugar a los nodos temáticos, como se mencionó anteriormente en el capítulo IV, la interconexión nodal dan lugar a la interrelación entre las diferentes habilidades y estrategias en el manejo de las emociones y así mismo la proposición de estos como aporte a la construcción teórica.

La autoconciencia dialógica (cimentada en la reflexión metacognitiva y herramientas narrativas) permite a los estudiantes reconocer sus emociones y patrones conductuales, sentando las bases para la autonomía emocional desde la infancia.

La autorregulación contextualizada trasciende técnicas genéricas al anclarse en situaciones reales del entorno escolar, validando teóricamente que el autocontrol efectivo emerge de la adaptación sociocultural y el docente como modelo.

La empatía crítica, al integrar el análisis de contextos adversos (como vulnerabilidades económicas o familiares), fomenta una comprensión profunda del otro, esencial para construir solidaridad en entornos diversos.

Finalmente, la gestión relacional, mediante protocolos de comunicación y espacios deliberativos, transforma las emociones en herramientas para la convivencia democrática, reduciendo conflictos y promoviendo colaboración.

Vías de implementación curricular

La caracterización de experiencias exitosas permite identificar tres vías complementarias para institucionalizar la IE, las cuales se mencionan a continuación:

Transversalidad narrativa

Contrario a la creación de asignaturas aisladas, la teoría propone tejer la IE mediante relatos pedagógicos que conecten contenidos académicos con dimensiones

emocionales, por ejemplo: enseñar matemáticas mediante problemas que involucren manejo de frustración "¿Cómo persistir cuando un problema parece imposible?", o abordar ciencias sociales analizando conflictos históricos desde la perspectiva emocional de sus protagonistas. Esto requiere diseñar "hilos narrativos" que crucen el currículo, utilizando recursos como literatura infantil, estudios de caso y proyectos interdisciplinarios que hagan visible la dimensión humana del conocimiento.

Mediación docente

Los docentes emergen como arquitectos emocionales del aula mediante dos roles clave como: (1) modelos de competencia emocional, demostrando autorregulación, escucha activa y vulnerabilidad pedagógica y (2) intérpretes de climas afectivos, detectando tensiones grupales, validando emociones implícitas.

Esta aproximación teórica enfatiza sobre la formación docente continua en "hermenéutica del aula", asumidas como habilidades para decodificar expresiones no verbales, identificar desregulaciones colectivas y ajustar dinámicas pedagógicas según estados emocionales grupales, lo anterior incluye protocolos de observación etnográfica simplificada para registrar interacciones significativas.

Ecología institucional

La efectividad de las estrategias individuales depende de condiciones estructurales. La aproximación propone crear sistemas de soporte emocional con cuatro niveles: (a) diseños de aulas con "rincones de calma"; (b) equipos docentes que realicen círculos restaurativos semanales; (c) instituciones que integren metas socioemocionales en su PEI y (c) alianzas comunitarias para abordar factores externos que impactan el bienestar estudiantil. Todo ello implica redefinir indicadores de calidad educativa para incluir mejoras en el clima escolar, prácticas de autocuidado docente y estrategias de prevención psicosocial.

Inteligencia emocional situada

Las emociones tienen un sello propio, a partir de cada experiencia, adquieren significaciones contextuales en cada persona, "La manera de relacionarnos con el mundo, los objetos y las demás personas está enmarcada en un sentido pragmático que depende directamente los contextos situados" (Domínguez, 2018, p. 114).

Lo inteligencia se encuentra relacionada con lo emocional, es así como situarlas se construye a partir de "generar estrategias que permitan a los estudiantes regular sus estados emocionales y construir maneras de relacionarse con los pares,

con los sucesos y eventos o consigo mismos de formas más propositivas” (Domínguez, 2018, p. 122).

Define la IE no como competencia universal, sino como repertorio adaptable a contextos específicos, en relación al contexto del municipio de Sincelejo, implica priorizar habilidades de resiliencia frente a adversidad, regulación en entornos sobre estimulantes y comunicación asertiva en culturas con altos índices de conflicto.

Este constructo rechaza modelos estandarizados, proponiendo en su lugar diagnósticos participativos en el cual los estudiantes identifiquen "emociones comunitarias predominantes" y co-diseñen estrategias contextualizadas.

Currículo dialógico-emocional

El círculo dialógico-emocional postula que el aprendizaje significativo surge de la intersección entre el diálogo crítico y la conciencia afectiva, para lo cual se propone una secuencia pedagógica cíclica: (a) *Activación emocional*, reconocer estados afectivos previos al contenido. (b) *Confrontación cognitiva*, desafiar ideas mediante controversias estructuradas. (c) *Regulación colaborativa*, gestionar tensiones del debate. (d) *Integración vivencial*, conectar nuevos conocimientos con experiencias emocionales. A partir de este ciclo se transforma el aula en un microcosmos democrático en el cual se ejercitan simultáneamente habilidades intelectuales y socioemocionales.

El currículo en el círculo dialógico-emocional se fundamenta en un modelo cíclico que integra interacción crítica y conciencia afectiva para generar aprendizaje significativo. Su secuencia pedagógica inicia con la activación emocional, que consiste en el reconocimiento de estados afectivos previos, seguida de la confrontación cognitiva, como el desafío de ideas mediante controversias.

Posteriormente, la regulación colaborativa gestiona las tensiones del debate, culminando en la integración vivencial, que vincula nuevos conocimientos con experiencias emocionales.

Este ciclo transforma el aula en un microcosmos democrático donde convergen el desarrollo intelectual y el entrenamiento socioemocional de forma simultánea y cohesionada en los estudiantes de básica primaria y docentes.

Agencia emocional transformadora

Conceptualiza a los estudiantes no como receptores pasivos, sino como agentes de cambio emocional en sus comunidades, basado en casos en los que los niños mediaron conflictos familiares aplicando técnicas aprendidas en clase.

El constructo promueve proyectos de "ciudadanía emocional": campañas diseñadas por estudiantes para abordar problemas locales (intimidación escolar, maltrato infantil) mediante acciones concretas sustentadas en comprensión emocional, esto redefine la IE como herramienta de empoderamiento comunitario.

Estas iniciativas redefinen la Inteligencia Emocional (IE) como herramienta de empoderamiento comunitario, transformando el aprendizaje en un acto de impacto social donde los niños lideran la transformación afectiva de su entorno inmediato.

Dentro de otros desafíos estructurales que requieren estrategias específicas podemos mencionar las siguientes:

- Formación docente: más que talleres técnicos, se necesitan comunidades de práctica donde docentes analicen sus propias narrativas emocionales, confronten sesgos culturales y desarrollen estilo pedagógico auténtico, lo anterior incluye supervisiones reflexivas que exploren cómo la biografía personal influye en la gestión del aula.

- Adecuación sociocultural: las estrategias deben respetar expresiones emocionales propias de la cultura sabanera (mayor expresividad corporal, valoración del humor como regulador), evitando imponer modelos eurocéntricos de contención emocional.

- Evaluación de proceso: implementar portafolios longitudinales que documenten progresos en autorregulación mediante múltiples evidencias (auto reportes, observaciones estructuradas, producciones creativas), evitando mediciones estandarizadas.

- Liderazgo distribuido: crear "equipos emocionales" con representación estudiantil, docente y familiar que monitoreen el clima institucional y propongan ajustes curriculares.

Desmitificación de la dicotomía razón-emoción como categorías antagónicas

Esta perspectiva teórica demuestra que las habilidades socioemocionales (autorregulación, empatía, gestión relacional) operan como herramientas epistémicas que potencian los procesos cognitivos cuando se integran, de forma deliberada, en las secuencias didácticas. Los casos documentados en Sincelejo revelan que

estudiantes que desarrollaron conciencia emocional mostraron mejoras medibles en cuanto a:

1. Persistencia cognitiva: aumento en tiempo dedicado a resolver problemas complejos tras implementar rutinas de regulación emocional previas a actividades matemáticas.

2. Pensamiento crítico: capacidad para analizar conflictos históricos desde múltiples perspectivas emocionales (ejemplo: colonización vista desde el miedo indígena y la ambición conquistadora).

3. Transferencia de aprendizajes: aplicación de estrategias de negociación emocional aprendidas en asambleas de aula a conflictos familiares o comunitarios.

Esto desmonta el prejuicio de que "lo emocional resta tiempo a lo académico", lo cual es algo muy común escuchar en los docentes, evidenciando su papel como infraestructura habilitante del pensamiento complejo.

Reconceptualización de la equidad educativa como construcción de armaduras emocionales

Los hallazgos exponen que la justicia educativa en contextos vulnerables requiere:

Intervenciones en tres niveles:

- Micro (estrategias de afrontamiento individual: respiración consciente, detección de desencadenantes)

- Meso (redes comunitarias: equipos de apoyo entre estudiantes, alianzas familia-escuela)

- Macro (políticas de protección emocional institucional: ajustes curriculares para estudiantes en duelo, programas de alimentación que estabilicen estados anímicos).

Priorización de habilidades de resiliencia contextualizada:

- Manejo de incertidumbre económica mediante planificación colaborativa

- Transformación de la rabia en energía propositiva frente a injusticias

- Creación de "espacios-refugio" ante entornos violentos

El caso emblemático es la Escuela Rafael Núñez, donde estudiantes co-diseñaron "kits de calma" con objetos culturalmente significativos (semillas de totumo, tejidos wayúu), reduciendo crisis emocionales en 65% sin recursos adicionales.

