REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de investigación: Investigación pedagógica

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación

Autora: Castellanos Niño Stella

Tutor: Dra. Castillo Gallardo Carolina

San Cristóbal, abril de 2026

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

ACTA

Reunidos el día jueves, 07 de mayo de dos mil veintiséis, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Ana Rita Delgado Muñoz, María Cecilia Salvatierra, Nancy Del Mar, Nancy Escobar y Carolina Castilo** (Tutora), Documentos de Identidad V-8989807, V.- 5650029, V.-2553181, V.-5649001 y V.-11465699, respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **"La inteligencia emocional para la formación integral del estudiante de Educación Básica Primaria",** presentada por: **Stella Castellanos Niño,** Pasaporte No. BD000360, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto APROBADO, por su valioso aporte a la comprensión de la alfabetización emocional en los estudiantes de Educación Básica Primaria.

Ana Rita Delgado Muñoz
V.- 8989807

Nancy Del Mar
V-2553181

María Cecilia Salvatierra
V.- 5650029

Nancy Escobar
V.- 5649001

Carolina Castillo
V.- 11465699
Tutora

Dedicatoria

A Dios Todopoderoso, por el milagro de la vida, fuente infinita de sabiduría y propósito, quien ha sido mi guía constante para culminar este sueño que hoy se materializa.

A la memoria de mis amados padres, quienes, aunque ausentes físicamente, habitan de manera indeleble en mi pensamiento y en mi corazón como un destello de luz que guía mis pasos, sostiene mi espíritu en los momentos de incertidumbre y me recuerdan el valor del esfuerzo, la dignidad y la fe. Este logro es también reflejo de su amor sembrado en mi vida.

A mis hijos, Karen Julieth y Juan Esteban Suárez Castellanos, pilares fundamentales de mi existencia. Su amor incondicional, comprensión y paciencia fueron el impulso vital que me permitió avanzar aun en los momentos más difíciles. Gracias por ser la razón que da sentido a cada sacrificio, por convertirse en mi inspiración más profunda y por acompañarme, con madurez y generosidad, en este proceso que hoy culmina. Este logro también les pertenece, porque en cada paso han caminado conmigo.

Reconocimiento

En primer lugar, elevo mi reconocimiento a Dios, al Espíritu Santo y a María Santísima, por llenar mi camino de luz, esperanza y concederme la fortaleza espiritual de poder transitar con paso firme en cada etapa de este proceso, encontrando sentido, serenidad y convicción para persistir hasta alcanzar esta meta.

Expreso mi más profundo y sincero reconocimiento a mi tutora, la Dra. Carolina Castillo Gallardo, por su rigor académico, guía experta y compromiso humano hicieron posible la consolidación de esta investigación. Su capacidad crítica, su acompañamiento permanente, y su generosa disposición para orientar cada etapa del proceso constituyeron un soporte esencial. Más allá de la dirección académica, su calidad humana dejó una huella significativa en mi formación investigativa y personal.

A la comunidad de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá, manifiesto mi sincera gratitud por abrir sus puertas, por su confianza y colaboración, elementos indispensables para el desarrollo de este trabajo.

A los informantes clave, mi reconocimiento sincero. Quienes, desde la honestidad de sus experiencias y la generosidad de sus relatos, no solo nutrieron este estudio, sino que le dieron sentido, profundidad y propósito. En cada relato compartido habita la esencia de esta investigación.

Extiendo mi agradecimiento al señor rector, a las coordinadoras de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño, Sedes Anexa, Jairo Anibal Niño y Luis Carlos Galan Sarmiento por su disposición institucional, su apoyo decidido y por facilitar el acercamiento a las comunidades educativas, haciendo posible el desarrollo del trabajo de campo.

A los docentes, doctores y demás personas que integran la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), mi agradecimiento por su enseñanza, aprendizajes

compartidos, acompañamiento, la solidaridad académica durante este proceso formativo.

A INFORAC (operador), por su disposición constante, por orientar, resolver inquietudes y ofrecer palabras de aliento en los momentos clave de este recorrido.

Esta tesis no es solo mía: es el resultado de una construcción compartida, de una confianza depositada y de una convicción de contribuir a una educación más justa y transformadora.

A todos ustedes, mi más profundo y sincero agradecimiento**.**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN x
INTRODUCCIÓN 1
CONTEXTO DE ESTUDIO 4
Contexto de la situación de estudio 4
Interrogantes de la investigación 13
Propósitos orientadores 14
Propósito General 14
Propósitos Específicos 14
Justificación de la investigación 14
CONTEXTO TEÓRICO 19
Antecedentes de la Investigación 19
Teorías sustantivas 27
Teoría sobre la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer 27
Teoría de la Educación Emocional de Bisquerra 32
Teórica de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman 35
Teoría del Aprendizaje Significativo David Ausubel 39
La Teoría Humanista de Carl Rogers 40
La educación humanista en el siglo XXI 43
Referentes conceptuales 45
Formación Integral y la inteligencia emocional 45
Rol de la escuela y el docente en el desarrollo emocional de los niños 48
Educación Básica Primaria 50
La influencia del contexto familiar en el desarrollo emocional del niño 51
Fundamentos Legales 53
CONTEXTO METODOLÓGICO 56
Paradigma y enfoque de la investigación 56
Método de la Investigación 59
Fases del proceso investigativo 60
Técnicas e instrumentos de recolección de la información 63
Escenario e Informantes clave 66

Criterios de rigor metodológico 68
Procedimiento para el análisis de la información 69
SECCIÓN IV 73
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN 73
Triangulación de la información 250
SECCIÓN V 275
ELABORACIÓN TEÓRICA 275
APROXIMACIÓN TEÓRICA BASADA EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA 275
Constructo emergente ecosistema formativo de la Inteligencia emocional en la escuela primaria 277
Constructo emergente matriz articuladora de la formación integral en la escuela primaria 284
Constructo integrador. configuración sistémica de la integralidad socioemocional como núcleo generativo para la formación integral en educación primaria 290
SECCIÓN VI 295
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 295
Conclusiones 295
Recomendaciones 300
REFERENCIAS 302
ANEXOS 311
Anexo A. Instrumentos de la investigación 311
Anexo B. Validación de los Instrumentos 315
Anexo C. Consentimiento Informado de los informantes clave 318
Anexo D. Transcripción de los hallazgos 328
Anexo E. Síntesis Curricular Tutora e investigadora 378

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Modelo Actualizado de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997).... 30
Tabla 2. Modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2000, 2007)..... 33
Tabla 3. Evolución del Modelo de Goleman. 37
Tabla 4. Informantes Clave: Docentes, Estudiantes, padres de familia Educación Básica Primaria 67
Tabla 5. Criterios de Rigor y Calidad en la Investigación. 68
Tabla 6. Sistema de categorías emergentes de las entrevistas 77
Tabla 7. Sistema de categorías emergentes de las observaciones 159
Tabla 8. Triangulación de la información de acuerdo con los instrumentos aplicados 251
Tabla 9. Triangulación de la información de acuerdo con los informantes del estudio 252

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990)..... 28
Figura 2. Fases de análisis de información según la Teoría Fundamentada 70
Figura 3. Subcategoría alfabetización emocional..... 97
Figura 4. Subcategoría Apoyo afectivo 112
Figura 5. Categoría Inteligencia Emocional..... 115
Figura 6. Subcategoría formación del ser 131
Figura 7. Subcategoría Convivencia escolar armónica 150
Figura 8. Categoría Formación Integral..... 154
Figura 9. Subcategoría Desarrollo socioemocional..... 170
Figura 10. Subcategoría Convivencia Escolar 192
Figura 11. Categoría inteligencia Emocional..... 196
Figura 12. Subcategoría Mediación Pedagógica..... 223
Figura 13. subcategoría Condiciones formativas 242
Figura 14. Categoría Formación Integral..... 247
Figura 15. Constructo emergente Ecosistema Formativo de la Inteligencia emocional en la escuela primaria 283
Figura 16. Constructo emergente Matriz articuladora de la formación integral en la escuela primaria..... 289
Figura 17. Constructo integrador Configuración Sistémica de la Integralidad Socioemocional: como Núcleo Generativo para la Formación Integral en Educación Primaria..... 294

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de investigación: Investigación pedagógica

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación

Autora: Castellanos Niño Stella
Tutora: Dra. Castillo Gallardo Carolina
Fecha**:** abril 2026

RESUMEN

La educación actual ha superado la concepción de formación centrada en la adquisición de contenidos para priorizar la preparación integral del ser, su convivencia con otros y su actuación productiva. La escuela se convierte entonces en el espacio idóneo para el desarrollo de habilidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales. Por tanto, esta investigación se planteó generar una aproximación teórica basada en la inteligencia emocional para la formación integral de los estudiantes en el contexto de la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño, por la importancia que tiene su desarrollo desde una edad temprana y como eje articulador para alcanzar una formación integral. En lo metodológico, se seleccionó el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y como método la teoría fundamentada. Las técnicas e instrumentos fueron la entrevista en profundidad, la observación participante, el guion de entrevista y el diario de campo respectivamente. En correspondencia, los resultados lograron demostrar que la inteligencia emocional no constituye un componente accesorio, sino el núcleo estructurante que resignifica la formación integral en la educación básica primaria, su incorporación sistemática transforma cualitativamente el proceso de aprendizaje, fortalece la construcción identitaria del estudiante y su bienestar emocional. La aproximación teórica quedó constituida por el constructo emergente ecosistema formativo de la inteligencia emocional en la escuela primaria, el constructo emergente matriz articuladora de la formación integral en la escuela primaria y el constructo integrador configuración sistémica de la integralidad socioemocional como núcleo generativo para la formación integral en educación primaria.

Descriptores: bienestar emocional, educación primaria, formación integral e inteligencia emocional

INTRODUCCIÓN

Las diferentes transformaciones contemporáneas que la sociedad ha tenido en los últimos años, caracterizadas por dinámicas de aceleración, de interdependencia, creciente complejidad e interconexión, han cambiado radicalmente el papel de la educación desde un enfoque de transmitir solo conocimientos a la formación que permita convertirse en sujetos de conocimiento que tengan la capacidad de comprender, regular y gestionar sus propias emociones en entornos sociales diversos, a fin de superar los desafíos de la vida diaria. Sin embargo, en el caso particular de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño escenario de esta investigación, no evidencia estas transformaciones, pues, aun se privilegia más el proceso académico que el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, lo cual impide la formación requerida en la actualidad.

Por lo tanto, en esta lógica, la inteligencia emocional no es solo un tipo de habilidad sino una dimensión del hombre, en la que convergen procesos de autorregulación, autoconciencia, empatía y construcción de vínculos interpersonales sanos y duraderos. En el escenario escolar, social y familiar, el desarrollo adecuado de la inteligencia emocional permite al individuo enfrentar conflictos, expresar sus emociones y relacionarse con sus pares, familia y amigos de una forma asertiva y coherente. Desde la perspectiva de Goleman (1995), esta capacidad incide de manera directa en la conducta y en la calidad de las relaciones personales del ser humano.

En el contexto de la educación básica primaria, el desarrollo de la inteligencia emocional es relevante, dado que es en esta etapa donde se construyen las capacidades, habilidades, actitudes y relaciones socioemocionales del niño, para que pueda realizar diversas actividades con un nivel de eficacia y calidad; además, permite integrar el saber, el saber hacer y el saber ser. En este sentido, la formación integral requiere de una articulación intencionada entre las dimensiones: cognitiva, emocional, social, física y moral.

En coherencia con lo anterior, la presente investigación asume la inteligencia emocional como eje articulador para la construcción de una aproximación teórica orientada a fortalecer la formación integral de los estudiantes en el contexto de la educación básica primaria. Bajo esta premisa, el desarrollo de la inteligencia emocional no solo incide en el bienestar individual del estudiante, sino que influye en el comportamiento, la responsabilidad, la amabilidad, el respeto hacia sí mismo y hacia los demás, al favorecer dinámicas de interacción en el aula y la construcción de ambientes de aprendizaje más inclusivos y emocionalmente seguros. De este modo, la formación integral es primordial desarrollarla en el niño desde una edad temprana porque le permite aprender sobre sus habilidades cognitivas, emocionales, sociales, morales y a regular su comportamiento, cuidar de su cuerpo y el de sus pares, con lo que favorece su salud física, mental y consolida bases firmes para una convivencia escolar positiva y enriquecedora.

Esta investigación se estructura en seis secciones. La primera, titulada “Contexto de Estudio” contiene la descripción de la razón problematizadora que da origen a este estudio, los interrogantes, propósitos y la justificación del estudio. La segunda sección, denominada “Contexto Teórico”, abordó lo concerniente a los antecedentes, las teorías desde la perspectiva de diversos autores, los referentes conceptuales y los referentes legales. La tercera sección o “Contexto Metodológico”, contempla el paradigma, enfoque y método seleccionado para el estudio, las fases de la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de información, los criterios de rigor metodológico y las etapas para el análisis de la información.

En tanto la cuarta sección, denominada “Análisis e Interpretación de los Hallazgos de la Investigación”, presenta los hallazgos derivados de la aplicación de los instrumentos diseñados para la recolección de información. La quinta sección, “Elaboración Teórica” presenta la construcción de una aproximación teórica como síntesis eidética del proceso investigativo. Por último, la sexta sección, denominada “Conclusiones y Recomendaciones”, contiene las conclusiones emergentes sobre la

consecución de cada uno de los propósitos que enmarcan la investigación, y las recomendaciones dadas por la investigadora una vez concluido el estudio.

SECCIÓN I

CONTEXTO DE ESTUDIO

Contexto de la situación de estudio

La escuela es un espacio importante en la formación de los niños y niñas, donde se desarrollan y potencian habilidades sociales, afectivas, cognitivas, físicas, y emocionales; un lugar donde educandos y docentes interactúan la mayor parte del día, convivencia que permea la educación del niño. Por tanto, el sistema educativo debe adaptarse para cumplir con las demandas de la sociedad, tal como, formar ciudadanos que se desarrollen de manera integral. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) mantiene su compromiso con una visión holística y humanista de la educación de calidad en el mundo entero, a la par que sostiene el principio de que la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, cognitivo, ético, social y económico.

Con base en este planteamiento, se reafirma que el objetivo fundamental de los centros educativos, no es que sus alumnos adquieran muchos contenidos, sino que, aprendan a ser personas, para que puedan convivir con los otros y actuar de forma productiva. Por tal motivo, el desarrollo de la inteligencia emocional debe ser considerado por las instituciones educativas desde las primeras etapas de formación, ya que contribuye con esa educación humanista y holística que se plantea como necesidad en la sociedad actual, al favorecer el desenvolvimiento de manera más plena, satisfactoria y constructiva en el entorno personal, académico y social, así como, tomar decisiones asertivas que aportan bienestar a su vida y a la de los demás. Por tanto, la inteligencia emocional (IE) es definida por Salovey y Mayer (1990) como:

> La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para

> comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p. 186).

A partir de su conceptualización, la IE se ha convertido en un factor clave para el éxito educativo, pues su desarrollo en el educando es crucial para su formación integral y bienestar a lo largo de la vida; lo reafirman Goleman (1995) y Brackett (2019), cuando plantean cómo estas habilidades no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también fortalecen las relaciones interpersonales y el bienestar emocional, por lo cual, su enseñanza desde los primeros años de vida, optimiza el ambiente escolar y prepara a los niños para enfrentar los desafíos emocionales y sociales que encontrarán en su etapa adulta. De igual forma, en el contexto educativo, se reconoce desde hace algunas décadas, la necesidad de concebir a la educación como un proceso integral; así lo refleja la UNESCO en el informe presentado por Delors (1996) “Alternativas para la educación del siglo XXI”, el cual plantea cuatro pilares fundamentales en el desarrollo de la persona: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Esta visión favorece el desarrollo en condiciones iguales de todas las dimensiones que conforman al ser humano y lo prepara ante las demandas que la sociedad exige.

Por su parte, en América, años más tarde, la necesidad sigue vigente; pues la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su informe "Educación para el Futuro" (2018), enfatiza sobre la demanda urgente de incluir la educación emocional como parte integral del currículo escolar. Este informe subraya que, las habilidades socioemocionales no solo contribuyen al rendimiento académico, sino que también son fundamentales para cultivar ciudadanos responsables y capaces de gestionar sus emociones de manera constructiva en un mundo cada vez más complejo y cambiante. Esto evidencia, como la inclusión efectiva de la inteligencia emocional en las escuelas primarias, además, de beneficiar a los estudiantes de manera individual, puede tener un impacto positivo en toda la comunidad educativa y, a largo plazo, en la sociedad en general.

Por ello, es fundamental estimular en el individuo todas sus dimensiones**:** racional, emocional, social, corporal, estética y espiritual**,** Estos aspectos se basan en la idea de

que la educación no debe limitarse solo a lo cognitivo, sino que también debe promover habilidades sociales, valores, emociones, y una conciencia ética que favorezca su trayectoria académica y el desarrollo de sus capacidades emocionales; este proceso conocido como formación integral, debe ser continuo, permanente y participativo, que busque la realización plena del estudiante y que lo prepare para dar respuestas positivas a las necesidades o dificultades que se le presenten en su diario vivir.