Horizonte ético: pedagogía de la esperanza activa

Estas contribuciones convergen en un principio rector en la cual la integración emocional es un acto político de resistencia contra modelos educativos deshumanizantes, lo cual implica:

Descolonizar la IE: rechazo a estándares eurocéntricos de "emociones apropiadas" para validar expresiones culturalmente situadas, por ejemplo, la alegría bulliciosa como resistencia en contextos de pobreza.

Convertir las aulas en laboratorios de democracia afectiva: en la que los conflictos se resuelven mediante asambleas dialógicas que ejercitan justicia restaurativa.

Reivindicar el cuerpo como territorio pedagógico: incorporar saberes somáticos como la danza, juegos tradicionales, como vías de regulación legítimas.

Conclusiones

Las aproximaciones teóricas emergentes derivadas de este estudio permiten afirmar que la integración de la inteligencia emocional en la educación básica primaria trasciende la mera incorporación de contenidos aislados y se constituye en una transformación estructural del proceso educativo. Este propósito general fue alcanzado al generar un marco teórico contextualizado que articula componentes emocionales con las prácticas pedagógicas reales en Sincelejo, Sucre, fundamentando epistemológica y metodológicamente cómo la inteligencia emocional puede convertirse en un sustrato de sentido al acto educativo.

A partir del análisis de las narrativas de los actores escolares, se caracterizaron vías concretas para la inclusión de la inteligencia emocional, se identificaron tres rutas de implementación curricular viables en el contexto local: la transversalidad narrativa, que integra lo emocional mediante relatos cotidianos y proyectos comunitarios; la mediación docente, donde el educador asume el rol de arquitecto emocional y facilitador dialógico; y la ecología institucional, que promueve climas escolares centrados en el bienestar colectivo a través de políticas flexibles y espacios de escucha.

El estudio también permitió analizar los fundamentos teóricos de la inteligencia emocional en contraste con la realidad local. La revisión crítica de los aportes de Goleman y Bisquerra, contrastada con las condiciones de Sincelejo, permitió desmontar la dicotomía razón-emoción y posicionar la inteligencia emocional como una competencia situada, por lo tanto, esta concepción la reconoce como un

mecanismo de resiliencia fundamental ante adversidades contextuales como la desigualdad, la violencia y la presión académica.

Como contribución central, la investigación propone tres constructos teóricos para integrar la inteligencia emocional en la formación estudiantil. Emerge la noción de inteligencia emocional situada, que ancla la gestión emocional en la interacción con el entorno específico; se postula un currículo dialógico-emocional, de diseño flexible y centrado en narrativas y proyectos que vinculan lo afectivo con lo académico. Finalmente, se concibe una agencia emocional transformadora, donde el estudiante es un actor capaz de utilizar sus competencias emocionales para incidir en su realidad familiar, barrial y escolar.

Estos constructos se sostienen sobre cuatro componentes pilares: autoconciencia dialógica, autorregulación contextualizada, empatía crítica y gestión relacional que funcionan como un sistema interdependiente nutrido por las realidades locales. La teoría resultante redefine la función de la escuela como un ámbito de democratización afectiva y empoderamiento comunitario, donde la ciudadanía emocional se ejerce a través de proyectos locales que convierten la inteligencia emocional en una herramienta de cambio social, esta transformación exige condiciones institucionales claras: docentes formados como facilitadores emocionales, currículos flexibles anclados en narrativas cotidianas y políticas que prioricen el bienestar colectivo.

El verdadero éxito de esta integración se evaluará cuando un estudiante de Sincelejo pueda afirmar no solo “resolví la ecuación”, sino “transformé mi rabia en energía para cuidar a mi comunidad”. En este núcleo radica la aproximación teórica propuesta: educar las emociones es sembrar futuros posibles, construir resiliencia en contextos vulnerables y redefinir el sentido de la escuela desde una pedagogía de la esperanza activa.

CAPÍTULO VI

SOCIALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS

*"Las aulas de primaria deben convertirse en laboratorios donde los niños aprendan a nombrar, comprender y manejar su mundo interior con la misma curiosidad y apoyo con que exploran el mundo exterior."
Lantieri y Goleman (2008).*

Integrando la inteligencia emocional en la formación de estudiantes de educación básica primaria

Institución Educativa Simón Araujo, Sincelejo-Sucre

Fecha: 23 de abril de 2025

1. Introducción

La socialización de los hallazgos de la investigación "Integración de la inteligencia emocional en la educación básica primaria: Una aproximación teórica para la formación estudiantil" se realizó el 23 de abril de 2025 en la institución educativa "Simón Araujo" de Sincelejo (Sucre), con la participación invitada de docentes del centro escolar "Rafael Núñez".

Este evento respondió a la necesidad urgente de transformar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) para adaptarlos a las necesidades socioemocionales tras la pandemia de COVID-19, la cual exacerbó problemas como la desmotivación escolar, la ansiedad infantil y el bajo rendimiento académico, en el cual el aislamiento social no solo generó una brecha cognitiva, sino que reveló la incapacidad del sistema para gestionar las dimensiones socioemocionales de los estudiantes, dejándolos vulnerables ante entornos cada vez más complejos.

El estudio, desarrollado bajo el paradigma interpretativo y el método narrativo, surgió de un diagnóstico crítico centrado en que las instituciones educativas de Sincelejo ignoraban los aportes de la inteligencia emocional (IE) en sus currículos formales, pese a su impacto comprobado en el departamento de Psico-orientación educativa.

La investigación se centró en dos escuelas urbanas (Simón Araujo y Rafael Núñez), donde se entrevistó a directivos, docentes y psico-orientadores, identificando que la desconexión entre emoción y aprendizaje perpetuaba ciclos de frustración y

bajo desempeño. Este contexto justificó el propósito central: Generar una aproximación teórica que permita la integración de la inteligencia emocional en la formación de los estudiantes de educación básica primaria, en las Instituciones Educativas del municipio de Sincelejo – Sucre

La socialización se diseñó como un espacio dialógico en el que los actores clave protagonistas de las narrativas recogidas auditarían los constructos teóricos que emergieron del contexto de estudio, orientando su relevancia en tres pilares o ejes para el debate: uno, la naturaleza científica (divulgar hallazgos sobre componentes como la autoconciencia dialógica y la empatía crítica); otro, de carácter práctico (proponer rutas de implementación curricular) y por último, el ético (devolver a la comunidad educativa los saberes co-construidos durante la investigación). El evento no solo cerraría el ciclo investigativo, sino que sembraría las bases para una pedagogía de la esperanza activa, promoviendo que las aulas se reconvirtieran en espacios de democracia afectiva.

La asistencia de docentes de básica primaria, secundaria y media, de ambas instituciones, aseguró una mirada multinivel, mientras que la inclusión de psico-orientadores y directivos garantizó viabilidad institucional.

La invitación, distribuida vía WhatsApp, enfatizaba que esta socialización era el primer paso hacia un pacto emocional por la educación en Sincelejo, en la que la IE dejara de ser un complemento para convertirse en cimiento del proyecto educativo en las aulas.

2. Invitación y asistencia

Se cursaron invitaciones formales a ambas comunidades educativas, destacando la relevancia del tema en el contexto.

Asistentes:

- 3 docentes de secundaria y media (Simón Araujo).
- 2 docentes de básica primaria (Simón Araujo).
- 2 docentes de básica primaria (Rafael Núñez).
- 1 psico-orientador por institución.
- 2 directivos (1 rector + 1 coordinador).

Nota: la invitación la realizó el rector de la institución “Simón Araujo”, enviada vía WhatsApp y, así mismo, se extendió a los participantes del centro educativo “Rafael Núñez”.

3. Programa del evento

Hora	Actividad	Duración
8:00 - 8:10 a.m.	Registro de asistentes y bienvenida	10 min
8:10 - 8:30 a.m.	Presentación de propósitos de investigación	20 min
8:30 - 9:00 a.m.	Fundamentación teórica: IE y educación	30 min
9:00 - 9:30 a.m.	Metodología y rutas de implementación.	30 min
9:30 - 9:45 a.m.	Refrigerio	15 min
9:45 - 10:45 a.m.	Hallazgos clave y aproximación teórica	60 min
10:45 - 11:15 a.m.	Diálogo participativo y aportes	30 min
11:15 - 11:25 a.m.	Cierre y agradecimientos	10 min

Recursos utilizados:

- Proyector, laptop y sonido.
- Material gráfico: Presentación de Power Point.
- Dos ejemplares de la tesis para consulta.

4. Desarrollo de la socialización

La socialización de resultados con directivos, psico-orientadores y docentes de las Instituciones participantes, se llevó a cabo con una asistencia aceptable, como se puede evidenciar en la foto 5 del Anexo 6.

a. Presentación de los propósitos del estudio

Se destacó el propósito central:

- Generar una aproximación teórica que permita la integración de la inteligencia emocional en la formación de los estudiantes de educación básica primaria, en las Instituciones Educativas del municipio de Sincelejo – Sucre

Se enfatizó en la urgencia de abordar problemas como la desmotivación, ansiedad y bajo rendimiento académico agudizados post-pandemia.

b. Fundamentación teórica

La presentación de la fundamentación teórica durante la socialización articuló tres ejes conceptuales clave para comprender la integración de la inteligencia emocional (IE) en la educación básica primaria, en primer lugar, se retomó el modelo de Goleman (1998), eje central del marco referencial, desglosando sus cinco componentes: autoconciencia, autorregulación, motivación intrínseca, empatía y habilidades sociales.

Hubo una disertación, por parte de la investigadora, sobre los componentes de la IE según Goleman, a través de la cual se ilustró cómo cada elemento opera en un engranaje interdependiente: (a) la autoconciencia permite reconocer emociones; (b)

la autorregulación gestiona respuestas impulsivas; (c) la motivación impulsa metas; (d) la empatía construye puentes relacionales; y (d) las habilidades sociales facilitan la cooperación. Además, hubo énfasis que este enfoque admitido en contextos educativos internacionales no es un "añadido" al currículo, sino la base para un aprendizaje significativo.

El segundo eje exploró la epistemología del aprendizaje, destacando la ruptura con el dualismo razón-emoción, complementando con la citación conceptual de Vygotsky (1995) y Bruner (1984), con la finalidad de demostrar que la cognición y la emoción son procesos entrelazados: las emociones no solo influyen en la atención y la memoria (como señalaba la neurociencia), sino que estructuran la construcción del conocimiento. Se ejemplificó con la *zona de desarrollo próximo* Vygotsky (1995), en la que la seguridad emocional determina la disposición del estudiante a asumir desafíos intelectuales. Aunado a esto, se vinculó estas perspectivas con el paradigma interpretativo, subrayando que la IE permite "andamiajes afectivos" que potencian la asimilación de contenidos desde matemáticas hasta ciencias sociales al contextualizarlos en experiencias de vida.

Finalmente, se conectó la teoría con el marco legal colombiano, evidenciando que la IE ya está implícita en mandatos como la Ley 115 de 1994. En el artículo 5 de esta norma que promueve *la formación integral física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva y ética* fue analizado como un respaldo jurídico para institucionalizar la IE. Se contrastó este marco con políticas globales como el Informe Delors de la UNESCO (1996), que declara el "aprender a ser" y "aprender a convivir" pilares educativos del siglo XXI, dejando claro que esta triangulación teórico-legal, respecto a la IE no es una moda pedagógica, sino un imperativo ético y normativo.

Para cerrar, se proyectó una cita de Freire (1996): "La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". De esta forma, se vinculó la teoría con la praxis: la fundamentación no solo explicó por qué integrar la IE, sino que sentó las bases para las rutas de implementación presentadas en la siguiente fase.

c. Metodología y rutas de implementación

La presentación de la metodología y rutas de implementación inició contextualizando el enfoque cualitativo y narrativo, complementado con la perspectiva hermenéutico-dialéctico que sustentó la investigación. Se explicó cómo este paradigma permitió captar las voces de los actores educativos (directivos docentes,

docentes, psico-orientadores) a través de entrevistas en profundidad y análisis documental, priorizando la comprensión de significados sobre la medición numérica, además, se destacó el proceso de triangulación metodológica contrastando narrativas, observaciones y marcos teóricos, como clave para identificar patrones recurrentes, como la brecha entre el discurso institucional y las prácticas reales en IE.

Posteriormente, fueron presentadas las fases del análisis de información, se ilustró el camino desde la recolección de los relatos hasta la teorización, subrayando que la IE no puede reducirse a indicadores; exige interpretar contextos.

Tras esta base, se introdujeron las propuestas de rutas de implementación curricular, diseñadas como respuesta a los hallazgos que emergieron de los relatos de los actores del estudio:

1. *Transversalidad narrativa*: propone integrar la IE en todas las áreas académicas mediante proyectos lúdicos y relatos cotidianos. Por ejemplo:

- En matemáticas, resolver problemas basados en dilemas emocionales: si compartes tus 12 lápices en partes iguales con 3 amigos frustrados, ¿cómo manejas la equidad y la rabia?

- En ciencias sociales, analizar conflictos históricos desde la empatía crítica ¿Qué sintieron los indígenas durante la Conquista? ¿Cómo gestionarían hoy esa indignación?

- Recurso clave: "diarios emocionales" donde los estudiantes registran emociones vinculadas a contenidos académicos.

2. *Mediación docente*: plantea transformar al profesor en "guía emocional", capacitándolo para:

- Modelar autorregulación durante crisis en el aula (ej.: usar técnicas de respiración antes de responder a un conflicto).

- Diseñar secuencias didácticas dialógico-emocionales que incluyan momentos para nombrar emociones (al inicio), gestionarlas (durante) y reflexionar sobre su impacto (al cierre).

- Herramienta propuesta: bitácoras de mediación con protocolos para intervenir en casos como ansiedad o agresividad.

3. *Ecología institucional*: busca reconfigurar los espacios escolares como tejidos de democracia afectiva mediante:

- Asambleas dialógicas semanales donde estudiantes co-crean normas de convivencia.

- Rincones de calma con recursos sensoriales (pelotas antiestrés, música, pictogramas de emociones) para la autorregulación.

- Innovación clave: comités de bienestar emocional con representantes estudiantiles, docentes y padres.

4. Sustento práctico y adaptabilidad

Para cerrar, se socializó un Mapa de rutas de implementación, enfatizando que estas propuestas no son rígidas, sino flexibles y escalables, presentadas en tres niveles:

- Nivel inicial: acciones inmediatas (pausas emocionales de 5 minutos diarios).
- Nivel intermedio: proyectos por grados (ferias de emociones con arte y teatro).
- Nivel avanzado: rediseño del PEI con IE como eje transversal.

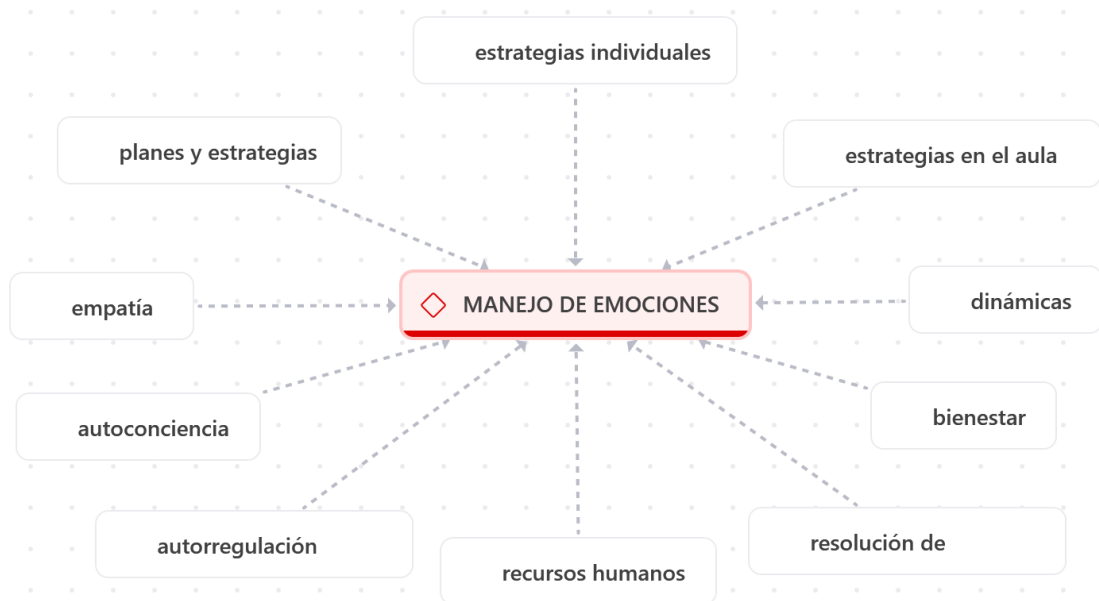
La investigadora expresó que, estas rutas no son un manual, sino un ecosistema vivo que los docentes adaptarán a sus realidades. Se concluyó vinculando cada ruta con testimonios de docentes de Sincelejo que ya experimentan con la IE, indicando expresiones recabadas, por ejemplo: "ahora mis estudiantes resuelven sumas explicando cómo se sintieron al equivocarse".

Esta sección no solo respondió a la pregunta expuesta por un docente ¿cómo hacerlo?, sino que convirtió la teoría en una propuesta de plan de acción tangible, cerrando la brecha entre la investigación académica y la praxis en las aulas de básica primaria.

d. Hallazgos clave

La presentación de los hallazgos clave inició revelando un cambio paradigmático identificado en la investigación: la inteligencia emocional (IE) no es una habilidad blanda complementaria, sino el fundamento ontológico del proceso educativo.

En ese sentido, se presentaron las redes semánticas generadas durante el proceso de identificación de nodos y mediante ellas se colocó de relieve cómo las narrativas de docentes convergían en tres núcleos problemáticos, que se describen seguidamente, posterior a la figura 6 que recaba las redes semánticas, como se muestra, por ejemplo, la relacionada con el manejo de las emociones:

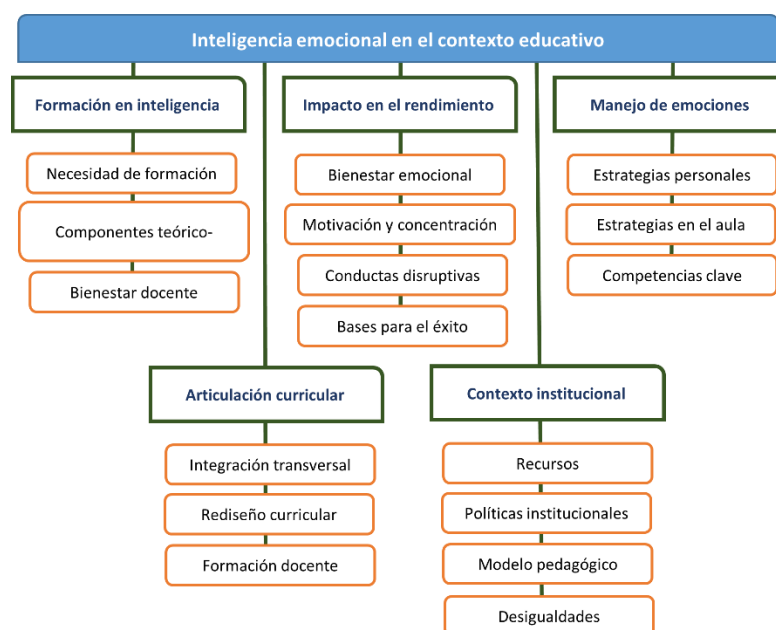


1. Desconexión curricular: en los planes de estudio en Sincelejo omitían la IE, pese a un alto porcentaje de los docentes observaron que la ansiedad afectaba el rendimiento en matemáticas y lenguaje.