Según Marina (2009) la formación integral es primordial, pues prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida moderna, ya que fomenta la capacidad de pensamiento crítico, la empatía, la habilidad de generar lazos emocionales mucho más fuertes y estables con otros individuos. Es fundamental que la educación impartida a los educandos en las aulas, combine los procesos de aprendizaje cognitivo con el desarrollo de habilidades inherentes a su ser, de modo que alcancen una madurez emocional, personal y académica que promueva su inclusión y permanencia en el entorno educativo y social.

En el contexto de la educación básica primaria, cobra aún mayor sentido la formación integral, ya que es esencial para el desarrollo de niños y niñas en una etapa crucial de su crecimiento, Mora (2012) enfatiza que, la formación integral en la educación primaria debe incluir actividades y programas que promuevan el desarrollo socio-emocional de los estudiantes para mejorar significativamente su comportamiento y su adaptación escolar. Abordar el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes desde edad temprana es crucial para su crecimiento integral, porque estas habilidades, que incluyen la empatía, la gestión de emociones, la resolución de conflictos y la colaboración, no solo mejoran el bienestar personal de los niños, sino que también fomentan un ambiente de aprendizaje positivo y receptivo. Como afirma Bisquerra (2011), es necesario cultivar dentro de la formación académica el desarrollo de la inteligencia emocional, para que el estudiante pueda promover relaciones interpersonales saludables.

Por otra parte, es necesario acotar que el entorno familiar es el espacio primario para moldear la inteligencia emocional de los niños, con repercusiones significativas en

su bienestar presente y futuro. En este sentido, la dinámica familiar que se desarrolla en los hogares donde hay niños juega un papel crucial en la configuración de las habilidades emocionales. Según Suárez y Vélez (2018), la familia es el lugar donde se establecen las primeras experiencias de interacción, reconocimiento y regulación afectiva de los niños. Por ello, las interacciones familiares basadas en el respeto y la expresión emocional, contribuyen en una adecuada regulación emocional en los menores, mientras que, ambientes carentes de estas características pueden desencadenar conductas desafiantes, disruptivas, agresivas y baja tolerancia. Cortez y Alchundia (2024) destacan que, el apego seguro establecido en la primera infancia es un predictor significativo de la estabilidad emocional y social en etapas posteriores. Los niños que no desarrollan vínculos seguros en el entorno familiar tienden a experimentar dificultades para expresar emociones, lo que puede llevar a problemas de internalización, como ansiedad o depresión, o a problemas de externalización, como comportamientos disruptivos en contextos escolares.

Ahora bien, en la actualidad pareciese que la familia, debido a la cantidad de demandas a las cuales debe responder, cada vez se ocupa menos de la formación de las diferentes dimensiones que conforman el ser; por tanto, sus niños llegan a la institución escolar con esos déficits, situación que obliga a la escuela a asumir casi exclusivamente esta labor. Al respecto, Bisquerra (2011) alude que, la escuela no solo se encarga de la instrucción académica, sino que también ha tenido que complementar la labor de la familia en la enseñanza de habilidades socioemocionales, al reconocer su importancia en el adecuado funcionamiento del niño y futuro adulto, así como la ausencia de un apoyo adecuado en el hogar.

De igual manera, Mora (2015) reafirma lo dicho, al destacar que la situación conflictiva en muchas familias, como la violencia doméstica, el divorcio, el consumo de sustancias y la inestabilidad económica, obliga a las instituciones educativas a proporcionar no solo conocimiento académico, sino también herramientas emocionales y sociales que permitan a los niños desarrollarse de manera integral y adaptarse mejor a su entorno. Esta demanda recae en el docente, pues es la figura que dentro de la

institución escolar tiene la responsabilidad de guiar el proceso educativo de los niños; por lo que su concepción y formación serán relevantes al momento de gestar el proceso formativo. Para Extremera, Mérida y Sánchez (2019), el docente es el agente más relevante en el aula para determinar el éxito de los estudiantes, ya que actúa como el líder de la clase. Por ello, es importante que sea capaz de entender y conocer a sus alumnos, a la vez, enseñarles a desarrollar las destrezas requeridas para adaptarse al contexto; sin olvidar que la enseñanza implica un trabajo diario basado en interacciones sociales, donde el docente debe regular sus emociones y también las de los alumnos, lo que implica un adecuado desarrollo de la IE para construir y mantener una convivencia escolar armónica.

Ahora bien, en el caso de Colombia, se reconoce la importancia de incluir las dimensiones social y emocional en la formación del niño desde las primeras etapas educativas. Así lo refiere el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en la Resolución 2343 (1996) cuando establece que el desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su autoimagen, autonomía personalidad y autoconcepto esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece, pues el desarrollo emocional le brinda al individuo la capacidad de analizar y reflexionar sobre cómo se debe actuar de manera positiva en el contexto en el cual se desenvuelve; planteamiento que comparte el Código de la Infancia y la Adolescencia (2006) cuando menciona que la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo emocional, cognitivo y social del ser humano.

En función de estos planteamientos y con la intención de atender la realidad que se vive en las instituciones educativas colombianas en la actualidad, el MEN y las instituciones de educación, concentran esfuerzos en crear programas que ayuden a niños y adolescentes a controlar su agresividad, resolver conflictos y a adquirir las habilidades sociales necesarias para resolver problemas, que beneficien el desarrollo de competencias personales como la autoestima, la motivación, la confianza, el reconocimiento propio y del otro. Así lo demuestra Cuervo (2018), cuando señala que la

implementación de programas de educación emocional es crucial para abordar los problemas de agresividad y conflictos, estos programas deben estar orientados a regular las emociones y mejorar la convivencia dentro de los entornos escolares; pues contribuye a la formación integral del aprendiz al hacer énfasis en cómo las emociones impactan el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes, a la vez que aborda la problemática del mal manejo de las emociones en los educandos.

Hasta ahora, se han realizado esfuerzos significativos para mitigar los efectos negativos generados por el mal comportamiento y la baja autoestima de la población estudiantil dentro de los entornos escolares colombianos, a través de prácticas orientadas a integrar de manera transversal la inteligencia emocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas; tal como lo indica Rincón (2019), al proponer diversas metodologías para que los docentes puedan ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones de manera efectiva, pues parte de la importancia de crear un ambiente escolar que promueva la inteligencia emocional y proporcione herramientas, estrategias prácticas para que los maestros puedan implementar en sus clases.

Este hallazgo, resulta fundamental para entender cómo las emociones impactan positivamente en el aprendizaje y en el comportamiento de los estudiantes, hecho que ratifican Hernández y Muñoz (2020), al analizar los avances y desafíos en la implementación de programas educativos que promuevan la autoestima, la motivación y la confianza en el ámbito escolar; con lo cual muestran que si bien se reconoce el esfuerzo por iniciar acciones relacionadas con la adopción de una formación integral para los niños colombianos, los problemas personales y sociales, junto con la dificultad para controlar las emociones persisten, lo cual denota que todavía hay mucho por hacer al respecto.

Insistir en esta premisa es perentorio, pues el estudiante que posee IE muestra habilidades de control de impulsos, gratificación y orientación al logro, lo que le permite tener mejor rendimiento académico, ya que es capaz, gracias a su autoconcepto adecuado, de fortalecer sus habilidades y trabajar en sus aspectos por mejorar, así como

la regulación de pensamientos negativos que le puedan impedir el alcance de sus metas. Las emociones están presentes en todos los aprendizajes, implícitos o explícitos, los potencian o inhiben. “Las emociones son reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo importante” (Rotger, 2017, p.23). Las emociones son indispensables en la vida del individuo y se manifiestan a través de las sensaciones, que son reacciones fisiológicas; existe una estrecha relación entre lo aprendido y las emociones, ya que son estás fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al estar vinculadas directamente con los procesos mentales relacionados con la motivación y las expectativas que el individuo tiene hacia su futuro.

Pareciera que, estos planteamientos revisten gran envergadura para niños que se encuentran aún en la etapa primaria de formación; sin embargo, como todo proceso de desarrollo es secuencial, por lo que mientras más temprano inicie en el ciclo vital, más garantías de permanencia tiene, siempre que esté adaptado a su etapa y evolución, pericia que requiere el docente para incluirlo en su plan integral formativo. Ante esto, la investigación ontológicamente busca entender la forma y naturaleza de la realidad, así como lo que se puede conocer de ella, desde la consideración de los sujetos que forman parte de la investigación y la de la propia investigadora, pues hay una interrelación entre ellos durante el desarrollo del estudio.

En palabras de Vasilachis de Gialdino (2006), “la realidad es construida por las personas de la situación que se analiza, por ende, existen múltiples realidades: las de los actores, las del investigador y la de los que leen el estudio” (p. 44); es decir, la realidad puede estar conformada por personas, actitudes, identidades, experiencias, acciones, interacciones, procesos, culturas; y son esos posibles componentes de la realidad social, los que determinan cómo esa realidad puede ser válidamente conocida. En este caso, desde la perspectiva ontológica se asume la realidad como una construcción compleja e intersubjetiva, donde la inteligencia emocional no es una competencia aislada, sino una capacidad intrínseca del ser en formación desde sus primeras etapas educativas; por ello, se reconoce al aprendiz de educación primaria como un ser multidimensional que

requiere de una enseñanza integral, cuyas dimensiones tienen la misma importancia y necesidad de desarrollo, pues todas se despliegan en armonía o disonancia en la convivencia cotidiana, en función de la oportunidad de formación que hayan tenido.

Ahora bien, al hacer referencia al contexto en el cual se desarrolla esta investigación, la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño (IETAN), se conoce que está ubicada en el municipio de Moniquirá, en la provincia de Ricaurte Bajo, departamento de Boyacá, Colombia, cuya población estudiantil es de estratos sociales bajo, medio, alto, lo que hace que este conformada por un grupo heterogéneo (desplazados, propios, migrantes, población flotante, inclusión), situación que muchas veces lleva a los docentes a planificar diferentes actividades para poder dar cumplimiento a los objetivos planteados; realidad que presenta grandes similitudes con lo previamente descrito.

Debido a que la autora de este estudio labora en la institución, ha observado niños con actitudes de indiferencia hacia las situaciones que suceden a su alrededor y ante sus compañeros, hablan fuera de turno, se mueven constantemente de su asiento, responden con tonos de voz alta, emiten apodos que disgusta a quien se lo dicen, desacatan las normas establecidas en el Manual de Convivencia Escolar, interrumpen con frecuencia en el aula, usan palabras despectivas entre ellos, conductas agresivas, e incluso actitudes desafiantes tanto a compañeros como docentes. La falta de autocontrol emocional que parecen experimentar estos niños, se evidencia en explosiones de ira, llanto o retraimiento; además, hay problemas de socialización, reacciones impulsivas, cambios de humor frecuentes y dificultad para manejar la ira y la frustración. Estas situaciones crean un clima de tensión en los espacios de clase, promueven la indisciplina general o mayoritaria y afectan la socialización, sectorizando los grupos de acción; además, se evidencia oposición en algunas actividades académicas, poca disposición a la orientación por parte de los docentes, y esto a su vez; afecta el rendimiento y actuación académica de los estudiantes.

Ante esto, Bisquerra (2000) aduce que, un entorno familiar disfuncional, caracterizado por la falta de apoyo emocional, conflictos continuos o negligencia, puede tener un impacto negativo en el comportamiento del niño. Brackett y Cipriano (2020) adicionan que, la incapacidad para expresar adecuadamente emociones y necesidades puede llevar a conductas disruptivas en el contexto educativo y Goleman (1995) resalta que, los desafíos académicos y la falta de métodos de enseñanza adaptados a las necesidades y ritmo de aprendizaje de cada estudiante, pueden generar frustración y desmotivación, lo cual contribuye al mal comportamiento y al desinterés por parte de los estudiantes.

Estas actitudes disruptivas intervienen en el ámbito educativo con afección no solo en el aprendizaje del propio estudiante, sino también de sus compañeros, al crear un ambiente de distracción y sobresalto. Los profesores suelen dedicar más tiempo a manejar problemas de comportamiento que a enseñar, lo que afecta la calidad de la educación para todos los estudiantes; además, los niños con comportamientos disruptivos parecen enfrentar dificultades para establecer y mantener relaciones positivas con sus pares, llevándolos a problemas de socialización, reacciones impulsivas, cambios de humor frecuente, dificultad para manejar la ira, la frustración; con propensión a conflictos con sus compañeros, tales como peleas físicas o verbales, con las que ponen en riesgo la seguridad de otros estudiantes y del personal escolar, lo que para Bisquerra (2000) puede llevar al aislamiento, a la soledad, a tener ansiedad, depresión, una baja autoestima y a otros problemas psicológicos.

Aunado a esto, las conductas inapropiadas acarrean sanciones disciplinarias (suspensiones o expulsiones) que lejos de corregir el comportamiento, pueden agravar el problema al reforzar una imagen negativa de sí mismos, más aún si adquieren la etiqueta de estudiantes problemáticos; lo cual, a largo plazo, incrementa el riesgo de desarrollar problemas emocionales y de conducta más severos, así como de enfrentar desafíos académicos y profesionales en el futuro. Para Corral y Gómez (2021), el desarrollo de la IE baja notoriamente la frecuencia de comportamientos disruptivos en el aula de clases, gracias a los elementos que incluye, como el autocontrol, la conciencia

de las emociones experimentadas o la comprensión de por qué se experimentan dichas emociones, lo que le permite a los estudiantes identificar sentimientos negativos en el aula (frustración, desmotivación), y encauzarlos de maneras más adaptativas, en lugar de externalizarlos de formas que impiden el desarrollo normal de la clase.

Al extrapolar estos principios al aula, se evidencia lo referido por Henao y García (2009), quienes indican que en la infancia los niños son conscientes de sus emociones y comienzan a ser capaces de reconocerlas en los demás, lo que facilita adentrarse en el mundo de los sentimientos, premisa que favorece una formación integral, ya que aprenden a relacionarse con sus compañeros desde el respeto de sus diferencias, lo que previene posibles conflictos; además, desarrollan una actitud de tolerancia ante situaciones frustrantes, gracias a que ven la equivocación como una oportunidad de aprendizaje, desarrollan la capacidad de automotivarse, conocen sus habilidades, limitaciones, emociones y expresión adecuada de las mismas.

Interrogantes de la investigación

¿Cómo interpretar la realidad de la formación integral de los estudiantes de educación básica primaria del IETAN basada en la inteligencia emocional para la creación de una aproximación teórica?

¿Qué concepciones poseen los docentes del IETAN sobre la formación integral basada en la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria?

¿Cuál es el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de educación básica primaria del IETAN?

¿Cómo es la participación de la familia en el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación básica primaria del IETAN?

¿Cómo es la formación que reciben los estudiantes de educación básica primaria del IETAN, en relación con el desarrollo de la inteligencia emocional como eje articulador de su formación integral?

Propósitos orientadores

Propósito general

Generar una aproximación teórica basada en la inteligencia emocional para la formación integral de los estudiantes en el contexto de la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño (IETAN).

Propósitos específicos

Analizar las concepciones que poseen los docentes sobre la formación integral basada en la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria.

Describir el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes cursantes de la etapa de educación básica primaria, a partir de la comprensión e interpretación de sus manifestaciones emocionales en el contexto escolar.

Comprender la percepción que tiene la familia acerca de su participación en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de educación básica primaria.

Establecer los alcances y limitaciones de la formación que reciben los estudiantes de educación básica primaria, en relación con el desarrollo de la inteligencia emocional como eje articulador de su formación integral.

Justificación de la investigación

El desarrollo de la inteligencia emocional en la educación primaria reviste gran importancia para el contexto escolar, pues ofrece ventajas tanto para el niño en particular como para los diferentes espacios en los cuales convive, ya que promueve un entorno

más inclusivo y empático, gracias a su contribución con la formación de individuos más conscientes y sensibles a las necesidades y sentimientos de los demás, lo que favorece la creación de comunidades educativas más cohesionadas; con lo cual se reduce la incidencia de problemas de conducta y se fomenta un ambiente de aula más armónico, que finalmente incide de forma positiva en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por lo tanto, fomentar la inteligencia emocional desde edades tempranas no solo beneficia a los estudiantes en su formación integral, sino que también sienta las bases para una convivencia escolar positiva, enriquecedora y empática. Al mejorar el componente emocional, los estudiantes desarrollan una actitud más positiva hacia sí mismos y un adecuado ajuste emocional, cualidades que se reflejan en mejores relaciones con los demás y en un pronóstico académico más favorable, gracias a la motivación, la actitud positiva hacia el aprendizaje y la disposición para aprender que se alcanzan, competencias esenciales para un mejor rendimiento académico y un desarrollo integral. Aunque se podría pensar que se da más importancia al área emocional que a la cognitiva, en realidad se busca un equilibrio que las integre para lograr un desempeño efectivo en todas las áreas, tanto social como académica, a través de un manejo adecuado de las emociones.

Para ello, el docente juega un papel fundamental en este proceso, ya que su comprensión de las emociones debe llevarlo a crear los ambientes necesarios para identificarlas, facilitarlas y regularlas, y así generar acciones tanto a nivel individual como grupal que mejoren las relaciones entre los individuos y su entorno. Una vez que se entienda que la manera en que el estudiante maneja sus emociones impacta en su desempeño académico, el aula debe convertirse en un entorno en el que las emociones sean parte del entramado diario, donde los estudiantes puedan expresarlas y gestionarlas de forma adecuada, desde el respeto a la individualidad y la solidaridad del afrontamiento de las mismas, aprendizaje que fortalece al niño en formación desde una concepción integral.

Por tanto, esta investigación es importante por la necesidad de interpretar, desde una mirada profunda, contextual y humanizante, la realidad formativa de los estudiantes

de educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño IETAN, al reconocer que la educación contemporánea no puede reducirse solo al desarrollo cognitivo, sino que debe comprender al estudiante como un ser integral, constituido por las dimensiones emocional, social, ética, moral; las cuales coexisten en su espacio familiar y escolar. Además, la investigación pretende responder cómo se configura la formación integral de los estudiantes del IETAN a partir de la inteligencia emocional, con el propósito de generar una aproximación teórica situada, emergente y pertinente para el contexto de la educación primaria.

En consecuencia, la investigación se justifica desde el plano teórico porque contribuye a ampliar la comprensión de la inteligencia emocional como eje articulador de la formación integral. No se trata únicamente de estudiar las emociones como manifestaciones individuales, sino de interpretarlas como dimensiones constitutivas de la vida escolar, de las relaciones interpersonales y de la construcción del sujeto. Para ello se asumen los planteamientos de Goleman (1995), quien posiciona la inteligencia emocional como una capacidad decisiva para la vida personal y social, al vincular el reconocimiento y manejo de las emociones con el equilibrio, la toma de decisiones y la interacción humana.

Asimismo, los de Bisquerra (2003), quien sostiene que la educación emocional responde a necesidades sociales que no siempre son atendidas por las áreas académicas tradicionales, y plantea que su finalidad es desarrollar competencias emocionales fundamentales para la vida. Este planteamiento resulta central para el presente estudio, pues permite sustentar que la formación integral en básica primaria exige incorporar de manera intencional procesos de conciencia emocional, regulación, autonomía, empatía, habilidades sociales y bienestar.

Desde una perspectiva social, la investigación se justifica porque aborda una problemática sensible en la escuela: la necesidad de fortalecer la convivencia, la autorregulación, el reconocimiento del otro, la comunicación afectiva y la participación familiar en el desarrollo emocional de los niños. La escuela primaria constituye un escenario decisivo para la configuración de hábitos, vínculos, actitudes y formas de

relación que acompañarán al estudiante durante su vida. En este sentido, al comprender que las emociones no son simples impulsos, sino formas inteligentes de valorar aquello que es significativo para la vida humana, se fomenta la educación emocional y la formación en sensibilidad ética, compasión, dignidad y reconocimiento del otro.

En el ámbito pedagógico, el estudio es pertinente porque indaga las concepciones que poseen los docentes del IETAN sobre la formación integral basada en la inteligencia emocional y analiza cómo dichas concepciones se reflejan en las prácticas educativas. El docente, en este sentido, no solo transmite conocimientos, sino que actúa como mediador emocional, orientador de la convivencia y generador de ambientes de aprendizaje afectivamente seguros; cuando comprende la importancia de una educación centrada en la persona, donde la empatía, la aceptación y la autenticidad favorecen aprendizajes significativos y experiencias formativas humanizantes.

La investigación también se justifica por su aportación a la formación familiar, pues busca comprender cómo participa la familia en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños, pues reconoce que el desarrollo de la inteligencia emocional no se alcanza únicamente en el aula; se fortalece o se debilita de acuerdo con la dinámica presente en el hogar, en los estilos de crianza, en la comunicación afectiva, en el acompañamiento y en la manera como los adultos enseñan a los niños a expresar, comprender y regular sus emociones. Por ello, esta investigación reconoce la relación escuela-familia como un componente esencial de la formación integral.

En cuanto a su utilidad práctica, esta investigación contribuye con los estudiantes de básica primaria del IETAN al permitir la comprensión de sus necesidades emocionales y formativas desde una mirada integral. También hace aportaciones a los docentes, al ofrecerles referentes teóricos y pedagógicos para fortalecer sus prácticas; a las familias, al reconocer su papel en el desarrollo emocional de los niños; y a la institución educativa, al aportar una aproximación teórica contextualizada que orienta y sustenta estrategias de educación emocional, convivencia escolar y formación integral.

En consecuencia, este estudio no se limita a describir una realidad escolar, sino que busca interpretarla para generar conocimiento teórico pertinente, situado y transformador. Su aporte central radica en comprender que la inteligencia emocional no es un componente accesorio de la educación, sino un eje estructurante de la formación integral del estudiante de educación básica primaria. Formar integralmente implica educar la razón, pero también la emoción, la convivencia, la sensibilidad, la autonomía y la capacidad de vivir con otros de manera ética, empática y responsable.

Para finalizar, este estudio se adscribe a la línea de investigación "Investigación Pedagógica" perteneciente al Doctorado en Ciencias de la Educación del Núcleo de Investigación Georgina Calderón de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su Instituto de Mejoramiento Profesional para el Magisterio, Núcleo Táchira, en Venezuela.

SECCIÓN II

CONTEXTO TEÓRICO

Esta investigación se sustenta en postulados teóricos relacionados con la IE y la formación integral en niños de educación básica primaria, que contribuyen a consolidar un cuerpo de referentes sustantivos que permitan conocer y comprender el objeto de estudio que se investiga, a través de la revisión de estudios previos acerca de la inteligencia emocional en contextos escolares, la formación integral y el impacto de la inteligencia emocional en el bienestar psicológico y social de los estudiantes; las teorías fundamentales sobre la IE y el basamento legal que regula el proceso educativo actual; es decir, este capítulo está compuesto por los antecedentes, las teorías, los referentes conceptuales y los referentes legales que se relacionan con la temática que se investiga.

Antecedentes de la investigación

A continuación, se presentan estudios relacionados con el objeto de estudio, todas tesis doctorales realizadas en el ámbito internacional y nacional, cuya indagatoria se centra en el desarrollo de la inteligencia emocional, las habilidades socioemocionales, la formación integral, la educación primaria y todo lo que involucra a estudiantes y docentes. En relación con el contexto local, es perentorio señalar que se realizó una búsqueda en las universidades de la región, que reveló ausencia de tesis doctorales centradas en el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes o docentes, lo que resalta la importancia de esta, por ser pionera en el contexto en el cual se desarrolla.

En primer lugar, se tiene a Corvasce (2022), quien realizó la tesis doctoral titulada Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela, presentada en la Universidad de Murcia en España, cuyo objetivo principal fue examinar la relación entre diversas variables que definen la situación del alumnado en la etapa de la adolescencia y el modelo educativo familiar. En relación con la metodología empleada, se tiene que es un estudio

cuantitativo, transversal y ex post facto. Para ello, se seleccionaron 499 estudiantes escolarizados en secundaria y 153 familias de la ciudad italiana de Barletta.

Entre sus principales resultados están el desarrollo de habilidades interpersonales sanas en los estudiantes para ser capaces de comunicarse con los demás de forma asertiva, regular sus emociones, como la ira, emplear estrategias de afrontamiento adaptativas en la resolución de conflictos; para ello integra las relaciones entre educandos, docentes y núcleo familiar, creando un ambiente armonioso y estimulante que genere seguridad, autoestima y autoconcepto, mediante el fortalecimiento de habilidades emocionales, cognitivas y sociales para que el educando pueda desarrollarse dentro de un entorno de aprendizaje más positivo y colaborativo que contribuya a su bienestar emocional individual y a desarrollar una autoestima positiva que sienta bases para un crecimiento personal y académico más sólido.

Corvasce (2022) concluye que las emociones y la autoestima están estrechamente relacionadas con el autoconocimiento, la propia identidad, la capacidad cognitiva, las cuales son influenciadas de manera positiva o negativa de acuerdo con el ambiente familiar, educativo o social que vive el estudiante. Dada la importancia de que los niños adquieren habilidades interpersonales sanas o negativas a lo largo de su vida, los padres deberán, en primer lugar, ser capaces de comunicarse de forma asertiva, regular sus emociones, como la ira, emplear estrategias de afrontamiento positivas en la resolución de conflictos y, por último, ayudar a sus hijos a adquirir esas habilidades fundamentales para determinar su calidad de estatus.

En las instituciones educativas es primordial cultivar una conciencia emocional en los estudiantes a temprana edad, para promover la empatía, la resiliencia y la toma de decisiones asertivas. De igual manera, la interacción armoniosa entre familia y escuela crean un entorno propicio para el desarrollo emocional saludable del niño y del adolescente. Al trabajar juntos, estos dos pilares ofrecen una red de apoyo que prepara a los jóvenes para enfrentar los desafíos emocionales de la vida, construyendo individuos equilibrados, resistentes y socialmente competentes.

Esta investigación aporta a la presente, la priorización que hace en el educando del desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales para su formación integral, pues demuestra que al contar con estas en un óptimo nivel, el aprendiz alcanza también una alta autoestima, desde la guía de la familia y el entorno educativo, los cuales juegan roles trascendentales en el desarrollo de las diferentes habilidades que conforman al ser humano; al permitir que ellos se enfrenten a desafíos académicos, sociales y emocionales de manera segura y resiliente; es decir, cuando los estudiantes tienen competencias cognitivas y emocionales desarrolladas alcanzan una alta autoestima, con lo que pueden mantener un mejor rendimiento académico, relaciones interpersonales saludables y una actitud proactiva ante la vida.

Por su parte, Bernal (2022) realizó la tesis doctoral titulada Un Modelo Teórico-Pedagógico para el Desarrollo de Competencias Emocionales en Estudiantes de Educación Secundaria desde su contexto sociocultural en Colombia, presentada en la Universidad de Sevilla, España. Se planteó como objetivo principal, generar un modelo teórico - pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de Educación Secundaria visto desde su contexto sociocultural. Metodológicamente, se amparó en el paradigma interpretativo, basándose en el enfoque cualitativo, sustentado en el método fenomenológico, bajo la modalidad de investigación de campo, donde se tomaron como informantes del estudio, docentes y estudiantes de básica secundaria.

Como resultado principal, se logró percibir la necesidad de articular fundamentos didácticos que actúen como referente para el desarrollo de competencias socioemocionales y que, de esta forma, los estudiantes puedan desarrollar su personalidad de forma óptima. A partir de ello, se pudo teorizar sobre la importancia de estructurar las clases desde un enfoque socio cultural particular donde se amplíe la formación, hacia la visión integral, es decir, que incluya lo emocional. Por tanto, el autor concluye que, surge la necesidad de reestructurar la educación para dar prioridad al desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, para que de esta manera, el educando comprenda, regule sus emociones, resuelva conflictos de manera efectiva, establezca relaciones interpersonales positivas, desarrolle habilidades sociales

estables y duraderas con sus pares; llevándolo a enriquecer su proceso cognitivo dentro de un ambiente propicio para el aprendizaje, donde los estudiantes se sienten seguros, motivados y capaces de alcanzar su máximo potencial.

Los aportes de este estudio a la presente investigación, se orientan a la importancia de tener un equilibrio entre la razón y la emoción, aspectos fundamentales para la formación integral del estudiante, con mayor impacto si se hace desde edades tempranas, pues permitiría a los niños desarrollar habilidades emocionales para enfrentar los desafíos con resiliencia y empatía. Al integrar la razón y la emoción en el proceso educativo, estamos formando mentes brillantes, con corazones compasivos capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

A continuación, está Muñoz (2023) quien presentó la tesis doctoral titulada Constructos Teóricos sobre Neuroeducación y su Relación con la Inteligencia Emocional en la Práctica Docente en Educación Básica Primaria, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, San Cristóbal, Venezuela. Tuvo como propósito, generar constructos teóricos sobre la neuroeducación y su relación con la inteligencia emocional en la práctica docente en educación básica primaria y se realizó mediante el paradigma interpretativo a través del enfoque cualitativo y el método fenomenológico. La técnica que se utilizó fue la entrevista en profundidad; donde cinco docentes de básica primaria del colegio Gabriel Betancourt Mejía de la ciudad de Bogotá participaron como informantes clave y el análisis de la información se realizó a través de la teoría fundamentada.

Entre sus resultados más resaltantes está la relación dinámica entre la Neuroeducación e Inteligencia emocional como elementos fundamentales para la consolidación de procesos de enseñanza y aprendizaje más efectivos e incluyentes en beneficio de la calidad educativa, además la disposición de los docentes es una pauta que marca la diferencia en su quehacer pedagógico para incorporar los aportes científicos sobre el funcionamiento cerebral que potencien las conexiones neuronales y favorezcan las dinámicas socioemocionales que se entretejen en el aula de clase.

Así, concluye que la capacitación docente en neurociencias y el conocimiento de las capacidades cognitivas de los estudiantes, impacta positivamente en las experiencias de aprendizaje de los educandos, consolida herramientas efectivas que le permiten actuar profesionalmente en mejorar la conducta de sí mismo de manera pragmática desde su ejercicio pedagógico-reflexivo, con el propósito de transformar el clima escolar al formar estudiantes emocionalmente equilibrados y socialmente activos.

También, el manejo asertivo de las emociones por parte de los docentes, favorece un ambiente enriquecedor en el aula, teniendo en cuenta que el docente enseña no solamente desde la orientación de saberes, sino además desde su propio sentir y actuar formando desde el ejemplo; por otro lado, queda claro que el docente debe ser mediador frente a diferentes situaciones de conflicto que pueden parecer superfluas pero que para los niños tiene una connotación de mayor significancia.

Esta investigación aporta información valiosa con respecto a las bases teóricas del constructo que se pretenden desarrollar en la actual investigación relacionado con la IE como soporte y ayuda en las dinámicas escolares, por este motivo se ratifica lo indispensable que resulta la preparación y actualización de los docentes en inteligencia emocional y formación integral, para apoyar su labor con nuevas estrategias de enseñanza que favorezcan la regulación emocional de los estudiantes; ya que el docente es quien guía el desarrollo de las diferentes competencias en los estudiantes, desde su instrucción pero también desde su ejemplo modelador.

Así mismo, Peñuela (2024) presentó la tesis doctoral titulada fundamentación teórica sobre la inteligencia emocional (IE) en la formación de los estudiantes de secundaria, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, en San Cristóbal, Venezuela. Su objetivo principal fue generar una fundamentación teórica sobre la IE en la formación de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Cornejo del Municipio de San Cayetano, Norte de Santander.

Se enmarcó en el enfoque cualitativo dentro del método fenomenológico buscando generar un fundamento teórico que aborde la realidad para poder conocer

cómo ésta trasciende en el fenómeno estudiado. El estudio concluye que es primordial desarrollar la IE en los estudiantes para favorecer su desarrollo y fortalecimiento a lo largo de la vida. El uso de competencias emocionales en el contexto educativo ofrece numerosos beneficios para el desarrollo académico de los estudiantes. Estas competencias proporcionan a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos emocionales y sociales que enfrentan en su vida escolar y más allá. En tal sentido, la IE ayuda a los estudiantes a comprender y regular sus emociones, lo que les permite enfrentar el estrés, la ansiedad y otros desafíos emocionales de manera más efectiva. Esto contribuye a un ambiente escolar más positivo y propicio para el aprendizaje.

Esta investigación es un referente valioso para el presente estudio porque resalta la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes de la educación primaria, al igual que pretende hacerlo esta investigación; además, ratifica que el desarrollo de habilidades emocionales prepara a los estudiantes a enfrentar los desafíos del mundo real, tanto en el ámbito académico como en el social, les permite adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes, resolver problemas de manera efectiva y tomar decisiones informadas y responsables. También, promueve el desarrollo integral del niño en sus etapas de formación cognitiva, emocional y social, así como el bienestar personal asertivo, preparándolo para que enfrente con resiliencia, eficacia y autonomía los diferentes desafíos que se le presente en su adolescencia.

Como otro antecedente se cita, el estudio titulado Emociones que potencian las competencias ciudadanas: una experiencia para pensar la educación básica primaria, desarrollado por Arciniegas (2022) quien presentó este estudio doctoral para la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; cuyo objetivo principal fue identificar la relación entre educación emocional, competencias ciudadanas y su incidencia en los procesos de enseñanza - aprendizaje de básica primaria del municipio de Pereira, Risaralda. Esta propuesta de investigación se desarrolla con base en el enfoque de la fenomenología y la investigación cualitativa, para la recolección de la información se tiene en cuenta estudiantes, docentes y padres de familia.

El estudio concluye que se hace necesario promover la reflexión y la investigación en torno a los factores que desarrollan mayores dificultades en el escenario escolar, la convivencia entre pares y entre docentes en relación con los contextos familiares y barriales en donde coexiste la experiencia escolar para generar un cambio cualitativo en las practicas pedagógicas, cambio que reconozca la autonomía en la construcción de nuevas propuestas de empoderamiento y desarrollo académico. Asimismo, debe partir de las realidades sentidas de las comunidades educativas para que estas puedan incidir significativamente en la construcción de ciudadanía y democracia en esta sociedad.