2. Formación docente limitada: solo un reducido número de profesores recibió capacitación en gestión emocional, limitando su rol a lo académico.

3. Cultura institucional fragmentada: las normas de convivencia se basaban en el control disciplinario, no en la construcción colectiva de climas emocionales seguros.

Estos hallazgos derivaron en tres constructos teóricos emergentes, expuestos a través de un cuadro sinóptico, el cual se ilustra a través de la figura 11 y explicación que sigue a continuación:



- Inteligencia emocional situada (IES): propone adaptar la IE al contexto sociocultural de Sincelejo (pobreza, violencia intrafamiliar, resiliencia comunitaria). Por ejemplo, transformar la rabia frecuente en entornos vulnerables en motor para la defensa de derechos mediante asambleas escolares.

- Currículo dialógico-emocional (CDE): integra la IE como eje transversal mediante "momentos dialógicos": actividades en la que los contenidos académicos se vinculan con vivencias emocionales (ej.: en ciencias naturales, estudiar el sistema nervioso analizando cómo el miedo afecta el cuerpo).

- Agencia emocional transformadora (AET): empodera a estudiantes como gestores de su bienestar, usando herramientas como "bitácoras de autonomía" donde registran estrategias para regular emociones en casa y escuela.

Recomendaciones prácticas y sustento

La aproximación teórica se tradujo en cuatro recomendaciones estratégicas, confirmada con casos reales en las instituciones educativas escenarios del estudio, las cuales fueron expuestas a los invitados de la siguiente manera:

1. Formación docente crítica:

- Talleres vivenciales sobre IE (no teóricos), usando role-playing de conflictos cotidianos.

- Ejemplo aplicado: en la institución educativa "Rafael Núñez", tras un taller de autorregulación, un docente logró reducir un 70% los episodios de gritos en su aula mediante "señales no verbales de calma" (ej.: mano en el corazón = pausa respiratoria colectiva).

2. Evaluación de proceso de habilidades socioemocionales:

- Reemplazar las notas numéricas por rúbricas narrativas que valoren los progresos en empatía o resolución de conflictos.

- Instrumento propuesto: el "termómetro emocional", una escala visual donde los estudiantes autoevalúan su manejo de emociones semanalmente.

3. Liderazgo distribuido:

- Crear comités de bienestar con estudiantes, padres y docentes para co-crear políticas emocionales (ej.: en la institución educativa Simón Araujo, un comité diseñó un protocolo contra el bullying basado en reparación emocional, no en castigos).

4. Adecuación sociocultural:

- Usar recursos locales (música sabanera, cuentos costeños) para abordar emociones, evitando importar modelos europeos o estadounidenses.

Impacto documentado

Se presentó la sección con evidencias de cambio observados durante el desarrollo de la investigación:

-Matemáticas: estudiantes que antes abandonaban ejercicios por frustración, ahora usaban "técnicas de pausa", como la respiración + auto diálogo y elevaban su rendimiento en un 40%.

- Convivencia: las asambleas dialógicas redujeron un 60% los conflictos graves en la institución educativa "Simón Araujo".

- Autoeficacia: el 78% de los niños en ambos colegios reportaron mayor seguridad para expresar emociones negativas sin miedo.

Se cerró con esta aproximación teórica que: estos constructos no son utopías, sino rutas probadas en sus aulas, que convierten la vulnerabilidad en potencia pedagógica. En la presentación de la aproximación, se sintetizó esta visión, proyectando a Sincelejo como pionero de un nuevo paradigma educativo: la pedagogía de la esperanza activa.

e. Diálogo participativo

Los docentes compartieron experiencias y preguntas:

- Docente de la institución educativa "Simón Araujo": ¿cómo aplicar la IE en matemáticas, área percibida como fría?

Ante este interrogante, se respondió, que al usar problemas contextualizados que involucren dilemas emocionales, como, por ejemplo: "calcular el costo de ayudar a un amigo".

- Psico-orientadora de la institución educativa "Rafael Núñez": mencionó que se necesita de protocolos específicos para manejar crisis de ansiedad en niños.

- Como investigadora, se respondió que hay que elaborar propuestas concretas como la de incorporar kits de calma, denominados herramientas sensoriales, en las aulas.

5. Aportes de los asistentes

Dentro de las reflexiones más destacadas, resultó oportuno sintetizar las que se presentan a continuación:

1. La inteligencia emocional no es un tema adicional; es el puente entre el contenido académico y la vida real de los estudiantes (docente de básica primaria, de la institución educativa "Simón Araujo").

2. Debemos desmitificar que las emociones son un obstáculo para el aprendizaje, que estas son su motor (Directivo, de la institución educativa “Rafael Núñez”).

3. Propongo crear un comité de bienestar emocional en cada institución educativa (Psico-orientador, de la institución educativa “Simón Araujo”).

Compromisos adoptados

Se les pidió a los asistentes reunirse por grupos por instituciones escenarios del estudio a los fines de que hicieran sus propuestas de responsabilidades a asumir, llegando a los siguientes compromisos:

- Institución educativa “Simón Araujo”: diseñar un plan piloto de pausas emocionales en horarios académicos (5 min diarios para autorregulación).

- Centro escolar “Rafael Núñez”: revisar el proyecto educativo institucional (PEI) para incluir la inteligencia emocional (IE) como eje transversal.

6. Cierre

Se hizo el compromiso de entregar un resumen ejecutivo de la investigación y se anunció la disponibilidad de la tesis completa en la biblioteca de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la cual, una vez publicada en el repositorio correspondiente, se le haría llegar la información. Como investigadora, se agradeció la colaboración de todos los participantes:

Se terminó expresando: esta teoría no nace en un laboratorio, sino en las aulas de Sincelejo, su implementación depende de ustedes, los verdaderos agentes del cambio.

Reflexiones finales

Este recorrido teórico por la integración de la inteligencia emocional (IE) en la educación básica primaria, específicamente en el contexto del municipio de Sincelejo, nos ha llevado a un profundo entendimiento de la interdependencia entre lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de aprendizaje. Hemos visto cómo la IE, lejos de ser un añadido al currículo, se erige como un pilar fundamental. Un cimiento ontológico sobre el cual se construye la identidad, la motivación y la resiliencia del estudiante, el cual contribuye a transformar la propia esencia de la pedagogía, reconociendo la eficacia y la importancia de las emociones en el desarrollo integral de los estudiantes.

Este enfoque, sustentado en el constructivismo, la hermenéutica y la narrativa de los actores, nos invita a trascender el academicismo tradicional, a mirar más allá

de las calificaciones y a centrarnos en el bienestar y el crecimiento holístico de cada estudiante.

El análisis de los componentes centrales manejo de emociones: formación en IE, articulación curricular, impacto en el desempeño académico y desafío institucional, nos ha mostrado la necesidad de una pedagogía sensible a las particularidades del contexto sociocultural. En este sentido, las estrategias propuestas, desde las rutinas de autoevaluación hasta las asambleas emocionales, buscan desarrollar habilidades específicas, fomentar la capacidad de adaptación y resiliencia en entornos complejos.

Es fundamental que los docentes se conviertan en arquitectos emocionales del aula, modelando conductas, interpretando climas afectivos, fomentando espacios seguros para la expresión y la gestión de las emociones. De esta manera, se promueve un aprendizaje significativo en la que el conocimiento se integra a la experiencia personal y se convierte en herramienta de transformación individual y colectiva. La implementación curricular, a través de la narrativa, la mediación docente y la ecología institucional, requiere un cambio profundo en la cultura escolar, un compromiso desde la formación docente hasta las políticas institucionales.

Este recorrido teórico por la integración de la inteligencia emocional (IE) en la educación básica primaria, específicamente en el contexto del municipio de Sincelejo, se sustenta en la valiosa participación de 8 informantes clave de las instituciones educativas Simón Araújo y Rafael Núñez, cuya perspectiva fue fundamental para comprender la interdependencia entre lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de aprendizaje. Para ampliar el alcance y la socialización de los hallazgos, esta fase del estudio contó con la asistencia de 11 miembros de la comunidad educativa, que posibilite la retroalimentación de esta experiencia a sus respectivos pares académicos. A partir de este insumo, hemos visto cómo la IE, lejos de ser un añadido al currículo, se erige como un pilar fundamental, en un cimiento ontológico sobre el cual se construye la identidad, la motivación y la resiliencia del estudiante, el cual contribuye a transformar la propia esencia de la pedagogía, reconociendo la eficacia y la importancia de las emociones en el desarrollo integral.