Este estudio da bases significativas a la presente investigación sobre la importancia que tiene el desarrollo emocional en los niños, involucrando a la familia y el entorno educativo, quienes deben trabajar en conjunto para fomentar en los niños conciencia, desde temprana edad, sobre la necesidad de tener conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar dentro y fuera del contexto educativo. Los escenarios educativos deben realizar acciones pedagógicas que conlleven al gusto por el hacer, el ser, el saber y el saber hacer, desde las diferentes áreas del conocimiento que permitan el desarrollo humano de los estudiantes.

Romero (2022), por su parte, presentó la tesis doctoral titulada Relación entre las emociones y el desarrollo profesional de maestros en servicio de la básica primaria en el contexto de la educación en ciencias, en Bogotá, Colombia. Tuvo como objetivo general, analizar la relación entre las emociones y el desarrollo profesional en maestros en servicio de la básica primaria de instituciones educativas públicas de Bogotá en el contexto de la educación en ciencias. El paradigma de la investigación es el pragmatismo basado en los métodos pluralistas, desde lo cuantitativo y cualitativo, para comprender a profundidad la relación entre las emociones y el desarrollo profesional de los maestros de ciencias de primaria en servicio. Los instrumentos empleados en la recolección de la información son: Cuestionarios digitalizados a través de la opción de formularios de Google, entrevistas, relatos de vida.

En los resultados de esta investigación se observa que las emociones positivas predominantes son la alegría, el entusiasmo y la satisfacción. En cuanto a la confianza, se notan algunas variaciones según el aspecto evaluado, siendo la tranquilidad y la confianza las emociones positivas menos frecuentes. La satisfacción también se presenta en menor porcentaje durante la explicación magistral y el uso del libro de texto. Por otro lado, las emociones negativas como la preocupación y el nerviosismo tienen un mayor porcentaje en diversos aspectos, tanto en situaciones de enseñanza como en relaciones sociales.

En contraste, el aburrimiento y el rechazo son menos frecuentes en la mayoría de los elementos, excepto durante la explicación magistral, el uso de libros, la gestión de normativas nacionales y la evaluación estandarizada. La frustración varía según los componentes, siendo alta en la explicación magistral, el uso de metáforas y analogías, el uso del libro de texto, el laboratorio y las TIC. Además, es alta en varios aspectos relacionados con la evaluación, la participación de los padres, la enseñanza de ciencias en los primeros cursos de primaria, la interacción con colegas y la cultura institucional.

El autor concluye que las emociones de los maestros de primaria en ejercicio promueven cambios y transformaciones en su práctica. Estos cambios abarcan desde un manejo adecuado de los contenidos y la implementación de estrategias cada vez más pertinentes, hasta la organización de un currículo adaptado a las necesidades del contexto escolar. Además, destaca un proceso de evaluación formativa en lugar de sumativa, el reconocimiento de las características individuales de los estudiantes para una formación integral que incluya elementos conceptuales, procedimentales, actitudinales y axiológicos. También se resalta un aprendizaje continuo mediante la construcción colectiva con los colegas y la contribución a la cultura institucional. En definitiva, esto demuestra cómo las emociones están relacionadas con el desarrollo profesional docente.

Esta investigación da luces al presente estudio, porque resalta el rol primario que tiene el docente en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus estudiantes, ya que

es importante que los educadores mantengan emociones positivas en su quehacer pedagógico y en su diario vivir, para que creen un ambiente de aprendizaje seguro y acogedor, donde los estudiantes se sienten comprendidos y apoyados. Esto facilita el desarrollo de habilidades emocionales en los niños, como la empatía, la autoconciencia y la regulación emocional, que son fundamentales para su bienestar y éxito académico. Además, un docente con alta inteligencia emocional puede manejar mejor el estrés y los conflictos en el aula, lo que contribuye a un entorno más estable y propicio para el aprendizaje. Este entorno favorable no solo mejora el comportamiento y las relaciones interpersonales de los estudiantes, sino que también potencia su capacidad para concentrarse y absorber conocimientos, promoviendo así un desarrollo integral y equilibrado.

Teorías sustantivas

En esta sección se plantean las teorías y referentes teóricos en los que apoya la presente investigación, la cual se centra en el desarrollo de la inteligencia emocional y la formación integral de los estudiantes en el contexto de educación básica.

Teoría sobre la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer

Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en definir la inteligencia emocional, al decir que es “La capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (p.38). Estos autores también sostienen que la inteligencia emocional es “la capacidad que le permite al individuo discriminar entre los sentimientos y las emociones y utilizar esta información para orientar los propios pensamientos y acciones” (p.189).

Así pues, consideran que la inteligencia emocional es la habilidad que tienen los individuos para percibir, acceder, generar y regular reflexivamente las emociones; entender las emociones en los demás y controlar las respuestas emocionales de manera

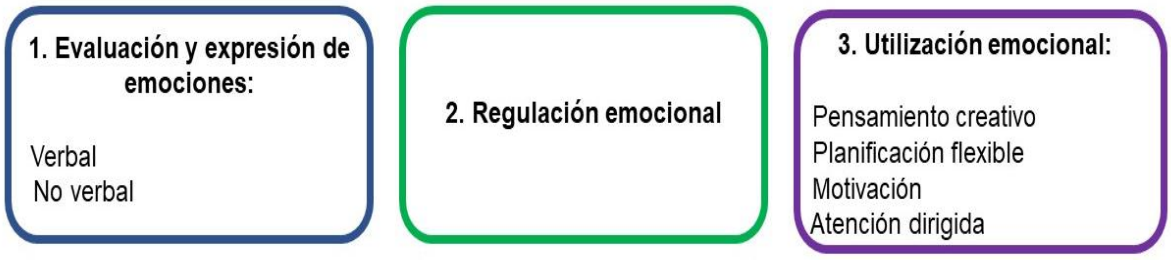
constructiva, para proporcionar el crecimiento emocional e intelectual, a la vez que, se promueve el bienestar personal y se facilitan las interacciones saludables con sus pares. En conjunto, estas habilidades permiten a las personas manejar sus emociones de manera eficaz, lo que contribuye a una mejor salud mental y relaciones interpersonales positivas y duraderas, vidas más felices y tranquilas, a partir de la expresión clara de sus sentimientos y la comprensión de las emociones ajenas, lo que permite, además, soluciones asertivas de los conflictos.

> Mayer y Salovey (1993) manifiestan: Diferentes tipos de personas pueden ser más o menos emocionalmente inteligentes. Los individuos emocionalmente inteligentes pueden ser más conscientes de sus propios sentimientos y de los otros. Ellos pueden estar más abiertos a aspectos positivos y negativos de las experiencias internas, más hábiles para etiquetarlas, y cuando apropiarlas o comunicarlas. Tal conciencia conducirá frecuentemente a la regulación efectiva del resultado entre ellos mismos y los otros, y así contribuir al bienestar (p.433).

Mayer y Salovey, en sus aportaciones de 1993, revelan que cuando los individuos desarrollan la comunicación asertiva y las habilidades emocionales pueden enfrentarse a desafíos de cualquier tipo de manera segura y resiliente, con lo cual puede alcanzar una mejor adaptación al contexto y una actitud proactiva ante la vida. Asimismo, en el primer momento, Salovey y Mayer (1990), al plantear la teoría sobre la inteligencia emocional, establecieron tres conjuntos de habilidades que la componen, tal como se observa en la Figura 1.

Figura 1

Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990)



Nota. Información obtenida de Mayer y Salovey (1990), adaptada por la autora para la investigación (agosto, 2024).

Se puede analizar en esta versión que una de sus falencias es que se centra principalmente en la percepción y expresión emocional pasando por alto la capacidad de comprender y reflexionar sobre las mismas emociones; hecho superado por los propios autores en el año 1997; pues para este momento, reformulan su planteamiento al considerar la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que comprenden tanto la dimensión de la inteligencia como la emocional, dirigidas a procesar la información afectiva que permite lograr un mayor desarrollo de ambas dimensiones. Así, el modelo queda compuesto por cuatro competencias emocionales que son: 1) Regular desde la reflexión las emociones, 2) Comprender y analizar las emociones, 3) asimilar las emociones en el pensamiento y 4) Percibir y expresar las emociones, cada una de las cuales se construye sobre las bases del planteamiento anterior.

Además, plantean que estas cuatro competencias están interrelacionadas entre sí y se ordenan de forma jerárquica, desde las más simples hasta las más complejas, según los procesos psicológicos involucrados. El nivel más bajo implica la percepción de las emociones para ser identificadas, valoradas y expresadas; hace referencia a la percepción, valoración y expresión de las emociones propias, en otros, a través del lenguaje, conducta, en obras de arte, música, etc., de forma adecuada; así como de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.

El siguiente nivel contempla la capacidad de utilizar las emociones para facilitar procesos cognitivos, como la resolución de problemas y la toma de decisiones. El tercer nivel comprende y analiza las emociones empleando la razón sobre las mismas, para adquirir la habilidad de comprender las causas y consecuencias de las emociones, así como reconocer la complejidad de los estados emocionales; esto significa, comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas y habilidad para reconocer las transiciones entre emociones.

En el cuarto, el más alto nivel, se encuentra el gobierno y regulación de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual en diferentes situaciones de la vida, así como la habilidad para calmarse después de sentirse enfadado o ser capaz de aliviar la ansiedad de sí mismo o de otras personas; es decir tener la

capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que se transmite.

Estos componentes de la inteligencia emocional permiten a las personas identificar y expresar emociones tanto en sí mismas como en los demás, pues al reconocer y comprender las emociones, se puede utilizar esta información para mejorar el pensamiento y la toma de decisiones. Además, entender las causas y consecuencias de las emociones facilita una mayor autoconciencia y empatía, lo cual es crucial para la regulación emocional, y al regular las emociones de manera efectiva, las personas pueden promover su propio bienestar personal y desarrollar relaciones saludables y constructivas con quienes les rodean. Por tanto, en la Tabla 1, que se presenta a continuación, se resume el modelo actualizado de la inteligencia emocional para Salovey y Mayer (1997).

Tabla 1

Modelo Actualizado de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997)

4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.			
Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto placenteros como displacenteros.	Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada	Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer cómo de claros, típicos, influyentes o razonables son.	Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.
3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional.			
Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras, y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar.	Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras, y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar.	Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como el temor como una combinación de miedo y sorpresa.	Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza.
2. Facilitación emocional del pensamiento.			

Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante**.**	Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos.	El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales estimulan afrontar diferencialmente problemas específicos tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
1. Percepción, valoración y expresión de la emoción			
La habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno.	La habilidad para identificar las emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta.	Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.	Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones.

Nota. Información obtenida de Salovey y Mayer (1997), adaptada por la autora para la investigación (agosto, 2024)

La Teoría de las Cuatro Fases de Mayer y Salovey (1997) proporciona un marco valioso para comprender cómo el ser humano interactúa con sus emociones y las de los demás. Esta teoría no solo tiene aplicaciones en el ámbito personal, sino también en contextos profesionales, educativos y terapéuticos. En relación con el ámbito educativo, ha proporcionado una base sólida para comprender que la incorporación de la enseñanza de competencias emocionales promueve el desarrollo integral del niño, lo que lo prepara para enfrentar los desafíos que le presenta la vida en su cotidianidad; formación que contribuye con el rendimiento académico, el bienestar emocional y la salud mental de los estudiantes, a la vez que fomenta un entorno escolar más empático y resiliente.

Además, esta teoría ha influido en políticas educativas a nivel global, destacando la necesidad de una educación que no solo se centre en los aspectos cognitivos, sino que también valore el desarrollo socioemocional como una pieza clave para el éxito personal y académico de los estudiantes, al mejorar el clima escolar, el rendimiento académico y apostar por un desarrollo integral cónsono con las demandas de la sociedad actual. Es por ello que, la presente investigación se basa en dicha teoría pues para la

formación integral del estudiante de educación básica primaria, es vital que desarrolle la inteligencia emocional desde esta visión, que relaciona las competencias emocionales y cognitivas en función de gestionar la actuación de la persona, sin dar primacía a una dimensión sobre las otras, sino desde una relación armónica y sincrónica; desarrollo posible y positivo desde la infancia, cuando se cuenta con la guía de los pilares fundamentales para el niño, la familia y la escuela.

Teoría de la Educación Emocional de Bisquerra

De igual, forma, otra teoría de gran significancia para este estudio es la planteada por Bisquerra (2000), quien manifiesta que la educación emocional se centra en el reconocimiento, comprensión y gestión de las emociones tanto propias como ajenas, con énfasis en señalar que, para lograr estas habilidades, es necesario que la educación emocional se provea desde el inicio de la infancia, incluso desde el embarazo, porque es muy importante el estado emocional de la futura madre por las repercusiones que tiene esto en el feto.

Por ello, Bisquerra (2003) señala que “el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: con-ciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar”. (p.7) que son cruciales para una vida equilibrada y exitosa. En este sentido, lo que el autor plantea es que la educación emocional, debe ser parte de los contenidos programáticos de cualquier nivel de formación, para que el estudiante adquiera competencias emocionales a la par de su preparación académica, a través de estrategias prácticas y programas educativos específicos que fomentan la autoconciencia emocional, la empatía y las habilidades de comunicación desde la infancia hasta la edad adulta.

En consecuencia, Bisquerra (2011) presenta estrategias concretas para implementar programas de educación emocional en las escuelas y en los hogares, en los cuales destaca la formación del profesorado y el diseño de actividades específicas para desarrollar la inteligencia emocional en niños y adolescentes. Esto implica capacitar a los maestros y profesionales de la educación para que comprendan y promuevan el

desarrollo emocional de sus estudiantes de manera que el educador sea una guía que acompañe a los educandos en su proceso de aprendizaje, a través de las herramientas y el apoyo necesarios para alcanzar los objetivos propuestos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante un ambiente positivo y estimulante, donde los educandos se sientan seguros, motivados para participar activamente en su formación y en la exploración de nuevos conocimientos.

Los beneficios de la educación emocional, agrega el precitado autor, son significativos, de largo alcance e incluyen una mejora en las relaciones interpersonales, una mayor capacidad para enfrentar el estrés y la adversidad, así como un aumento en el rendimiento académico, la motivación y la salud mental; es decir que, una mayor inteligencia emocional puede llevar a una mayor satisfacción personal y bienestar general, lo cual contribuye a crear sociedades más cohesionadas y empáticas, en las que se vive con mayor armonía y agrado. Ahora bien, el modelo de educación emocional de Bisquerra (2000) contempla cinco fases que conducen al desarrollo de la inteligencia emocional del individuo y que contribuyen al manejo asertivo de las emociones y al impacto que estas generan en su diario vivir. Dicho modelo se crea para ser enseñando en el aula de clases en consonancia con la familia y se detalla a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2

Modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2000, 2007)

Competencia	Descripción
Conciencia emocional	Capacidad de reconocer, comprender y aceptar las emociones propias y las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado. Primer paso hacia el desarrollo de una inteligencia emocional plena, ya que permite a las personas identificar sus estados emocionales y entender cómo estos pueden influir en su comportamiento, en sus interacciones con los demás y en el escenario en el que convive. Facilita la empatía, ya que, al ser conscientes de las emociones ajenas, se puede responder de manera más adecuada y comprensiva a las necesidades y sentimientos de quienes les rodean.
	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y

Regulación emocional	comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento y facultad para autogenerar emociones positivas. Enfatiza en el aprendizaje de estrategias para manejar y regular las emociones de manera efectiva, controlar impulsos, manejar el estrés y resolver conflictos de forma constructiva en la vida diaria de los estudiantes, tanto en el entorno escolar como en el hogar. Su desarrollo es un proceso continuo que requiere tiempo y dedicación.
Autonomía emocional	Capacitación de los individuos para que sean responsables de sus propias acciones y emociones. Esto indica que se debe tomar decisiones sensatas basadas en la comprensión emocional. Requiere de una sana autoconfianza, autoestima, automotivación, percepción de autoeficacia y responsabilidad. Es una habilidad esencial para el bienestar y el desarrollo personal porque fomenta la capacidad de enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia y equilibrio, expresar las emociones de manera adecuada, tratar de controlar las emociones que surgen en respuesta a factores motivacionales externos o internos, regular estas emociones para que no afecten la salud mental. Dado que los niños están en una etapa en la que son fácilmente influenciables, sus emociones pueden fluctuar considerablemente, por lo que se les debe enseñar a regularlas para evitar reacciones impulsivas y/o violentas ante emociones como la ira, el estrés, la ansiedad o la frustración.
Habilidades socioemocionales	Son fundamentales para el desarrollo integral de las personas y para la cohesión social. Estas habilidades incluyen: 1. Empatía: capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos y perspectivas, con ella se fomentan relaciones más profundas, significativas y ayuda a reducir conflictos. 2. Comunicación Asertiva: habilidad de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de manera clara y respetuosa, evita malentendidos y promueve relaciones saludables. 3. Gestión de Emociones: capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás. Una buena gestión emocional permite afrontar situaciones difíciles con mayor calma y eficacia. 5. Resolución de Conflictos: habilidad de manejar y resolver disputas de manera constructiva, ayuda a la resolución efectiva de conflictos, previene problemas y mantiene relaciones armoniosas. 6. Colaboración y Trabajo en Equipo: capacidad de trabajar bien con otros hacia un objetivo común, lo que fomenta la cohesión del grupo y mejora la productividad. 7. Responsabilidad Social: compromiso de contribuir positivamente a la comunidad y al bienestar de los demás con lo que se promueve un entorno más justo y equitativo.
Inteligencia emocional aplicada	Implica aprender a utilizar las emociones de manera positiva para mejorar el bienestar personal y las relaciones con los demás, al saber utilizar las emociones como herramientas para mejorar el bienestar personal. De esta manera, la inteligencia emocional no solo ayuda a manejar situaciones difíciles, sino que también promueve un estado de bienestar constante. Mejora significativamente las relaciones interpersonales; fortalece los vínculos con los demás; fomenta un ambiente de comprensión y apoyo

	mutuo; permite ser más receptivos a las emociones de los demás, lo que facilita la creación de relaciones más profundas y significativas.

Nota. Información obtenida de Bisquerra (2000, 2007), adaptada por la autora para la investigación (agosto, 2024).

Por consiguiente, la teoría de Bisquerra (2000) es parte de los basamentos de la investigación, por los beneficios que aporta a la formación del niño que cursa estudios en la etapa primaria, bajo una visión de formación integral. Además, hace una valiosa fusión con la teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), parte también de los fundamentos del estudio, para guiar el desarrollo de las competencias del niño hacia la potenciación de sus habilidades cognitivas, emocionales, sociales; en relación consigo mismo y con los demás, dentro de un contexto positivo, sano y motivador.

Teórica de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman

La teoría de la inteligencia emocional propuesta por Daniel Goleman (1995, 1998, 2001) constituye un referente fundamental para comprender el desarrollo humano más allá de la dimensión estrictamente cognitiva, al incorporar las habilidades emocionales como un eje estructurante de la conducta, el aprendizaje y la interacción social. En el contexto de la presente investigación, orientada al desarrollo de la inteligencia emocional para la formación integral del estudiante de educación básica primaria, esta teoría no solo se toma como referente conceptual, sino como andamiaje epistemológico que posibilita reconfigurar la escuela como escenario de humanización, en el que se favorecen procesos de autorregulación, construcción de sentido y desarrollo pleno del ser. De este modo, la inteligencia emocional se configura no solo como una competencia individual, sino como un eje articulador de prácticas pedagógicas orientadas a la formación integral.

Desde su formulación inicial en *Emotional Intelligence*, Goleman (1995) retomó los aportes dados por Salovey y Mayer (1990) quienes habían definido la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas; en palabras de Goleman (1995) “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las

relaciones” (p. 89). Esta definición, articula las dimensiones intrapersonal e interpersonal, pero las amplía, al integrar en un modelo de habilidades que articula cinco dimensiones fundamentales: autoconciencia, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales. Esta ampliación, marca un giro sustancial, pues la inteligencia emocional deja de ser una habilidad psicológica individual para convertirse en un sistema de competencias aplicadas a la vida cotidiana, al ámbito educativo, al desarrollo social y moral del individuo.

Este planteamiento resulta altamente significativo para la presente investigación, en tanto sustenta la posibilidad de intervenir pedagógicamente en el desarrollo emocional de los estudiantes. En este sentido, la escuela deja de ser un espacio exclusivamente transmisor de contenidos para convertirse en un escenario formativo de habilidades socioemocionales, donde el docente asume un rol mediador en la construcción del equilibrio emocional del estudiante. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se configura no solo como un constructo teórico, sino como una necesidad formativa urgente en el contexto escolar.

En este sentido, la IE se proyecta, desde esta investigación, como un constructo integrador de la formación integral, capaz de articular procesos cognitivos, afectivos, sociales y éticos del desarrollo humano; lo cual implica reconocer que aprender no es únicamente procesar información, sino también gestionar emociones, construir vínculos y desarrollar conciencia de sí y del otro. De tal modo que, esta teoría permite comprender que la inteligencia emocional no debe ser concebida como un fin autónomo o autosuficiente, sino un medio para la formación de sujetos integrales, capaces de establecer relaciones convivenciales armónicas, resolver conflictos, tomar decisiones éticas y construir proyectos de vida con sentido.

Desde esta perspectiva, la integración de la IE en el contexto de la educación básica primaria se torna no solo pertinente, sino necesaria, especialmente en escenarios donde emergen problemáticas asociadas a la agresividad, a conductas desafiantes, disruptivas, de irrespeto, baja empatía y dificultades en la autorregulación emocional, por lo cual, la inteligencia emocional se debe orientar hacia la consolidación de procesos

humanos más amplios, vinculados al desarrollo personal, social y moral que reconfiguren las prácticas educativas hacia enfoques que integren de manera sistemática la dimensión socioemocional, no solo como estrategia de intervención, sino como fundamento estructural de la formación integral.

Asimismo, (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2002) permiten comprender la IE no como una habilidad aislada ni como un fin en sí mismo, sino como un entramado de competencias interdependientes que posibilitan la configuración de sujetos integrales. En esta perspectiva ampliada, se reconoce que la autoconciencia, la autoeficacia, el autocontrol, la conciencia social, el automanejo, y las habilidades sociales se articulan dinámicamente, no solo en el plano intrapersonal, sino en su proyección hacia la vida social, ética y comunitaria, lo que favorece la construcción de relaciones más humanas, la resolución constructiva de conflictos y la toma de decisiones orientadas por principios y valores. De este modo, la inteligencia emocional se posiciona como un eje transversal en la formación del ser, en tanto contribuye a la consolidación de proyectos de vida sólidos con sentido, coherencia y responsabilidad social.

En la Tabla 3, se refleja la evolución que ha tenido la teoría de Goleman en el ámbito de la educación, a lo largo de los periodos (1995, 1998,2001), pues ha adquirido una relevancia sustantiva que requiere la incorporación urgente en las prácticas pedagógicas, en la que la dimensión socioemocional se integre de manera sistemática y estructural al currículo y a la vida escolar.

Tabla 3

Evolución del Modelo de Goleman

Modelo de inteligencia emocional mixto	
Año	**Componentes**
1995	1.Conocimiento de las propias emociones 2.Capacidad para controlar las emociones 3.Capacidad de motivarse así Mismo 4. Reconocimiento de emociones ajenas 5. Control de las relaciones

	Competencias Intrapersonal		Competencias interpersonales
1998	1.Conciencia de uno mismo 2.Autorregulación 3.Motivación 4. Empatía 5. Habilidades sociales		
2002	**Reconocimiento**	1. Autoconciencia -Conciencia emocional - Valoración de uno mismo -Confianza en uno mismo	2. Conciencia social - Empatía - Orientación al servicio - Comprensión organizacional
	Regulación	3. Automanejo - Autocontrol - Fidelidad - Adaptación - Integridad - Innovación	4. Manejo de relaciones sociales - Desarrollo de los demás - Liderazgo - Influencia - Comunicación - Manejo de conflictos - Impulso de cambio - Desarrollo de relaciones - Trabajo en equipo y colaboración

Nota. Tomado de Goleman, Boyatzis, R., y McKee (2002), adaptado por la autora para la investigación (agosto, 2024)

La aplicación de la inteligencia emocional abarca una variedad de áreas, desde la educación y la crianza de los hijos hasta el liderazgo empresarial y la gestión de equipos. Se ha convertido en una herramienta fundamental para mejorar las relaciones interpersonales, fortalecer el rendimiento laboral y fomentar el bienestar emocional en general. En este sentido, Goleman profundiza su teoría hacia un enfoque más competencial y contextualizado, especialmente en el ámbito organizacional, al señalar que “las competencias emocionales no son talentos innatos, sino capacidades aprendidas que pueden desarrollarse para alcanzar un desempeño sobresaliente” (Goleman, 2004, p. 83). De este modo, la inteligencia emocional se reafirma como un constructo dinámico y transversal, cuya relevancia radica en su capacidad para articular dimensiones personales y sociales en escenarios de alta complejidad relacional.

Teoría del Aprendizaje Significativo David Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo formulada por David Ausubel constituye uno de los pilares más influyentes del paradigma cognitivo en educación. Desde su obra fundacional en 1963, Ausubel introduce una ruptura epistemológica frente a las posturas conductistas, al situar el aprendizaje no como un proceso de acumulación mecánica de respuestas, sino como un fenómeno de anclaje sustantivo entre la nueva información y la estructura cognitiva previamente constituida del sujeto. En 1976, el precitado autor, profundiza y sistematiza su propuesta, y de manera categórica resalta el papel determinante de los conocimientos previos; cuando afirma que "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; averígüese esto y enséñese en consecuencia" (Ausubel, 1976, p. 6); lo cual no solo redefine la función docente, sino que introduce una exigencia metodológica centrada en el diagnóstico de la estructura cognitiva del aprendiz como condición para cualquier intervención pedagógica eficaz.

De esta manera, Ausubel diferencia el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico o mecánico. Mientras que, el primero implica comprensión e integración, el segundo se basa en la repetición sin conexión con conocimientos previos, lo que dificulta la retención a largo plazo. Esta diferenciación constituye una crítica directa a prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la memorización. También diferencia el aprendizaje por descubrimiento del aprendizaje receptivo, al resaltar que este último puede ser igualmente significativo si el contenido es presentado de forma organizada y el estudiante logra relacionarlo con sus conocimientos previos. Para facilitar este proceso, propone el uso de organizadores previos, definidos como recursos introductorios que permiten establecer una relación entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita aprender. "los organizadores previos son materiales introductorios presentados antes del material de aprendizaje mismo, con un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad" (Ausubel, 1976, p. 148).

Asimismo, Ausubel (1983), señala que el conocimiento humano se organiza en niveles de inclusividad, donde los conceptos más generales y abstractos funcionan como niveles superiores, mientras que los conceptos más específicos se ubican en niveles

inferiores, lo que facilita la incorporación de nuevos aprendizajes. “la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel et al., 1983, p. 48). De manera paralela, establece una distinción crucial entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico. Además, el autor introduce una clarificación conceptual de gran relevancia al diferenciar el aprendizaje por descubrimiento del aprendizaje receptivo, pues argumenta que este último puede alcanzar niveles de alta significatividad siempre que los contenidos sean organizados de forma lógica, coherente y se articulen con los conocimientos previos que posee el estudiante.

De tal manera que la teoría Ausubel, se configura como un marco explicativo sólido que resignifica los procesos de enseñanza y aprendizaje, al situar al estudiante como un sujeto activo que construye conocimiento, con base en sus saberes previos. Su legado no solo radica en la centralidad otorgada a los saberes aprendidos por el educando, sino la estructuración jerárquica de los contenidos, y el uso de estrategias pedagógicas que garantizan aprendizajes auténticamente comprensivos, transferibles y duraderos.

La Teoría Humanista de Carl Rogers

La teoría humanista surge en 1940 dentro de la psicología, de la mano de Rogers, entre otros autores, y se centra en el estudio de la persona en su totalidad, con la búsqueda de la autorrealización del individuo, aceptándose tal como es y a partir de una jerarquía de valores y motivos que hacen posible su desarrollo personal y social, aunque con énfasis en las experiencias subjetivas y el potencial de crecimiento individual. Propone que, la salud mental y el bienestar emocional están profundamente relacionados con el autoconcepto y la percepción que las personas tienen de sí mismas. Según esta teoría, el desarrollo personal es un proceso dinámico y continuo, donde las experiencias, relaciones y contextos sociales juegan un papel crucial en la formación de la identidad, resaltando que los seres humanos son activos y creativos, viven en el presente y responden de manera subjetiva a sus percepciones, relaciones y experiencias actuales.

En la educación, el humanismo se centra en el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en su aspecto académico, sino también en su desarrollo emocional, social y ético; así lo plantea Rogers (1969), cuando manifiesta que la educación debe centrarse en la persona y en su capacidad de autodeterminación y autorrealización, al partir de que el objetivo de esta no es simplemente transmitir conocimientos, sino fomentar un ambiente que permita a los estudiantes explorar y desarrollar su potencial en un entorno de libertad y apoyo.

Este enfoque educativo, busca formar individuos críticos, conscientes de su entorno y capaces de contribuir al bienestar común, desde el respeto a la diversidad y la promoción de la paz; gracias a que la escuela se convierte en un agente transformador que, más allá de transmitir saberes, cultiva en los estudiantes las habilidades indicadas para su desarrollo pleno y comprometidos con la construcción de una sociedad justa y equitativa.

De igual forma, considera a los alumnos como seres individuales, únicos y diferentes de los demás; con iniciativa, necesidades personales y potencialidades para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente. Los estudiantes no son seres que únicamente participen cognitivamente, sino personas que poseen afectos, intereses y valores particulares por lo que se les debe considerar como personas totales; ya que la finalidad pedagógica del humanismo no es gobernar almas sino formar a los estudiantes en la toma de decisiones, desde el respeto de los derechos y valores de la persona.

Para lograrlo, Roger (1969) afirma que se requiere de un docente para guiar este proceso, que presente rasgos como: ser un maestro interesado en el alumno como persona total; procurar estar abierto a nuevas formas de enseñanza; fomentar el espíritu cooperativo; ser genuinos y auténticos frente a los alumnos; estar dispuestos a comprender a sus alumnos poniéndose en su lugar (empatía) y ser sensible a sus percepciones y sentimientos; rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas; poner a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencias y estar en disposición de apoyar a sus estudiantes cuando estos lo soliciten.

Ahora bien, para ellos, agrega el precitado autor, es fundamental que el educador conozca a cada estudiante en profundidad, involucrándose activamente en su proceso educativo, para identificar sus intereses, motivaciones y necesidades, y de esta forma adaptar la enseñanza a sus características individuales, a su ritmo de aprendizaje y diversidad; a través de un ambiente de aula acogedor y respetuoso, donde los estudiantes se sientan seguros para expresarse, compartir ideas y opiniones de tal manera que su aprendizaje llegue a ser significativo, pues integra sus emociones y experiencias personales. En este sentido, el docente facilita un entorno en el cual el estudiante pueda reflexionar sobre sus propias experiencias y aprender de ellas, sin recetas estereotipadas, sino desde la actuación innovadora que fomente la autonomía y responsabilidad en el estudiante, lo cual es esencial para su desarrollo personal y académico.

De igual manera, esta teoría plantea que, la relación interpersonal entre el educador y el estudiante es vital para el crecimiento personal y académico del educando, dentro de un clima de aceptación incondicional, empatía y autenticidad por parte del educador, necesario para que los estudiantes se sientan valorados, motivados y con la suficiente confianza y seguridad para explorar y expresar sus pensamientos y emociones sin temor a ser juzgados. En este entorno, los estudiantes se sienten libres para asumir riesgos, cometer errores y aprender de ellos, lo cual es fundamental para su desarrollo integral.

Ahora bien, en la educación básica primaria, la teoría humanista tiene un impacto significativo en la formación de valores y la autoestima de los estudiantes; así lo señala Rogers (1961) al promover el desarrollo integral en los niños, con base en su reconocimiento individual y la preparación para enfrentar los desafíos académicos, emocionales y sociales que se le presenten en su proceso formativo; lo que significa, que esta teoría defiende **e**l centrarse en el ser humano, en los valores que sustentan una convivencia pacífica, justa y le aporta a la educación básica, un marco pedagógico enriquecedor, que contribuye al bienestar y al éxito educativo de los estudiantes, ya que al implementar estrategias y prácticas humanistas en el aula, los docentes pueden potenciar

el aprendizaje significativo, la participación activa y la formación de ciudadanos comprometidos con el bien común desde el desarrollo de la inteligencia emocional; razón que sustenta la elección de la teoría humanista como el soporte pedagógico para cimentar este estudio.

La educación humanista en el siglo XXI

La educación humanista se erige en el siglo XXI como una propuesta esencial para afrontar los desafíos de un mundo globalizado, complejo y en constante cambio, buscando formar ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con el bienestar colectivo. Este enfoque, que prioriza el desarrollo integral de la persona, encuentra sus fundamentos en las ideas de pensadores como Freire (1970) quien abogó por una educación liberadora y crítica, no solo apoya la adquisición conocimientos académicos, sino que también el estudiante desarrolle habilidades socioemocionales, éticas y culturales esenciales para enfrentar los retos actuales.

La educación humanista planteada por Freire (1970), se fundamenta en el reconocimiento de los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje, en contraposición al modelo tradicional que los reduce a receptores pasivos de conocimientos. Freire argumenta que, la educación debe ser un acto de liberación, donde se fomente el diálogo crítico entre educadores y estudiantes, posibilitando la construcción conjunta del conocimiento. “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 3). La pedagogía freiriana reconoce la importancia del contexto cultural y social en la educación, propone que ésta debe estar profundamente conectada con las experiencias vividas por los estudiantes, para que sea significativa y transformadora.