La propuesta presentada en este estudio aborda tres avances conceptuales que transforman la educación básica primaria. En primer lugar, se desmitifica la dicotomía entre razón y emoción, evidenciando que las habilidades socioemocionales, como la autorregulación y la empatía son herramientas epistémicas que enriquecen los procesos cognitivos. Los hallazgos en las instituciones educativas de Sincelejo

demuestran que estudiantes con conciencia emocional mejoran en persistencia cognitiva, pensamiento crítico y transferencia de aprendizajes, desafiando así la creencia de que lo emocional interfiere con el rendimiento académico y resaltando su rol como facilitador del pensamiento complejo.

En segundo lugar, se reconceptualiza la equidad educativa como la construcción de dispositivos emocionales en contextos vulnerables, proponiendo intervenciones a tres niveles: micro, meso y macro. Esto incluye estrategias individuales de afrontamiento, redes comunitarias de apoyo y políticas institucionales que protejan el bienestar emocional. Resaltar a experiencia en "Rafael Núñez", donde se co-diseñaron "kits de calma", ilustra cómo la priorización de habilidades de resiliencia puede reducir significativamente las crisis emocionales.

Finalmente, se plantea un horizonte ético que promueve una pedagogía de la esperanza activa, abogando por la descolonización de la inteligencia emocional y la creación de aulas que funcionen como laboratorios de democracia afectiva, en el que el cuerpo y las expresiones culturales se integren en la práctica pedagógica.

Estos constructos, junto con las consideraciones para la implementación formación docente crítica, adecuación sociocultural, evaluación de proceso y liderazgo distribuido, ofrecen un marco flexible y adaptable para la integración de la inteligencia emocional (IE) en la educación básica primaria.

Se trata, en definitiva, de una invitación a una pedagogía activa que descoloniza la IE, convierte las aulas en laboratorios de democracia afectiva y reivindica el cuerpo como territorio pedagógico, en el cual, el éxito de esta aproximación se evaluará en la capacidad de los estudiantes al resolver ecuaciones, además de transformar sus emociones en herramientas de cambio social.

REFERENCIAS

- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, 9-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En: Bandura, A. y Ribes, E. (Eds.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (p. 307-350). Trillas. <https://drive.google.com/file/d/0B4VqlmVt8f-oT1BHSU5ZdXINaG8/view?resourcekey=0--GkxRwJ-PmOI9jn23XmA4Q>
- BarOn, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), *Special Issue on Emotional Intelligence*. *Psicothema*, 17.
- BarOn, T. y Parker, J. (2018). EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Fernando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones. https://web.teaediciones.com/ejemplos/baron_extracto-web.pdf
- Besalú, X. (2025). Rosa Sensat. Educar en tiempos de crisis. *Revista Iberoamericana De Educación*, 97(1), 15–28. <https://rieoei.org/RIE/article/view/6562/4881>
- Betancourt, V. (s.f.). *Gestión de emociones*. Dirección de Asesoramiento y Desarrollo Estudiantil. Universidad Metropolitana. <https://www.unimet.edu.ve/unimetsite/wp-content/uploads/2023/10/Gestion-de-emociones-DADE.pdf>
- Biglia y Bonet-Martí (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. *Prácticas de escritura compartida*. *Forum Qualitative Social Research*, 10(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1225/2666>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Asociación Aragonesa de Pedagogía. https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/UNIVERSO-DE-EMOCIONES-R_BISQUERRA-1.pdf
- Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. 4ª ed. Editorial Desclée de Brouwer. <https://pdfcoffee.com/educacion-emocional-propuestas-para-educadores-y-familias-rafael-bisquerra-alzina-pdf-free.html>

- Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. https://ri.iberro.mx/bitstream/handle/iberro/6042/RiEEB_01_01_09.pdf?sequence=1
- Bisquerra, R., Pérez. y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Editorial Síntesis, Madrid. ISBN: 9788490770788.
- Blanco, A. (2019). La emoción y sus componentes. Grupo LEIDE. <https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2019/09/Ana-Blanco-La-emoción-y-sus-componentes.pdf>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-16. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). La investigación (auto) biográfica en educación. La investigación (auto) biográfica y narrativa. Cap 5. https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/La%20investigacion%20%28auto%29%20biografica%20en%20educacion.pdf
- Bosada, M. (2020). La educación emocional, clave para la enseñanza -aprendizaje en tiempos de coronavirus. Educaweb. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/349314>
- Bowlby, J. (2009). Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Paidós. 1ª ed. https://www.academia.edu/40439651/UNA_BASE_SEGURA_LA_TEORIA_DEL_APEGO
- Brito, D. Santana, Y. y Pirela, G. (2019). El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On en el Perfil Académico-Profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia Odontológica*, 16(1), 27-40. https://www.researchgate.net/publication/348647379_El_Modelo_de_Inteligencia_Emocional_de_Bar-On_en_el_Perfil_Academico-Profesional_de_la_FACOLUZ
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Machado Nuevo Aprendizaje, Ed. 3. Madrid.
- Bruner, J. (1984). Desarrollo cognitivo y Educación. Ediciones Morata. <https://dn721804.ca.archive.org/0/items/bruner-j.-s.-desarrollo-cognitivo-y-educacion/Bruner%20J.S.%20Desarrollo%20cognitivo%20y%20educación.pdf>
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, 16(1). 79-86. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069206_spa

- Bruner, J. (1990). Actos de significad. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial. <https://dn721807.ca.archive.org/0/items/bruner-j.-actos-de-significado.-mas-alla-de-la-revolucion-cognitiva/Bruner%2CJ.%20Actos%20de%20significado.%20Más%20allá%20de%20la%20revolución%20cognitiva.pdf>
- Campos, M. y Auxiliadora, L. (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico Laurus, 14(27), 129-144. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892008.pdf>
- Cano, S. y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, vol. 4(1), 58-67. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751763003.pdf>
- Castillo, G., Pérez-Sánchez, L. y Becerra-Altamirano, N. (2021). Inteligencia emocional en los psicólogos en formación. *Psicología Iberoamericana*, 29(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/journal/1339/133967822007/133967822007.pdf>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570967709010/html/>
- Coconas, N. (2013). Modelo Pedagógico Dialogante y su Aplicación en la Escritura Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 14(1), 23-40. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41059088001.pdf>
- Conger, R. y Donnellan, M. (2007). Una perspectiva interaccionista sobre el contexto socioeconómico del desarrollo humano. *Revista Anual de Psicología*, 58, 175-199. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa" en Larrosa, J. y otros Déjame Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación; Barcelona; Laertes. Disponible en: https://kupdf.net/download/connelly-y-clandini-relatos-de-experiencia-e-investigacion-narrativa-1_5e23c635e2b6f5c71d1faf21_pdf
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X. y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(1), 219-233. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n1/0718-0705-estped-47-01-219.pdf>
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Third edition. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-III/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

- Danvila, I. y Sastre, M. (2015). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. Cuadernos de Estudios Empresariales, (20), 107-126. <https://es.scribd.com/document/595273700/DANVILA-Y-SASTRE-Inteligencia-emocional>
- De la Fuente, J., Martínez, J., Sander, P. y Cardelle, M. (2014). Las emociones positivas vs. negativas, como objeto de estudio, en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios, basado en los modelos 3P Y DIDEPRO. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 529-533. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851787059.pdf>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, 91-103. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Gedisa. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788418193538_A40043082/preview-9788418193538_A40043082.pdf
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata, 3ª ed. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Dewey_Unidad_6.pdf
- Domínguez, L. (2018). Cognición y emociones situadas: una mirada sobre el proceso de aprendizaje situado. Diversidades e Inclusiones, Cap. V, 108-125. <https://editorial.ucp.edu.co/omp/index.php/e-books/catalog/download/18/18/601?inline=1>
- Dri, R. (2001). Dialéctica de la conciencia a la autoconciencia. *Razón y Revolución*, (8), reedición electrónica. https://kupdf.net/download/ruben-dri-dialectica-de-la-conciencia-a-la-autoconciencia-pdf_6307aa99e2b6f52c57c6f511_pdf
- Durkheim, E. (2003). Educación y sociología. Península, 1ª ed. http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_historia_mat_bibliografico/Educaci%C3%B3n/Durkheim-%20Educaci%C3%B3n%20y%20Sociolog%C3%ADa-%20Cap%C3%ADtulo%201.pdf
- Echeverry-Velásquez, M. y Prada-Dávila, M. (2021). La sistematización de experiencias, una investigación social cualitativa que potencia buenas prácticas de convivencia y gobierno. La experiencia de un conjunto residencial multifamiliar en Cali, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 151-176. <http://scielo.org.co/pdf/prsp/n31/2389-993X-prsp-31-151.pdf>
- Ekman, P. (2003). Emotions revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life. Times Book. <https://toaz.info/doc-view-3>

- Espinoza, E. (2020). El objetivo en la investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 2020, 206-215. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778106027.pdf>
- Espinoza, V., Rosas, R., Schmid, B. y Saravia, J. (2020). Implementación de un programa de promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, XLVIII(3), 151-162. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v48n3/0718-0705-estped-48-03-151.pdf>
- Evans, G. y Cassells, R. (2013). Pobreza infantil, exposición al riesgo acumulativo y salud mental en adultos emergentes. [Documento en línea] *Sage Journals*, 2(3). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2167702613501496>
- Fernández, A., Dufey, M. y Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2(1), 8-20. <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179317882002.pdf>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2003). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: Hallazgos científicos de sus efectos desde el aula de clases. *Revista de Educación*, (332), 97-116. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Fernández-Martínez, A. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), pp. 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439002.pdf>
- Flores, E., Loaiza, A. y Rojas, G. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Cientific*, 5(15), 106-128. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/283/762
- Freire, P. (1984). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI. https://drive.google.com/file/d/1YBopcwk_DHqBUaDTdp9_RO0rqbdRbZwhL/view
- Freire, P. (1996). Pedagogía del oprimido. El lápiz rebelde, Fundación Editorial. https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/18314/mod_folder/content/0/Freire_P_Pedagogia_Oprimido.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>
- Gabarda, G. (s.f.). la inteligencia emocional. Su inclusión en el currículo educativo y en el aula. Universidad Internacional de Valencia. https://laescuelacolaborativa.com/wp-content/uploads/2018/07/ebook_inteligencia_emocional.pdf