Esto refleja los ideales humanistas de justicia social, paz e inclusión, orientados a la formación de sujetos capaces de participar activamente en la construcción de sociedades más justas y razonables. En esta línea, Nussbaum (2010) sitúa la educación humanista como un eje estructurante del desarrollo integral, en tanto trasciende una visión meramente instrumental del conocimiento para centrarse en la formación de

sujetos críticos, éticos y socialmente comprometidos. Desde esta perspectiva, educar implica potenciar capacidades que permitan comprender la complejidad de la experiencia humana, entre ellas la empatía y la sensibilidad moral. Como afirma la autora “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona (Nussbaum, 2010, p. 95), lo que evidencia que la educación debe propiciar la comprensión profunda del otro como base para la convivencia democrática. Esta capacidad no solo fortalece la dimensión afectiva, sino que amplía el conocimiento cognitivo, ético, moral y social del sujeto, favoreciendo el reconocimiento de la dignidad humana y manteniendo actitudes de respeto y amabilidad hacia los demás en diversos contextos.

En coherencia con lo anterior, Nussbaum (2005) introduce el concepto de ciudadanía global como una respuesta formativa a las dinámicas de un mundo interdependiente, donde la comprensión intercultural se constituye en una competencia esencial. Desde esta óptica, la educación humanista adquiere un carácter político, al preparar a los individuos para deliberar, cuestionar y actuar en escenarios sociales complejos. La autora enfatiza que una educación verdaderamente humanista debe “cultivar la humanidad”, lo cual implica formar ciudadanos capaces de examinar críticamente sus tradiciones y comprender las de otros. En consecuencia, se advierte que una educación centrada exclusivamente en fines utilitaristas debilita las bases de la democracia, al limitar el desarrollo de capacidades fundamentales como el juicio crítico, la empatía y la responsabilidad social. Así, la educación humanista se configura como un proceso integrador que articula razón, emoción y ética, orientado a la construcción de sociedades más inclusivas, justas, equitativas y solidarias.

Asimismo, la educación humanista moderna no puede ignorar la influencia de las tecnologías digitales. Según Castells (1996), la integración de las tecnologías de la información en la educación ofrece oportunidades para democratizar el acceso al conocimiento, pero también plantea riesgos de exclusión si no se garantiza el acceso equitativo. Por ello, la educación humanista debe incorporar las tecnologías como herramientas para el aprendizaje crítico y colaborativo, sin perder de vista su objetivo

central; el desarrollo integral del estudiante; ya que permite a los educandos reflexionar sobre el impacto social, político y ambiental de las tecnologías que utilizan.

En este contexto, la formación docente adquiere un papel crucial, debido a la necesidad de contar con maestros que, además de impartir conocimientos, sean capaces de comprender, de guiar y apoyar el desarrollo integral de sus estudiantes. Los ideales humanistas en los docentes contribuyen a su propio desarrollo personal, para mejorar su bienestar emocional y su satisfacción en el trabajo. Para Freire (1970) los educadores deben ser capacitados para que actúen de manera transformadora; esta postura humanista se enraíza en el reconocimiento del potencial de cada individuo para reflexionar y transformar su entorno, lo que convierte a la educación en una herramienta política y de liberación.

Además, Freire (1967) destaca que la educación humanista no puede desvincularse de los valores éticos, como la dignidad, la justicia social y la equidad. Según el autor, los educadores tienen la responsabilidad de ser facilitadores de procesos de aprendizaje que dignifiquen a los estudiantes y fomenten su capacidad para actuar como agentes de cambio. Por lo tanto, la educación humanista según Freire (1997) busca formar no solo intelectos, sino también seres humanos íntegros, con sensibilidad hacia las problemáticas sociales, empáticos y el compromiso de contribuir a una sociedad más justa.

Referentes conceptuales

Formación integral y la inteligencia emocional

La formación integral es un proceso educativo orientado al desarrollo pleno de la persona en cada una de sus dimensiones cognitiva, emocional, social y ética. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2002), la inteligencia emocional es un componente esencial de esta formación, ya que facilita que los estudiantes gestionen sus emociones y enfrenten los retos del entorno escolar y social. Esta formación aborda de manera completa los componentes académicos, sociales, culturales e inclusive artísticos, basándose en valores y principios aceptados por la sociedad.

Su objetivo principal es formar individuos competentes en todas sus dimensiones, capaces de conocerse a sí mismos y aportar en diversos escenarios de la vida. En línea con esta premisa, el Plan Sectorial de Educación de la Secretaría de Educación de Bogotá (2020-2024), establece que "nos hemos propuesto que niños, niñas y jóvenes cuenten con las capacidades para la vida, la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI" (p. 1). Este enfoque garantiza que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino también habilidades para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo.

Bajo la concepción de la formación integral, desde la educación inicial y durante toda la etapa de formación primaria, los niños trabajan en la construcción de sí mismos y de su rol en la sociedad a través de diversas áreas del conocimiento y el desarrollo personal. La formación integral debe incorporar la dimensión emocional desde los primeros años de escolaridad, dado que esta favorece el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de relaciones positivas. En este sentido, la inteligencia emocional se configura como una competencia fundamental en el ámbito educativo, siendo considerada “una habilidad esencial en la escuela” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p. 1). Para facilitar en los educandos la convivencia positiva y el establecimiento de vínculos asertivos con los demás, lo que promueve un desarrollo integral en el estudiante.

Asimismo, Mora (2010), indica que se debe fortalecer en el ámbito educativo las habilidades interpersonales y actitudes positivas, como la empatía, la resiliencia y la capacidad de trabajo en equipo, las cuales son fundamentales para el bienestar general del estudiante. Además, Brackett (2019), subraya que la capacidad de trabajo en equipo y el equilibrio, son importantes para el bienestar general del estudiante, pues contribuyen con su éxito en el entorno escolar y fuera de él; estas habilidades son esenciales para interactuar de manera efectiva y constructiva en diversos contextos, ya que fomentan un equilibrio permanente entre el aprendizaje académico y el crecimiento personal.

Es decir, la educación no puede limitarse a la mera transmisión de contenidos, sino que debe incorporar el desarrollo de competencias sociales y emocionales que

permitan a los niños enfrentar los desafíos de la vida. En este sentido, Mora (2013) destaca el papel de la emoción en el aprendizaje, mientras que Bisquerra (2009) enfatiza que “la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona” (p. 158), lo cual refuerza la necesidad de una formación integral que articule lo cognitivo, lo emocional y lo social.

Sin lugar a duda, la formación integral en la educación escolar incentiva el liderazgo, la imaginación, la creatividad, el debate, la crítica positiva, la paz, la producción académica, artística y deportiva; dentro de un proceso permanente y participativo que busca lograr la realización plena del estudiante, y su preparación para enfrentar con éxito los problemas existentes en la sociedad. Según Goleman (1995), una educación que integra conocimientos y habilidades emocionales, junto con valores y actitudes, es fundamental en la preparación de los estudiantes para enfrentar con éxito los problemas de la sociedad.

Este enfoque promueve la madurez emocional, personal y académica, lo que resulta imprescindible para la inclusión y orienta a los estudiantes a construir su propio aprendizaje y aplicarlo en la vida cotidiana. La formación en el aula debe, por lo tanto, integrar estas dimensiones para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias en relación con su desarrollo integral y la construcción de su proyecto de vida, desde la premisa que la inteligencia emocional contribuye notoriamente a la formación integral.

Ahora bien, la inteligencia emocional constituye un factor fundamental en la formación integral del estudiante, al incidir directamente en su bienestar, sus relaciones interpersonales y su rendimiento académico. En este sentido, Brackett, Rivers y Salovey (2011) sostienen que la inteligencia emocional se asocia con el éxito personal, social y académico, lo que evidencia su relevancia en el contexto educativo. Es así que la IE le permite al educando reconocer y gestionar las emociones para facilitar la resolución de conflictos y mejorar las relaciones interpersonales, aspectos esenciales para una convivencia escolar armónica.

En coherencia, Suárez y Castro (2022), señalan que la inteligencia emocional no solo influye en el rendimiento académico, sino que también fortalece la resiliencia, la autoestima, la adaptación social y el bienestar de los estudiantes. En este sentido, las competencias socioemocionales se constituyen en un factor clave para el desarrollo integral, al favorecer el desarrollo de competencias no solo cognitivas, sino emocionales, lo cual se refleja en relaciones sociales empáticas, rendimiento académico, bienestar emocional y salud mental; que permiten a los estudiantes manejar situaciones de estrés y ansiedad, esenciales en la etapa escolar, con proyección a otros ámbitos de convivencia e incluso a las siguientes etapas de su vida.

Rol de la escuela y el docente en el desarrollo emocional de los niños

Las Instituciones educativas son el principal escenario formativo y de socialización, en donde se construyen los imaginarios, habilidades y realidades que permiten a los estudiantes la formación de su ser, proceso guiado primordialmente por el docente. En este sentido, Gutiérrez y Buitrago (2019), señalan que, es a través de las actitudes y acciones de los estudiantes, profesores y directivos, las diferentes dinámicas de interacción y convivencia establecidas por la sociedad, la familia y el individuo mismo, que se forman las subjetividades con las que los alumnos desarrollan su cotidianidad dentro y fuera del aula. En concordancia, Arias y Rincón (2020) afirman que las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes influyen significativamente en la motivación, el compromiso y la participación en el proceso educativo, evidenciando valores como el respeto, la tolerancia, la paz y la integración en la formación del estudiante.

Ambas posturas, resaltan un papel fundamental en los docentes para cultivar habilidades socioemocionales en los estudiantes, ya que las conductas emocionales de estos, son observadas e imitadas por los estudiantes, y pueden influir en cómo estos enfrentan y manejan sus emociones. Por ello, Goleman (2010), indica que los educadores pueden incorporar actividades y proyectos que fomenten la colaboración y la comunicación entre los estudiantes, promover la empatía y el entendimiento mutuo,

integrar lecciones específicas sobre IE en el plan de estudios, dedicar tiempo a explorar y comprender las emociones y enseñar estrategias para la autorregulación emocional.

Aunado a ello, está el espacio en el cual se gesta tal situación, la escuela, en la cual, si bien se dan las relaciones informales entre compañeros, también se debe impartir el conocimiento y las habilidades necesarias para que los niños se conviertan en miembros productivos de la sociedad; por ser un sistema social complejo influenciado por factores como la filosofía educativa, los modelos de interacción entre profesores y alumnos, las concepciones particulares de todos los miembros que la conforman y el contexto cultural en el cual está inmersa.

Por tanto, el entorno escolar funciona como un sistema complejo e interactivo donde las creencias, pensamientos, habilidades, deseos y sentimientos de cada miembro pueden afectar las interacciones entre los demás elementos y la naturaleza misma de estos; argumento que reafirma la necesidad de desarrollar la dimensión emocional, por ser la encargada de regular estos aspectos.

Como lo señala Bisquerra (2011), el entorno escolar no solo se configura por los aspectos académicos, sino que también está moldeado por las emociones y las dinámicas socioemocionales entre sus miembros. Las interacciones emocionales entre estudiantes y docentes afectan o benefician el clima escolar y el aprendizaje, al resaltar la importancia de integrar la educación emocional en la práctica pedagógica, perspectiva que destaca cómo las relaciones y sentimientos influyen en el desarrollo y el bienestar en el entorno educativo.

Además, los maestros constituyen una referencia para los estudiantes en el salón de clase e influyen en su desarrollo, a través de la manera en que modelan las habilidades socioemocionales; fomentan la interacción maestro-estudiante; y dirigen y organizan el salón de clase; entre otras prácticas, ya sea de forma intencional o no. Como lo argumenta Goleman (1995), los docentes juegan un papel crucial en la formación emocional de los estudiantes al servir como modelos y facilitadores de habilidades socioemocionales. En línea con lo anterior, cabe anotar que los docentes deben en cada

una de sus actuaciones pedagógicas, promover el lenguaje socioemocional para motivar a sus estudiantes, mejorar y fomentar permanentemente la interacción con el aprendiz, así mismo propiciar espacios de aprendizaje integral para que trabajen juntos de forma activa y significativa.

Educación básica primaria

La educación básica es el primer nivel formal de la enseñanza que tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes los conocimientos y habilidades fundamentales necesarios para su desarrollo académico y personal. Según el MEN (2021) este nivel educativo comprende los grados de primero a quinto, dirigidos a niños entre 6 y 11 años, y se enfoca en la adquisición de procesos de aprendizaje importantes en esta etapa que, tienen que ver con habilidades socioafectivas, desarrollo de la oralidad, matemáticas y ciencias, así como fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

La educación básica busca sentar las bases para el aprendizaje futuro (MEN, 2021) y promover una formación integral que permita a los estudiantes enfrentar los retos de la vida cotidiana y participar activamente en la sociedad. El sistema educativo colombiano, por tanto, contempla la formación integral y de calidad para sus estudiantes, con base en la promoción de valores, la inclusión social y la igualdad de oportunidades, para lograr el desarrollo de ciudadanos informados y comprometidos.

De acuerdo con Bisquerra (2018), la educación primaria es clave para el desarrollo de competencias fundamentales que los estudiantes necesitan para su adaptación social y académica, con la idea de que la educación integral en el estudiante de la educación básica debe considerar no solo los aspectos académicos, sino también el desarrollo socioemocional y personal de los estudiantes, lo cual es fundamental para su éxito a largo plazo, en contradicción, en Colombia, la educación básica primaria enfrenta importantes desafíos relacionados con el acceso, la pertinencia y la calidad especialmente en poblaciones vulnerables y contextos rurales. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2020) evidencia la persistencia de dar cobertura

educativa asociada a las desigualdades territoriales y la permanencia escolar, lo que incide en las oportunidades de desarrollo de los estudiantes.

Aunque las reformas han logrado aumentar la cobertura en todos los niveles escolares, persisten desafíos significativos en la educación básica, especialmente en términos de equidad y calidad. Las disparidades regionales continúan siendo un obstáculo considerable, ya que, en muchas zonas rurales y menos favorecidas, los recursos educativos son insuficientes, lo que afecta la calidad de la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. En este sentido, la UNESCO (2015) advierte que las desigualdades en el acceso y la calidad educativa reflejan la necesidad de implementar enfoques más integrales y diferenciados que atiendan las particularidades de cada región, con el fin de garantizar condiciones equitativas de aprendizaje y desarrollo para todos los estudiantes.

La influencia del contexto familiar en el desarrollo emocional del niño

La familia es la primera sociedad en la que los niños tienen la oportunidad de desarrollar las competencias socioemocionales, gracias a las relaciones que se establecen entre los miembros que la conforman y al ejemplo que modelan los adultos significativos a esos infantes en formación. Ante esto, Corvasce (2022) aduce que los padres deberían ser capaces de comunicarse de forma asertiva, regular sus emociones, emplear estrategias positivas en la resolución de conflictos y ayudar a sus hijos a adquirir esas habilidades fundamentales para determinar su calidad de vida; pero, cuando esto no se da, y los niños carecen de ellas al llegar al colegio, es vital que el docente lo identifique, pues su comprensión ayuda al maestro en el afrontamiento exitoso de las situaciones que a diario se presentan en las instituciones educativas.

El contexto familiar constituye un factor determinante en el desarrollo emocional del niño, dado que es el primer entorno en el que se configuran sus habilidades afectivas y sociales. Para Palacios y Rodrigo (1998), la familia actúa como el principal escenario de socialización inicial, donde se establecen las bases del desarrollo socioemocional. En este sentido, la calidad de las relaciones dentro del núcleo familiar favorece la

construcción de vínculos de apego seguro, los cuales resultan fundamentales para el desarrollo emocional adecuado y la posterior adaptación al entorno escolar y social.

En este sentido, un apego seguro no solo favorece la regulación emocional, sino que configura estructuras internas de confianza en sí mismo y en los demás, lo que favorece relaciones interpersonales positivas y una adecuada adaptabilidad social. En coherencia con ello, Rimascca et al. (2025) señalan que “el apego seguro durante la primera infancia no solo contribuye a generar sentimientos de seguridad y confianza, sino que también fortalece la autoestima y la capacidad de autorregulación emocional del niño”. (p. 6). Por lo tanto, la familia se consolida como el núcleo fundamental de interacción y socialización, actuando como el agente dinamizador más influyente en la formación socioemocional del niño y en la estructuración de conductas prosociales que perdurarán a lo largo de su vida.

Por otro lado, un ambiente familiar disfuncional caracterizado por la falta de afecto, la comunicación deficiente, maltratos físicos, verbales, emocional o sexual, genera en los niños inseguridad emocional, dificultades para gestionar el estrés y una mayor propensión a desarrollar problemas de conducta. Al respecto Goleman (1995) y Bisquerra (2003) señalan que un entorno familiar conflictivo o carente de apoyo emocional puede obstaculizar el desarrollo emocional del niño, y al carecer de relaciones afectivas en el hogar, pueden experimentar serias dificultades para desarrollar una identidad equilibrada y saludable; más cuando están expuestos a maltrato físico, verbal, sexual o evidencian de consumo de sustancias psicoactivas o alcohol.

Estos factores contribuyen a crear ambientes carentes del apoyo emocional esencial para el crecimiento saludable de los niños, lo que genera cambios conductuales, emociones inestables y una falta de control de impulsos que complican la formación de una identidad sana. Bisquerra (2003) destaca que la falta de afecto y la exposición a conflictos constantes en el hogar pueden generar en los niños inseguridad emocional y dificultades para establecer relaciones saludables fuera del entorno familiar. En este sentido, la calidad de las interacciones familiares es un predictor significativo del bienestar emocional y social del niño.

En consecuencia, cuando el entorno familiar carece de apoyo emocional, comunicación efectiva y modelos de comportamiento positivo, se puede dificultar el desarrollo de competencias socioemocionales en un individuo. De acuerdo con Bisquerra (2012) el contexto familiar ofrece relaciones sociales que permiten desarrollar distintas competencias de la I.E.; además, estas competencias emocionales suelen ser básicas e importantes para utilizarlas en cualquier tipo de contexto, sin que el espacio escolar sea la excepción, pues es allí en donde el niño mantiene relaciones interpersonales con personas diferentes a su familia, a la par que debe alcanzar un nivel académico que le permita avanzar en su preparación educativa; razones que reflejan la necesidad de contar con sus capacidades emocionales desarrolladas, lo que obliga a la institución educativa a suplir el rol de la familia al respecto, cuando esta no lo cumple. Por lo tanto, el contexto familiar es determinante en la formación de la inteligencia emocional y el bienestar integral del niño.

Fundamentos legales

un marco legal sólido para su promoción y aplicación efectiva en el contexto educativo. Las bases legales que se exponen a continuación son fundamentales porque proporcionan el marco normativo y ético dentro del cual se desarrolla el presente estudio. Estas bases aseguran que la investigación cumpla con las regulaciones pertinentes y garantizan la protección de los derechos de los participantes y el cumplimiento de las normativas institucionales y legales. Además, reflejan un reconocimiento creciente de la importancia de las habilidades socioemocionales para el bienestar individual y colectivo, y proporcionan

Ley General de Educación: (Ley 115, 1994)

Capítulo I - Artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; b)

Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.

EL código de la infancia y la adolescencia (Ley 1098, 2006)

Artículo 1. Este Código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

Resolución 2343 (1996). El Ministerio de Educación Nacional establece que el desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, auto concepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece.

Política de convivencia escolar: (Resolución 1470, 2018). Promover un ambiente escolar seguro y de respeto, donde se aborden temas de convivencia, resolución de conflictos y desarrollo de habilidades socioemocionales. Establece directrices para la formación de competencias ciudadanas y la promoción del bienestar estudiantil.

Lineamientos de formación en competencias ciudadanas: (Decreto 1038, 2015). Regula la formación en competencias ciudadanas en las instituciones educativas y establece pautas para la inclusión de temáticas relacionadas con el desarrollo socioemocional, la convivencia y la prevención del acoso escolar.

Ley de convivencia escolar: (Ley 1620, 2013). Esta ley tiene como objetivo principal promover la formación integral de los estudiantes, haciendo hincapié en aspectos emocionales y sociales que contribuyan a una convivencia pacífica y respetuosa en el entorno educativo.

Artículo 5. Establece la obligación de las instituciones educativas de promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, reconociendo así la importancia de la inteligencia emocional en el contexto escolar.

Ley 2383 (2024)

Artículo 1°. Objeto. La presente ley tiene como fin promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral.

Artículo 2°. Se entiende por educación socioemocional al conjunto de competencias cognitivas, sociales, emocionales y demás habilidades no cognitivas que una persona puede aprender y desarrollar para gestionar de manera asertiva sus emociones, pensamientos y comportamientos para cuidar de sí mismo y de los demás, favoreciendo su salud mental y física, sus mecanismos de relacionamiento y sus capacidades de gestión en proyectos personales, familiares, académicos. Desarrollo integral: Es el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía. El desarrollo integral ocurre a lo largo del curso de vida y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia, y que tengan en cuenta los diferentes entornos a los que puede pertenecer una persona.

Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE, 2016-2026). Capítulo de Desarrollo infantil y educación inicial, macro objetivo tres. La educación para la primera infancia debe buscar, no solamente el desarrollo cognitivo, sino también el desarrollo afectivo en relación a la calidad con la que se brinda, mediante la formación de agentes educativos, incluyendo infraestructura, dotación, modalidades de atención, modelos pedagógicos. El objetivo ocho del mismo plan, “propone como gran prioridad promover el desarrollo cognitivo, afectivo, social y comunicativo mediante una mediación pedagógica y cultural que contribuya al desarrollo de competencias.

SECCIÓN III

CONTEXTO METODOLÓGICO

En esta sección, se plantean los aspectos metodológicos que permiten alcanzar los propósitos propuestos en la presente investigación doctoral, cuyo interés se centra en el desarrollo de la inteligencia emocional y la formación integral del estudiante en el contexto de educación básica primaria.

Paradigma y enfoque de la investigación

Primeramente, se destaca que, el estudio está ubicado en el paradigma Interpretativo, el cual asume que la realidad es construida socialmente y, por lo tanto, solo puede ser entendida a través de la interpretación de las interacciones humanas y los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias, desde la valoración que tiene la subjetividad y el contexto específico de cada situación; tal como afirman Denzin y Lincoln (2011), en este contexto el investigador actúa como un observador participativo, inmerso en el entorno escolar, para captar de manera profunda las vivencias y emociones de los estudiantes, lo que permite una comprensión integral de cómo se desarrolla su inteligencia emocional en el día a día.

Este paradigma demarca la posibilidad de estudiar los hechos de forma subjetiva y objetiva, pues atiende a cada posición expresada por los informantes del estudio, con la intención de alcanzar los propósitos planteados en la presente investigación. Por ello, Wolf (2003) afirma que “El paradigma interpretativo está relacionado con la investigación cualitativa, por lo que ambas tienen una característica similar al ser holística, es decir ven al fenómeno como un todo en su contexto, es naturalista, aceptan la verdad del otro” (p. 43); no obstante, para Denzin y Lincoln (2011) los investigadores interpretativos buscan captar la complejidad de las interacciones humanas, al reconocer que la interpretación y la reflexión son inherentes al proceso de investigación.

En este caso, la interpretación de los fenómenos observados no solo proporciona una visión más completa de la manera en que los niños experimentan y manejan sus habilidades emocionales, sino que permite conocer y comprender cada una de las situaciones que viven los informantes, desde sus formas y experiencias de vida, la conexión existente entre los actores sociales, la convivencia entre ellos, su manera de entender el mundo; además de, la percepción de la investigadora de cada postura indagada en el escenario de estudio. De manera que, el paradigma interpretativo permitió la caracterización, el análisis y la interpretación del proceso formativo en cuanto al uso de habilidades emocionales, para considerar aspectos que sirvieron en la reconstrucción de un conocimiento que se derivaron desde los hallazgos de la investigación, lo que ofreció una perspectiva holística y contextualizada sobre cómo los educandos construyen y desarrollan sus habilidades emocionales a lo largo de la educación primaria, para así teorizar sobre la particular realidad educativa emocional en los niños de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño (IETAN).

Asimismo, la presente investigación se apoya en el enfoque cualitativo, por medio del cual se interpretan los fenómenos tal como lo asumen los participantes y da a conocer las realidades percibidas y contenidas en el contexto seleccionado, según Taylor y Bogdán (1987):

> Los métodos cualitativos están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y se hace observando a las personas en sus vidas cotidianas, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social (p.08)

En este sentido, el enfoque cualitativo trata al objeto de estudio de una forma integrada, lo que permite analizar, observar acciones y manifestaciones verbales de los sujetos investigados y sus realidades cotidianas; es decir, este tipo de enfoque evidencia la realidad desde una dialéctica entre el sujeto y el objeto de estudio. Al respecto, Martínez (2006) señala que la “investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.128).

De esta manera, el enfoque cualitativo posibilita que la investigadora se inserte en el contexto y establezca una relación directa con el objeto de estudio, favoreciendo una comprensión profunda de la realidad desde la experiencia vivida. Desde esta perspectiva, Creswell y Cheryl (2014) indica que la investigación cualitativa se orienta a comprender los significados que los sujetos atribuyen a los fenómenos sociales, lo cual implica una aproximación interpretativa situada en contextos reales. En coherencia con ello, González (2007) afirma que el conocimiento posee un "carácter constructivo-interpretativo", lo que significa que la realidad no se revela de manera objetiva e inmediata, sino que se configura a partir de procesos de interacción, interpretación y producción de sentidos enmarcados en contextos culturales y sociales. En consecuencia, resulta inviable transformar la realidad sin acceder a dichos significados, ya que es en ellos donde se estructuran las prácticas sociales y las posibilidades de cambio.

Por lo tanto, la naturaleza cualitativa se adapta perfectamente a las necesidades del estudio, pues comprende el desarrollo emocional de los niños en la educación primaria, de tal manera que, a través de esta investigación se da un sentido sensible y coherente a lo hallado en la información teórica, la aportada por los testimonios de los estudiantes, docentes y padres de familia, para lograr una mejor comprensión de la problemática existente y le concedió a la investigadora la oportunidad de construir una aproximación teórica que ayude no solo a fortalecer las habilidades emocionales individuales, sino también a promover la creación de un entorno social y educativo que nutra el desarrollo emocional positivo en los niños.

De igual manera, considera la dimensión axiológica, pues esta implica el sistema de valores sustentados por el investigador y al nivel en el que él es capaz de percibirlos, concientizarlos, apreciarlos y aplicarlos en su actividad investigativa cotidiana; sobre esta base es que el investigador atribuye valoración a los fenómenos y procesos sociales y, en consecuencia, toma decisiones de cómo abordarlos en su investigación (Ramos, 2016). Se puede decir que, alude a los valores, creencias y concepciones tanto de los participantes del estudio como del investigador; además, se pregunta acerca del valor

que se le atribuye al objeto de estudio y se manifiesta en los argumentos por los cuales se la considera valiosa, importante, interesante y meritoria.

En el caso de este estudio, la dimensión axiológica fundamenta el proceso de la investigación al reconocer la existencia e influencia de los valores y la ética, así como su construcción social; por lo que se busca mantener la objetividad dentro de la subjetividad que caracteriza el sistema de valores de cada profesor y de la investigadora, a través del contraste de las técnicas de recolección de datos y de interpretación de los mismos, con base en criterios claramente establecidos. Ante esto, la investigación cuestiona la enseñanza tradicional centrada en lo cognitivo para valorar la formación integral, la cual requiere la humanización del currículo, donde se otorgue el mismo valor a la salud mental y emocional que al rendimiento académico; para hacer del aula un espacio potenciador de la IE, la cual se manifiesta en la interacción con el otro, a través de valores como: la empatía, el respeto, la solidaridad y la comunicación asertiva.

Método de la investigación

En concordancia con el paradigma y enfoque seleccionados en este estudio y para dar cumplimiento a los propósitos de la investigación, se utilizó como método la teoría fundamentada, desarrollada inicialmente por Glaser y Strauss y (1967), quienes la conciben para la generación de teoría a partir de los datos que se recogen en un contexto particular. Sin embargo, en la actualidad son Strauss y Corbin (2002), sus principales difusores, y para ellos:

> La teoría fundamentada es una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, análisis y la teoría que surgirá de ellos, guardan estrecha relación entre sí. (p.13).

Añaden los precitados autores que, la construcción de teoría conlleva a considerar que el conocimiento se encuentra enmarcado dentro de un contexto histórico, social y cultural, por lo que es temporal, momentáneo y diverso. De ahí que se plantea la presencia de múltiples realidades, que pueden llegar a generar variaciones en el análisis de los datos; además, no se puede dejar de lado las experiencias y los pensamientos no

solo de las personas participantes, sino del mismo investigador, pues estos pueden llegar a influir el curso de la investigación, lo que hay que considerar para mantener la rigurosidad científica del estudio.

Por tanto, la teoría fundamentada se configura como un proceso de construcción inductiva del conocimiento, mediante el cual la teoría no se impone a la realidad, sino que emerge de ella a partir del análisis sistemático de los datos emergentes del contexto investigado. Desde esta perspectiva, Gurdián-Fernández (2007) plantea que la teoría se origina en el propio fenómeno de estudio y se consolida a través de un proceso sistemático de recolección, análisis e interpretación de la información, lo que permite su descubrimiento, desarrollo y validación en estrecha correspondencia con la realidad empírica. En tal sentido, la obtención de los datos, su tratamiento analítico y la elaboración teórica no constituyen fases aisladas, sino procesos interdependientes, articulados de manera reciproca, cuyo propósito final es la generación de nuevas comprensiones teóricas profundamente vinculadas al contexto social investigado.

Fases del proceso investigativo

Para llevar a cabo la presente investigación y en coherencia con el método de la teoría fundamentada en el cual se enmarca este estudio, las fases cumplidas fueron las planteadas por Strauss y Corbin (2002), las cuales son: Aproximación al fenómeno de estudio, sensibilidad teórica, muestreo teórico, recolección de información y método comparativo constante, descritas seguidamente.

Fase 1. Aproximación del fenómeno

Implica la etapa preparatoria pues constituye el momento inicial del proceso investigativo, orientado a delimitar el fenómeno de estudio, reconocer el problema de investigación y establecer la dirección conceptual del estudio. Desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2002), esta fase implica aproximarse al fenómeno desde una actitud abierta y flexible, lo que permite que el conocimiento emerja progresivamente de los datos y de las experiencias de los participantes.

En esta fase, se definió como interés investigativo la comprensión de la inteligencia emocional como elemento favorecedor de la formación integral del estudiante de educación básica primaria. Asimismo, se realizó el acercamiento teórico inicial al fenómeno, no con la intención de imponer categorías preconcebidas, sino de fortalecer la sensibilidad teórica de la investigadora, entendida como la capacidad para reconocer elementos significativos y relaciones conceptuales dentro de los datos. De igual manera, en esta fase se delimitaron los propósitos de investigación, los actores participantes y el contexto institucional donde se desarrolló el estudio, lo que permitió estructurar las bases metodológicas y epistemológicas que orientaron el proceso investigativo.

Fase 2. Sensibilidad teórica

En esta etapa se desarrolla la sensibilidad teórica, entendida por Strauss y Corbin (2002), como la capacidad del investigador para reconocer lo significativo dentro de los datos y otorgar sentido conceptual a las experiencias, acciones e interacciones observadas durante el proceso investigativo. Esta sensibilidad permitió durante la entrevista, reconocer dentro de los testimonios dados por los informantes y en las observaciones realizadas por la investigadora, aquella información con significancia para establecer una aproximación comprensiva al fenómeno sin imponer categorías preconcebidas, sino a partir de la emergencia progresiva de constructos y relaciones teóricas.

Fase 3. Muestreo teórico

Seguidamente, se realizó el muestreo teórico, procedimiento que permite la selección de participantes, escenarios y fuentes de información, con base en las necesidades emergentes del análisis. Strauss y Corbin (2002) sostienen que el muestreo teórico permite buscar información relevante para desarrollar, ampliar y refinar las categorías que van emergiendo durante la investigación. Esta fase permitió a la investigadora de este estudio, cotejar la información emergente a través de las técnicas investigativas con los postulados teóricos que fundamentan el estudio, enlazando a partir del análisis y la comprensión de la investigadora hallazgos y teorías.

Fase 4. Recolección de información

Esta fase corresponde al proceso de acercamiento directo del investigador al contexto social donde se estudia el fenómeno. Para Strauss y Corbin (2002), esta fase implica interactuar con los participantes en su ambiente natural para obtener información significativa sobre sus experiencias, percepciones y significados. Durante esta etapa, se realizó la recolección de información mediante la realización de entrevistas a los informantes clave y las observaciones en distintos escenarios del contexto escolar, técnicas que permitieron comprender la dinámica emocional, pedagógica y formativa presentes en la realidad escolar estudiada. Lo esencial de esta fase radicó en la interacción constante entre recolección y análisis de datos, característica fundamental de la teoría fundamentada, donde cada información obtenida orientó nuevas búsquedas, comparaciones y decisiones metodológicas.

Fase 5. Método comparativo constante

Como fase final, se tiene la aplicación del método de comparación constante, presente durante todo el proceso analítico, pues como señalan Strauss y Corbin (2002) es uno de los procedimientos centrales de la teoría fundamentada, ya que permite comparar continuamente datos con datos, categorías con categorías y categorías con propiedades, lo que favorece la identificación de similitudes, diferencias y relaciones conceptuales necesarias para la construcción teórica.