- Gardner, H. (1987). Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. <https://ia801603.us.archive.org/15/items/gardner-h.-estructuras-de-la-mente.-teoria-de-las-inteligencias-multiples/Gardner%2C%20H.%20Estructuras%20de%20la%20mente.Teoria%20De%20Las%20Inteligencias%20Multiples.pdf>
- Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Gedisa editorial. <https://drive.google.com/file/d/1HvPa2mz-2K6tmMeTuTMyPrltJrfzNIJ0/view>
- Gibbs, G. (2007). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. https://www.academia.edu/33412125/El_análisis_de_datos_cualitativos_en_Investigación_Cualitativa_Spanish_Edition
- Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Kairós. <https://dn721608.ca.archive.org/0/items/La.practica.de.la.inteligencia.emocional/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Goleman, D. (2009). La inteligencia ecológica. Kairós. <https://archive.org/details/inteligenciaecol0000gole/page/n1/mode/1up>
- Goleman, D. (2016). La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Le Libros. <https://iuyanca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Guadarrama, E. y Rosales, E. (2015). Marketing relacional: Valor, satisfacción, lealtad y retención del cliente. Análisis y reflexión teórica. Ciencia y Sociedad, 40(2), 307-340. https://www.researchgate.net/publication/320543546_Marketing_relacional_Valor_satisfaccion_lealtad_y_retencion_del_cliente_Analisis_y_reflexion_teorica
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1998). Paradigmas competitivos en la investigación cualitativa. Sage Publicaciones. <https://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/guba-lincoln-1998.pdf>
- Guerrero-Castañeda y González-Soto (2022). Experiencia vivida, Van Manen como referente para la investigación fenomenológica del cuidado. *Revista Ciencia y Cuidado*, 19(3), 112-120. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/3399/4065>
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalización de la acción y racionalización social. Taurus, 4ª ed. <https://drive.google.com/file/d/0B7sVpnmC3XvweUpwSXRfN2Y1RUU/view?resourcekey=0-5ittGlfLq7QNMqEXXfudfw>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía: Métodos de investigación. 1ª ed. Editorial Paidós. <https://studylib.es/doc/8933788/etnografia-metodos-de-investigacion-hammersley-atkinson-pdf?p=3>

- Heredia, Y. y Sánchez, A. (2020). Teorías del aprendizaje en el contexto educativo. Editorial Digital. <https://repositorio.tec.mx/items/a7cbd3d1-85b7-4d03-b0d1-2d2e0c0e0363>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill, 6^a ed. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Institución Educativa Simón Araujo (2024). Proyecto Educativo Institucional. <https://iesimonaraujo1.edu.co/wp-content/uploads/2024/10/PEI-IESA-2024.pdf>
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>
- Juliao, C. (2021). El relato autobiográfico: Narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de Filosofía*, 78, 79-95.: <https://www.scielo.cl/pdf/rfilosof/v78/0718-4360-rfilosof-78-00079.pdf>
- Katayama, R. (2014). Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Fondo Editorial de la UIGV. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_katayama.pdf
- Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica, 1^a ed. <https://materiainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/kuhn1971.pdf>
- Kvale, S. (2008). Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata. Colección: Investigación Cualitativa. <https://ia801905.us.archive.org/7/items/las-entrevistas-en-investigacion-cualitativa/Las-entrevistas-en-investigación-cualitativa.pdf>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Ley General de Educación. (1994). Ley 115 de 1994. Art. 1°. Bogotá D.C., Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, B., Filippetti, V. y Richaud, M. (2013). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>
- Loreto, M. (2020). Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate. *Desde el Sur*, 12(1), 201-211. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v12n1/2415-0959-des-12-01-201.pdf>

- Lupien, S., McEwen, B., Gunnar, M. y Heim, C. (2009). Efectos del estrés a lo largo de la vida en el cerebro, la conducta y la cognición. *Nature Reviews Neurociencia*, 10(6), 434-450. https://www.researchgate.net/publication/24376619_Lupien_SJ_McEwen_BS_Gunnar_MR_Heim_C_Effects_of_stress_throughout_the_lifespan_on_the_brain_behaviour_and_cognition_Nat_Rev_Neurosci_10_434-445
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas. https://drive.google.com/file/d/0B7gC0vup46j2T3Q1MHRwOUg5MFU/edit?resourcekey=0-gl_iM3dwRL_ztoUSuAXGiw
- Mayer, J. (2005). La inteligencia emocional. Una breve sinapsis. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 35-46. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1995). La inteligencia emocional y la construcción y regulación de los sentimientos. 4(3), 197-208.
- McLoyd, V. (1998). Desventaja socioeconómica y desarrollo infantil. *American Psychol*, 53(2), 185-204. http://researchgate.net/publication/13739432_McLoyd_VC_Socioeconomic_disadvantage_and_child_development_Am_Psychol_53_185-204
- MentalTestLab (s.f.). autorregulación emocional. Material para profesionales de la salud mental. (documento electrónico). <https://mentaltestlab.com/wp-content/uploads/2024/10/autorregulacion-emocional-descargable-pdf.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Revisión de políticas nacionales en educación. La educación en Colombia. OECD. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. Paso a paso, Guía del docente. Undécimo grado. Banco Mundial. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385321_recurso.pdf
- Mirapeix, C. (2025). Una Aproximación Metacognitiva Relacional al Apego en Psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 36(130), 31-44. <https://revistas.uned.es/index.php/rdp/issue/view/1914/784>
- Molina, O. (2022). Entrevista en profundidad: Una experiencia de investigación cualitativa a partir d un caso concreto. LATAM. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 581-599. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/118/120>
- Morales, I. y Taborda, M. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 2(53), 171-182. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n53/0123-4870-folios-53-171.pdf>

- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Editorial, 8a reimpresión. https://redpaemigra.weebly.com/uploads/4/9/3/9/49391489/morin_introduccion_al_pensamiento_complej.pdf
- Muñoz, J., y Narváez, J. (2022). Trabajo Colaborativo e Inteligencia Emocional en Estudiantes de Educación Básica Secundaria. [Trabajo de grado] Universidad de la Costa, Barranquilla. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/474071fc-35d2-453a-8506-86694eac4902/content>
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos, XLL(2)*, 389-399. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n2/art23.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. [Capítulo II], Paidós, 1ª ed. <http://www.ciberinnova.edu.co/archivos/plantilla-ovas1-slide/documents-UCN-Canvas/teorias-contemporaneas-trabajo-social/lecturas/Crear%20capacidades.pdf>
- Ortiz, J., Lera, L., Poleo, A. y von Feigenblatt, O. (2023). Aporte del conectivismo al proceso de enseñanza y aprendizaje durante el confinamiento causado por la pandemia Sars-Cov-2: una revisión de la literatura. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*. Volumen 8, número 2 – 2023, páginas 293-308. https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N2%20-%20006%20-%20AO%20-%20ORTIZ_conectivismo.pdf
- Ozáez, M. (2015). Inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(3), 51-60. <https://www.redalyc.org/pdf/5746/574661396005.pdf>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87050902008.pdf>
- Páez, M. y Castaño, J. (2014). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, 32(2), 268-285. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v32n2/v32n2a06.pdf>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924010.pdf>
- Payne, W. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence Self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International* Vol. 47, 203.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. 18a ed. Morata. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-7757734-c75db4f086.pdf>
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Educación*. Editorial Booket. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF>

- Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Ediciones Santillana. https://kupdf.net/download/nativos-digitales-piscitelli_59b6750608bbc5d12e934734_pdf
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. (2017). El camino hacia la calidad y la equidad. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Popper, K. (1972). La lógica de la investigación científica. Editorial Tecnos, 1ª ed. <https://dn720002.ca.archive.org/0/items/popper-karl-r.-la-logica-de-la-investigacion-cientifica-ocr-1962/Popper%2C%20Karl%20R.%20-%20La%20Logica%20De%20La%20Investigaci%20Cient%20f%20ica%20%5Bocr%5D%20%5B1962%5D.pdf>
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Dossier, Revista del IICE*, 4, 35-46. https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/70614/CONICET_Digital_Nro.e79ecec5-039c-4fed-af7d-e84f858ae821_A.pdf
- Prado, M. (2021). Enfoque axiológico en la Educación Superior mediante la interacción de los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje. *E-Ciencias de la Información*, 11(1), 1-17. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/eci/v11n1/1659-4142-eci-11-01-25.pdf>
- Procuraduría General de la Nación (2023). Aumentan los riesgos mentales en menores de edad y jóvenes del país: depresión, ansiedad y suicidio. Procuraduría prende las alarmas. Boletín 1104-2023. <https://www.procuraduria.gov.co/Pages/aumentan-riesgos-mentales-menores-edad-jovenes-pais-depresion-ansiedad-suicidio-Procuraduria-prende-alarma.aspx>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez M., Ramírez-Granizo, I. y González-Valero G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*. 36(1): 84-91. https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v36n1/es_0212-9728-ap-36-01-84.pdf
- Niño, M., Ramírez, C. y Rangel, L. (2021). Fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños y niñas de 3 a 6 años mediante estrategias pedagógicas que involucran el juego en la ciudad de Bucaramanga. *[Trabajo de grado]*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/7e1f642b-fb5b-4e7f-ae65-d98c76ed76a9/content>
- Ricoeur, P. (1996). Tiempo y Narración III. El tiempo narrado. Siglo XXI editores. <https://filosofiaenimagenes.com/wp-content/uploads/2022/02/Paul-Ricoeur-tiempo-y-narracion-III.pdf>
- Ricoeur, P. (2000). Narrativa, fenomenología y hermenéutica. *Análisis* (25), 189-207. <https://core.ac.uk/download/13267296.pdf>

- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación Educação. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Rodríguez, A. (2015). Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. *Katharsis, Institución Universitaria de Envigado*. 19, 53-72. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/489/809>
- Rodríguez, I. (2015). La teorización de objeto de estudio: Una obra de arte en las tesis doctorales. *ARJË. Revista de Postgrado FACE-UC*, 9(16), 463-474. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj16/art26.pdf>
- Rodríguez, J. (2023). Escucha activa: una propuesta para el desarrollo de la comprensión oral. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 93-101. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/555/663>
- Rodríguez, Y. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*, 14(1). <https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.pdf>
- Rojas, X. y Osorio, B. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 36, 63-75. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/566/525>
- Rousseau, J. (2000). Emilio o la educación. Elaleph ediciones. <https://heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Ruíz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa, 5ª ed. Serie Ciencias Sociales, vol. 15. Universidad de Deusto. https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/650896746/789220c3d9ae17def46dc78cf11e96bb/Metodologia_de_la_investigacion_cualitat.pdf
- Sala, J. y Abarca, M. (2002). La educación emocional en el currículum. *Teor. Educ.* (13), 209-232. Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71918/La_educacion_emocional_en_el_curriculum.pdf;jsessionid=32AE59EC418EE49FCECA1E438FF81885?sequence=1
- Salas, J. (2020). Constructos teóricos para la formación del docente de música y el desarrollo de la memoria auditiva. [Tesis Doctoral], Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas - Venezuela.

- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Inteligencia Emocional. Imaginación, cognición y personalidad, 9(3), 185-211. <https://es.scribd.com/document/838751791/Salovey-Mayer-1990a-espanol>
- Sánchez, M. 2015. La metodología de investigación cualitativa. Mundo Siglo XXI. *Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*, 1, 115-118. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/7413/1/REXTN-MS01-08-Sanchez.pdf>
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>
- Shonkoff, J. y Garner, A. (2012). Los efectos a lo largo de la vida de la adversidad y el estrés tóxico en la primera infancia. *Pediatría*, 129(1), 232-246. <https://publications.aap.org/pediatrics/article/129/1/e232/31628/The-Lifelong-Effects-of-Early-Childhood-Adversity>
- Siemens, G. (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Silva Batatina, M. (2010). La cultura de la informalidad en el campo educativo: caso tareas dirigidas. [Tesis doctoral] Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/mpsb/index.htm>
- Sinclair, M. (2021). Inteligencia emocional enmarcada en la formación docente. *Revista Vinculando*, 19(1). <https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/inteligencia-emocional-enmarcada-en-la-formacion-docente.pdf>
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. 1ª ed. Home Sapiens Ediciones. <https://ia600508.us.archive.org/33/items/skliar-c.-experiencia-y-alteridad-en-educacion/Skliar%2CC.Experiencia%20y%20alteridad%20en%20educaci%20n.pdf>
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 365-380. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384566614004/html/>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. 3ª ed. Paidós. https://trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/s_j_taylor_y_r_bogdan_introduccion_a_los_metodos_cualitativos_de_investigacion_la_busqueda_de_significados_.pdf

- Téllez, M. (2021). El desarrollo de la inteligencia emocional como estrategia para manejar los conflictos en el aula de clases. Ediciones UNIMINUTO, [Trabajo de maestría] <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/cf9c7dce-2b15-4730-82d6-a37b376f31ae/content>
- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38(99), 141-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>
- Thorndike, E. (1920). Inteligencia y sus usos. *Harper's Magazine*, 140, 227-335.
- Touriñan, J. (2018). Concepto de Educación y Conocimiento de la Educación. Red Iberoamericana de Pedagogía, 1ª ed. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2018/11/Libro-concepto-de-educacion.pdf>
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación en salud. *Revista Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>
- Ugarriza, N. (2021). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160. https://www.academia.edu/11631176/Construct_validity_of_the_BarOn_Emotional_Quotient_Inventory_in_a_Peruvian_sample
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes *Persona*, (8), 11-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- UNESCO (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- UNESCO (2017). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>
- UNESCO (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales, brief n.º 1: estudio ERCE 2019; resumen. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391084>
- Vadillo, G. (2023). Stephen Downes y el conectivismo. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 10(19), <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/64909>
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-43. <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/6.pdf>

- Vallés (2001). Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas. Grupo Edelvives. <https://es.scribd.com/document/486835832/Inteligencia-emocional-Antonio-Valle-s-Ara-ndiga-pdf>
- Villareal-Puga, J. y Cid, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos* 21, 7(1), 52-60. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/556/507>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 33-54. https://www.academia.edu/79606830/La_educaci%C3%B3n_emocional_conceptos_fundamentales
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Vygotsky, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, Barcelona. 3ª ed. Biblioteca de bolsillo. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicol%C3%B3gicos-superiores.pdf>
- Weber, M. (1978). Ensayos sobre metodología sociológica. Amorrortu editores. https://ia803401.us.archive.org/19/items/weber-max.-ensayos-sobre-metodologia-sociologica-ocr-1978_202306/Weber%2C%20Max.%20-%20Ensayos%20sobre%20metodologia%20sociologica%20%5Bocr%5D%20%5B1978%5D.pdf

ANEXOS



[ANEXO 1]
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**GUIÓN DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DIRIGIDA A DIRECTIVOS
DOCENTES**

Institución Educativa:

Entrevistador: Olga Benítez

Entrevistado:

Área de conocimiento:

Fecha:

Lugar:

- Conducta de entrada

¿cuánto tiempo tiene usted desempeñándose como docente en la institución educativa?

- Conducta de entrada

¿Cuántos años lleva laborando en la institución?

1. ¿Cómo te sientes hoy emocionalmente?
2. ¿De qué manera maneja usted sus emociones en esos días en que el ambiente está como exacerbado porque hay días de días y en esos días está como tranquilo?
3. ¿Hay alguna diferencia especial o siempre maneja como las mismas estrategias o mira la realidad de forma distinta? ¿Cómo lo hace?
4. ¿usted cree que logra desconectarse totalmente del ámbito laboral cuando ya sale del Aragón o cuando ya se va para su casa o para otro sitio?
5. ¿Dentro de ese modelo dialogante se considera más la transversalidad o de pronto hay algunos elementos que estén como adscritos a áreas específicas?
6. ¿usted cree que la inteligencia emocional puede repercutir en el desempeño académico de los estudiantes o los elementos de inteligencia emocional pueden repercutir?
7. ¿usted cree que el modelo dialogante y este mismo que tiene el inverso de conceptos de inteligencia emocional ha beneficiado en el ambiente académico
8. ¿usted cree que los niveles de violencia, de conflictos al interior en el aula, en el patio, en el descanso ¿han disminuido? ¿Siguen iguales?
9. ¿Cuál cree usted que es ese elemento emocional que ellos tienen desarrollado como que les permite adaptarse a todas esas situaciones? ¿Y cuál cree usted que debería profundizar más?
10. ¿qué elementos cree usted que deben sí o sí manejar en el aula de clases con estos estudiantes, de los que usted considere que pueden ser inteligencia emocional?



[ANEXO 2]
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



GUIÓN DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DIRIGIDA A PSICO-ORIENTADORES

Institución Educativa:

Entrevistador: Olga Benítez

Entrevistado:

Área de conocimiento:

Fecha:

Lugar:

- **Conducta de entrada**

¿Cuántos años lleva laborando en la institución?

1. ¿Cómo te sientes hoy emocionalmente?
2. ¿Ante esta situación, has elevado o has expresado la necesidad de recibir más apoyo a los directivos de la institución?
3. ¿Qué tipo de situaciones hacen alterar tu estado de ánimo a nivel personal y a nivel laboral?
4. ¿Conoces algunos fundamentos teóricos de lo que es inteligencia emocional?
5. ¿Has tenido alguna formación en inteligencia emocional?
6. ¿En la institución existe alguna articulación real de la inteligencia emocional con el diseño curricular?
7. ¿Hay elementos muy puntuales en algunas áreas de Humanidades o en los proyectos transversales donde se aborden?
8. ¿Existe alguna incidencia del manejo de las emociones con el desempeño académico de los estudiantes?
9. Al momento de enfrentar una crisis de un estudiante de cualquier salón de clases, ¿Cuál es tu posición frente a ellos?
10. ¿Al momento de planear las actividades propias del área de bienestar, la inteligencia emocional dentro de tu trabajo como estrategia de apoyo, de ayuda o información pertinente?
11. ¿En los comités de evaluación en las reuniones que hacen, suelen mencionar circunstancias que tienen que ver con inteligencia emocional o con las emociones de los estudiantes, las comisiones de promoción y evaluación?
12. ¿Qué crees tú que ahora sea como urgente manejar como para preparar a el docente en esta a sabiendas de que este es un tema de que ahorita es prioridad en todos los ámbitos de la vida, no solamente de la academia del convivir?
13. ¿Piensas que la inteligencia emocional, se debe abordar de manera transversal en los estudiantes o se debe de abordar de manera explícita en articulado con alguna de las áreas del saber o de pronto articulado con algún eje temático de la institución?
14. ¿Piensas que no lo hacen por desconocimiento, piensas que no lo hacen por interés, piensas que no lo hacen por no querer involucrarse más a fondo?
15. ¿Y con respecto a los estudiantes, como crees que están ellos a nivel de manejo de sus emociones o de conocimientos de estos temas, cuando los entrevistas, cuando tú hablas, cuando los papás te refieren historias?



[ANEXO 3]
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



GUIÓN DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DIRIGIDA A DOCENTES

Institución Educativa:

Entrevistador:

Entrevistado:

Área de conocimiento:

Fecha:

Lugar:

Entrevistador: Olga Benítez

- **Conducta de entrada**

¿Cuántos años lleva laborando en la institución?

1. ¿Cómo te sientes hoy emocionalmente?
2. ¿Qué tipos de circunstancias suelen alterar tu estado emocional?
3. ¿Cómo asume estas circunstancias?
4. ¿De qué forma desde lo emocional manejas tu día a día, tanto en lo laboral como en lo familiar, como enfrentas tus esas situaciones que se puedan presentar, que estrategias utilizas?
5. ¿Conoce algunos fundamentos teóricos de inteligencia emocional?
6. ¿Ha tenido formación en temas relacionados con la educación emocional?
7. ¿En la institución existe una articulación real de educación emocional con diseño curricular?
8. ¿Crees que existe alguna incidencia entre las emociones y el desempeño académico de tus estudiantes?
9. ¿Como lo manejas, tienes alguna estrategia establecida para una situación o la otra dentro del aula de clases?
10. ¿En tu planeación diaria de clases incluyes elementos de inteligencia emocional o estrategias que puedan de una u otra forma revelar las emociones que ellos están experimentando?

[ANEXO 4]
Consentimiento informado Instituciones Educativas



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



Caracas, 17 de julio de 2023

Ciudadano

[Redacted]
Rector de la Institución Educativa Simón Araujo, Colombia.
Presente.-

*Recibido
Julio -24-2023
Hora: 10:40 a.m*

Ante todo un cordial saludo. La presente tiene por objeto presentar ante su despacho a la ciudadana **Olga María Benítez Vergara**, cédula de ciudadanía [Redacted] 22.463.867, quien en la actualidad es estudiante del Programa de Doctorado en Educación en nuestra institución de Cohorte de Ingreso 2021-I.

La menciona estudiante, se encuentra en el presente Periodo Académico 2023-II, en la fase de recolección de datos y elaboración de entrevistas de manera que pueda proseguir con el desarrollo de la intención investigativa titulada: **Integración de la inteligencia emocional en la formación de estudiantes de básica primaria**, la cual fue aprobada por la comisión de Tesis Doctoral y registrada ante la Coordinación de Investigación e Innovación del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el Registro N°2023-044, adscrita a la Línea de Investigación Laboratorio Socioeducativo del Centro de Investigaciones Educativas (CIE), bajo la tutoría de la Dra. María de la Paz Silva Batatina (Resolución CD 2023.185.79), cuyo propósito general es: *generar constructos teóricos que permitan la integración de la inteligencia emocional en la formación de los estudiantes de educación básica primaria desde la perspectiva de la transversalidad.*

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

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

Atentamente,


Dra. Anelisa Marcano Montilla
Subdirectora (E) de Investigación y Postgrado del IPC

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Edificio Rectorado, piso 2, Avenida Páez, El Paraíso, Caracas 1020. Correo Electrónico: siptc.investigacionypostgrados@gmail.com Página Web: www.upel.edu.ve





Caracas, 17 de julio de 2023

Ciudadano

[Redacted]
Institución Educativa Rafael Núñez, Colombia.
Presente -

Ante todo un cordial saludo. La presente tiene por objeto presentar ante su despacho a la ciudadana **Olga María Benítez Vergara**, cédula de ciudadanía 22 463 867, quién en la actualidad es estudiante del Programa de **Doctorado en Educación** en nuestra institución de Cohorte de Ingreso 2021-I.

La menciona estudiante, se encuentra en el presente Período Académico 2023-II, en la fase de recolección de datos y elaboración de entrevistas de manera que pueda proseguir con el desarrollo de la intención investigativa titulada: **Integración de la Inteligencia emocional en la formación de estudiantes de básica primaria**, la cual fue aprobada por la comisión de Tesis Doctoral y registrada ante la Coordinación de Investigación e Innovación del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el Registro N°2023-044, adscrita a la Línea de Investigación Laboratorio Socioeducativo del Centro de Investigaciones Educativas (CIE), bajo la tutoría de la Dra. María de la Paz Silva Batatina (Resolución CD 2023.185.79), cuyo propósito general es: generar constructos teóricos que permitan la integración de la inteligencia emocional en la formación de los estudiantes de educación básica primaria desde la perspectiva de la transversalidad.

En atención a lo señalado, mucho sabremos valorar la atención que puedan prestar a la Docente **Olga María Benítez Vergara**, en la consideración de facilitar los permisos necesarios para que la estudiante pueda trasladarse y ejecutar las entrevistas a los sujetos de investigación en la institución que usted diligentemente dirige, así como en la Institución Educativa Simón Araujo, cuyo rector es el Prof. Ramiro González.

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



Atentamente,

[Handwritten signature]

Dra. **Adriana Marciano Montilla**

Subdirectora (E) de Investigación y Postgrado del IPC

Recibido: 24/07
Hora: 12:00 PM



[ANEXO 5]

Consentimiento Informado Directivos, Psico-orientadores y Docentes



Consentimiento Informado dirigido a los Directivos y Docentes

Apreciado Docente/Directivo:



Ante todo, reciba un cordial saludo, me es grato dirigirme a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, soy Olga María Benítez Vergara, Doctorante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. Actualmente realizo una investigación que tiene como propósito general: Integración de la inteligencia emocional en la formación de estudiantes de educación básica primaria.

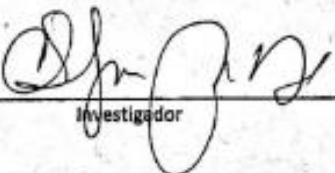
Usted ha sido seleccionado (a) para participar voluntaria y anónimamente en esta investigación. En tal sentido, requiero de su aceptación y autorización para poder realizarle entrevistas relacionadas con el estudio.

Nombre y Apellido:

Firma:

Agradecido por su colaboración.

Atentamente,


Investigador


Julio 21/23.

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Doctorante Olga María Benítez Vergara, Celular: 3146979958, Correo electrónico: olgamariabenitezvergara@gmail.com

Agradezco desde ya su colaboración y le saludo cordialmente.



Consentimiento informado dirigido a los Directivos y Docentes

Apreciado Docente/Directivo:

Ante todo, reciba un cordial saludo, me es grato dirigirme a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, soy Olga María Benítez Vergara, Doctorante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. Actualmente realizo una investigación que tiene como propósito general: Integración de la Inteligencia emocional en la formación de estudiantes de educación básica primaria.

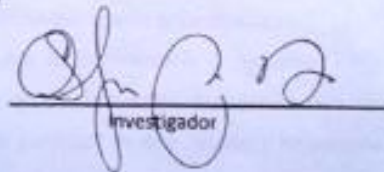
Usted ha sido seleccionado (a) para participar voluntaria y anónimamente en esta investigación. En tal sentido, requiero de su aceptación y autorización para poder realizarle entrevistas relacionadas con el estudio.

Nombre y Apellido:

Firma:

Agradecido por su colaboración.

Atentamente,


Investigador

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Doctorante Olga María Benítez Vergara, Celular: 3146979958, Correo electrónico: olgamariabenitezvergara@gmail.com

Agradezco desde ya su colaboración y le saludo cordialmente.

[ANEXO 6]

Evidencias fotográficas



Foto1: Entrevista docentes y psico-orientadores



Foto 2: Entrevista directivo



Foto 3: Solicitud de permisos institucionales ante directivos



Foto 4: Socialización de resultados con docentes y directivos

CURRICULUM VITAE
Mg. Olga María Benítez Vergara

Psicóloga, egresada de la Universidad del Norte de Barranquilla (1997)
Magister en Educación, SUE caribe - nodo Universidad de Sucre (2016)
Experiencia laboral en el sector oficial, 21 años: Psicóloga educativa en las instituciones educativas Nueva esperanza (2004); Institución Educativa Técnico Agropecuaria La gallera (2005 – 2010). Docente de aula en la Institución educativa Simón Araujo (2011 – 2018).
Docente orientador (2018 hasta la actualidad).

PUBLICACIONES: Inteligencia emocional: Un desafío para la educación en el marco de una formación integral, Revista Gaceta de Pedagogía (2023).

ENCUENTROS: Comité organizador: “IV Encuentro de investigación para el intercambio de conocimientos: Ética del Investigador, una verdad inminente”; “I Encuentro Binacional de sistematización e intercambio de experiencias significativas (21 y 22 de enero de 2023); “II Encuentro Binacional de sistematización e intercambio de experiencias significativas (3 y 4 de febrero de 2024); Seminario “Conflictos en el aula, acoso escolar y educación inclusiva” (30 de julio de 2024)