En esta investigación, se organizó e interpretó la información recolectada durante las entrevistas a profundidad y las observaciones realizadas en diferentes escenarios del entorno escolar, a las cuales se les aplicó las fases de análisis de información de Strauss y Corbin (2002), para mantener la congruencia con el método seleccionado. Estas fases de análisis son: la codificación abierta, la codificación axial, la codificación selectiva y la construcción de teoría; con el fin de integrar, refinar, organizar y consolidar en una aproximación teórica los hallazgos emergentes, que contribuyen a la comprensión de la inteligencia emocional como núcleo articulador de la formación integral en los estudiantes de educación básica primaria.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Con base en los propósitos establecidos en el estudio, se eligieron las técnicas e instrumentos más adecuados para la recopilación de datos, esencial para obtener resultados y formular teorías. Sánchez (2022), señala que la recolección de datos en una investigación implica la recopilación y medición de información proveniente de diversas fuentes, con el propósito de obtener una visión integral del objeto de estudio. Estos datos se obtuvieron mediante la aplicación de técnicas, como la observación participante y la entrevista en profundidad, apoyadas en instrumentos como el diario de campo y el guion respectivamente, dando respuesta a las preguntas de investigación de acuerdo con los propósitos del estudio.

Así se tiene que, la Observación Participante, permitió a la investigadora capturar de manera objetiva y detallada los comportamientos, las conductas en la cotidianidad, esto posibilito obtener información relevante y poder, además, ver y comprender las interacciones, expresiones faciales y reacciones en tiempo real, lo cual proporciono una perspectiva valiosa sobre el objeto de estudio. Taylor y Bodgan (1984) indican que:

> La observación participante es aquella empleada para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el ambiente de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. (p. 31)

Esta técnica exige un compromiso dual por parte de la investigadora, primero, al basarse en los propósitos de la investigación y segundo, estar atento a todo lo que ocurre en el entorno para poder identificar y seleccionar los elementos que proporcionaron información relevante para el estudio. En el caso de la presente investigación, el hecho de que la investigadora haga parte de la Institución en donde se lleva a cabo este estudio facilita el proceso, pues está inmersa en el entorno de estudio y puedo acceder a información de primera mano, lo que fue de gran utilidad para alcanzar los objetivos propuestos.

En esta investigación, se empleó un Diario de Campo como instrumento para documentar de manera sistemática y continúa las experiencias, observaciones y

reflexiones que ocurrieron durante el proceso de observación participante. Este instrumento, según Goetz y LeCompte (1988) es esencial para garantizar que los detalles más sutiles y las interacciones cotidianas sean capturados, lo cual enriqueció el análisis y la comprensión del fenómeno estudiado. Este instrumento resulto idóneo para esta investigación, ya que facilito el registro de información de gran valor sobre las relaciones que se dieron entre estudiantes y docentes en el desarrollo de las actividades de aula, y con los padres de familia en actividades extraacadémicas, con lo cual, la investigadora puedo analizar cómo estas afectaron o favorecieron el desempeño académico, afectivo y las relaciones sociales entre educandos y demás comunidad educativa.

El diario de campo de esta investigación se estructuro siguiendo las pautas establecidas por Valverde (1993), lo que permitió una recolección de datos cualitativos, que capturaron de manera detallada la información recogida para ser analizada e interpretada. Este diario incluye varios elementos clave: la identificación de la institución desde la cual se llevó a cabo la investigación, el proyecto en desarrollado y el nombre de la investigadora. Además, se registró la actividad planificada junto con la fecha prevista para su realización, así como el propósito de la misma. También se documentaron los hallazgos o resultados, detallando las realidades observadas durante las actividades realizadas para profundizar en la comprensión del contexto. Finalmente, se redactó una sección sobre el impacto de la experiencia, en la cual se reflejó la percepción personal sobre la actividad o tarea efectuada para fortalecer la validez de los hallazgos.

Ahora bien, la entrevista en profundidad, es una técnica que permitió, a través de preguntas, explorar las experiencias subyacentes, percepciones y comprensiones que tuvieron los informantes clave sobre el objeto de estudio. Al sumergirse en conversaciones, la investigadora generó preguntas completamente abiertas, lo que favoreció en el entrevistado(a), una conversación libre y en detalle sobre sus experiencias, pensamientos, sentimientos y de esta forma extrajo información relevante para responder a los propósitos de la investigación. Como dicen, Rubín y Rubín (2011), esta técnica estimuló la aparición de información espontánea y no anticipada, ofreció a la investigadora una visión matizada y contextualizada del fenómeno estudiado y

promovió una relación más cercana entre la investigadora y el entrevistado(a), lo que puedo generar una mayor confianza y, por ende, respuestas más sinceras y detalladas; es, por tanto, una herramienta poderosa en investigaciones donde se buscó comprender en detalle las experiencias humanas y las interpretaciones subjetivas de los participantes.

El instrumento empleado para las entrevistas es el guion, el cual actuó como una guía estructurada que facilitó la organización y el desarrollo de la conversación. Este guion permitió a la entrevistadora mantener un enfoque claro en el tema que se abordaba y se discutía, evitando desviaciones por parte del entrevistado(a), lo cual no significa que se le impidiera expresar sus opiniones, pero fue necesario mantener una organización. Esta técnica proporcionó la flexibilidad necesaria para adaptar las preguntas según las respuestas del entrevistado(a) y así explorar temas emergentes y descubrir nuevas perspectivas. El guion no solo ayudó a garantizar la coherencia entre diferentes entrevistas, lo que facilitó la comparación y el análisis de los datos, sino que también aseguró que la conversación se mantuviera alineada con los propósitos de la investigación, optimizando el tiempo y los recursos disponibles.

Para esta investigación, se elaboró un guion compuesto por 12 preguntas clave para los docentes, 13 preguntas clave para el docente psicoorientador escolar, 11 preguntas clave para los estudiantes y 9 preguntas clave a los padres de familia; que orientaron la indagación sobre las percepciones y opiniones de los entrevistados en relación con el tema de estudio. Estas preguntas estuvieron formuladas de manera abierta para fomentar un diálogo natural permitiendo que la entrevista siguiera una dirección segura para obtener información precisa y relevante. Adicionalmente, se contempló la posibilidad de formular preguntas de seguimiento o adicionales en caso de que las respuestas iniciales no proporcionaran toda la información necesaria.

Para el desarrollo del proceso investigativo, se entregó a los padres de familia un consentimiento informado con el fin de obtener la autorización para entrevistar a los niños, dado que eran menores de edad. Las entrevistas se realizaron en compañía del

docente de aula, garantizando así un ambiente de confianza y acompañamiento. Previamente, se solicitó autorización a los participantes para grabar dichas entrevistas, las cuales fueron transcritas de manera posterior. De igual forma, se tomaron notas detalladas sobre aspectos como gestos, movimientos y otros elementos del lenguaje no verbal que aportaron información valiosa para el análisis y comprensión de los resultados.

Escenario e informantes clave

El escenario se refiere al entorno específico donde se desarrolló la investigación, para Stake (1995), comprender el escenario es esencial para contextualizar adecuadamente los datos y los resultados dentro de un marco significativo. Asimismo, Taylor y Bogdán (1987) describen el escenario como un lugar al que “el investigador tiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (p. 36).

En esta investigación, el contexto es la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño (IETAN), la cual es un establecimiento público de carácter técnico y académico, dependiente de la Secretaría de Educación del departamento de Boyacá, ubicada en el sector urbano del municipio de Moniquirá, en la Provincia de Ricaurte Bajo; fusionado desde el año 2003 mediante la resolución N°02456 de septiembre de 2002. Ofrece a niños, niñas y jóvenes de la comunidad los servicios educativos de Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media vocacional, con educación inclusiva para estudiantes con discapacidades, trastornos en el aprendizaje y talentos excepcionales, cuya jornada es única a partir del año 2016.

La población estudiantil que atiende la IETAN, es 2780 estudiantes, de los cuales 840 pertenecen a las sedes que se toman como escenario para efectuar la investigación y que corresponden a la educación básica primaria; estas son: Sede Anexa, Sede Jairo Aníbal Niño y Sede Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicadas en diferentes barrios dentro de la cabecera municipal. El municipio presenta condiciones socioculturales diversas por

estar reconocido como un destino turístico a partir del título de: “Ciudad Dulce de Colombia” y de su clima templado, características que lo convierten en un territorio ampliamente atractivo y de notable afluencia turística para visitantes provenientes de distintas regiones de Colombia y del mundo. Este territorio presenta una cultura variada. Asimismo, se identifican distintos niveles socioeconómicos en las familias, es decir, se presentan estratos social bajo, medio y alto, lo que configura una población heterogénea integrada por personas desplazadas, habitantes propios del municipio, migrantes, población flotante y población vinculada a procesos de inclusión social.

La visión de la institución para 2030 es destacarse como líder en la formación de individuos innovadores, creativos, resilientes y proactivos, con un enfoque basado en el humanismo, por lo que es de vital importancia el desarrollo de la IE en el niño y el joven, para que pueda interactuar con sus pares de una manera proactiva, constructiva y coherente con la realidad, a la vez que se fomenta a futuro un desarrollo sostenible en el ámbitos ambiental, social y cultural del municipio de Moniquirá.

En relación con los informantes clave, estos son los que proporcionan información detallada y contextualizada para el logro de los objetivos propuestos en la investigación. En este estudio, los informantes seleccionados son tres (3) estudiantes, tres (3) padres de familia, dos (2) docentes y el docente psicoorientador escolar; cuya selección se hace con base en ciertos criterios establecidos por la investigadora en función de los propósitos de la presente investigación; dichos criterios se detallan a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4.
Informantes Clave: Docentes, Estudiantes, padres de familia Educación Básica Primaria

Tipo De Informante	Criterios De Selección	Código
Docentes	Docente de grado cuarto primaria sede Anexa. 22 años de experiencia docente	DOC1
	Docente grado cuarto sede Jairo Aníbal Niño 33 años de experiencia docente (cont.)	DOC2
	Docente psicoorientador de las sedes Luis Carlos Galán Sarmiento, Jairo Aníbal Niño, Anexa.	POE1

Docente de psicoorientador	20 años de experiencia docente. 13 años de experiencia como psicoorientador escolar.	
Padres de Familia	Madre de familia Acudiente del grado cuarto	MAF1
	Madre de familia Acudiente del grado quinto	MAF2
	Madre de familia Acudiente del grado cuarto	MAF3
Estudiantes	Estudiante del grado cuarto Femenina	EST1
	Estudiante del grado quinto Masculino	EST2
	Estudiante del grado cuarto Masculino	EST3

Nota. Elaborado por la investigadora (agosto, 2024)

Criterios de rigor metodológico

El rigor científico en una investigación cualitativa es esencial para garantizar la credibilidad de los hallazgos y las conclusiones a las que se llegará, demostrando que las técnicas, instrumentos y metodología serán aplicados con el cuidado requerido, al seguir los pasos necesarios y los procedimientos adecuados que garanticen la objetividad requerida. Para ello, la presente, acoge los criterios de rigor y calidad en la investigación planteados por Guba y Lincoln (1985), los cuales se detallan en la Tabla 5.

Tabla 5.
Criterios de Rigor y Calidad en la Investigación

Criterio	Descripción	Aportes al presente estudio
Auditabilidad	La auditabilidad se refiere a la capacidad de rastrear y verificar la coherencia, fiabilidad y validez de los datos y hallazgos obtenidos durante el proceso de investigación. Es un principio fundamental que asegura la transparencia y la confiabilidad de los resultados.	Para lograr la auditabilidad, la investigadora, realiza una revisión literaria para identificar teorías y estudios previos que respalden la investigación y esta pueda ser documentada coherentemente en cada paso del proceso de estudio, desde la recopilación de datos hasta el análisis e interpretación de los mismos. Además, presenta de forma clara y completa el informe final de manera que, los lectores

		comprendan cómo se aborda el tema, (cont.) los diferentes aspectos de la investigación, las reflexiones finales y la teorización.
Credibilidad	La triangulación es esencial para la credibilidad. Esta técnica de cotejar la información procedente de diversas fuentes y de utilizar distintos procedimientos de recolección de datos se emplea para contrarrestar la influencia de los prejuicios personales de los investigadores y para incrementar la validez de los resultados.	Este criterio se refiere a la fiabilidad y la validez de los resultados obtenidos. Esto incluye la selección cuidadosa de métodos y herramientas de recolección de datos, así como la contrastación de los datos obtenidos, la cual se hace, en este estudio, al aplicar la triangulación entre los hallazgos que emerjan de la observación, la entrevista y la teoría.
Transferibilidad	La transferibilidad se refiere a la capacidad de los investigadores para generalizar los resultados y las interpretaciones a otras situaciones y contextos.	En esta investigación, este criterio se cumple al describir de forma clara y completa todos los procedimientos aplicados en la recolección y análisis de los datos, de tal manera, que pueda ser replicado en otro contexto que comparta similitudes con este, en busca de la obtención de resultados análogos.
Confirmabilidad	La confirmabilidad se refiere a la estabilidad y consistencia de los descubrimientos y las interpretaciones de la investigación.	En este estudio, se aplica este criterio al presentar las transcripciones de las entrevistas a los informantes, con el objetivo de lograr su aprobación sobre la fidelidad de estos datos. De igual manera, las interpretaciones serán cotejadas entre las diferentes técnicas aplicadas para consolidar los hallazgos obtenidos.

Nota. Elaborado por la investigadora (agosto. 2024)

Procedimiento para el análisis de la información

Una vez recogida la información, se procede a interpretarla, con base en la revisión, estudio y análisis de toda la información recolectada a través de las entrevistas en profundidad y de la observación participante hechas a los informantes clave. El procedimiento que se cumplió, estuvo fundamentado en el método utilizado en el estudio, es decir, la teoría fundamentada que, como señalan Glaser y Strauss (1967), permite descubrir teorías a partir de los datos, sistemáticamente obtenidos y analizados en la investigación social, mientras que, Charmaz (2006) complementa que, este método no solo genera categorías teóricas, sino, además, “articula simultáneamente enfoques de naturaleza positivista y constructivista” (p. 127), del investigador y los participantes en la

interpretación de los fenómenos sociales. En consecuencia, las fases seguidas se presentan en la Figura 2 y se describen a continuación.

Figura 2

Fases de análisis de información según la Teoría Fundamentada



Nota. Tomado de Strauss y Corbin (2002), adaptado por la autora para la investigación (enero, 2025).

Codificación abierta. El análisis inicia mediante la codificación abierta, que contempla el procedimiento mediante el cual la investigadora "fractura, examina, compara, conceptualiza y categoriza los datos" (Strauss y Corbin, 2002, p. 101). En este nivel, se trabaja línea por línea con las transcripciones y notas de campo, asignando etiquetas o códigos a fragmentos significativos, muchos de ellos en las mismas palabras de los participantes (*códigos in vivo*). En el contexto de esta investigación, implicó revisar las entrevistas aplicadas a docentes, estudiantes, padres y al psicoorientador, así como los diarios de campo donde se registraron las observaciones hechas, para identificar unidades de sentido vinculadas con la formación integral y la inteligencia emocional. A través de este procedimiento, se generaron los códigos que conformaron la primera unidad de análisis del estudio.

Codificación axial. Para iniciar la segunda fase de interpretación de los hallazgos recolectados, se organizaron los mismos por medio de la codificación axial, que, según Strauss y Corbin (2002), es el proceso dónde se toman las unidades y se convierten en categorías, para comparar en un segundo momento las categorías y establecer relaciones entre sí, relacionando uno o varios códigos con otros, con el fin de buscar posibles conexiones entre categorías. En un primer momento del análisis, se identifican las unidades de significado emergidas, las categorías que surjan son enlazadas a partir de sus propiedades o dimensiones, tal como lo sugiere Restrepo (2013) “permite pasar de la descripción de los datos a un nivel mayor de organización conceptual que da cuenta no solo del contenido de la categoría, sino de las relaciones entre el contenido y la estructura” (p. 122-133).

En la presente investigación, la codificación axial aplicada en este contexto, posibilitó construir dimensiones, subcategorías y categorías, a partir de las propiedades presentes y la vinculación entre ellas, con base en la comparación constante; lo cual resultó en el ordenamiento de las unidades que conforman cada categoría en forma de conceptos, producto de las relaciones que se establecieron entre los códigos para conseguir explicaciones y comprender el fenómeno en estudio. Además, se presentan esquemas que de manera sintetizada y relacionada muestran las relaciones establecidas entre los códigos emergentes, desde los testimonios más resaltantes de los informantes clave como fundamento a estos planteamientos.

Codificación selectiva. Para Strauss y Corbin (2002), esta fase implica, a través de las técnicas analíticas empleadas, la integración de los hallazgos que representan el tema principal de la investigación. Incluye la conceptualización, que consiste en relacionar las categorías con el resto de los conceptos que emergieron en el estudio, para presentar la postura particular sobre el objeto de estudio que se muestra en la investigación producto del proceso de análisis reflexivo de la información, las relaciones que se establecieron, la integración entre las categorías que emergieron y los conceptos que aparecieron.

En este estudio, emergieron dos categorías desde los testimonios de los informantes clave en las entrevistas y en las observaciones realizadas en el aula de clase y en el recreo. Estas categorías, están conformadas por subcategorías, las cuales contemplan dimensiones, que, a su vez, implican códigos; todos con cohesionados por su similitud temática, lo cual permitió elaborar una narrativa que explica cómo y por qué la inteligencia emocional incide en la forma en que el estudiante aprende, se relaciona y se constituye como sujeto; y cómo la formación integral transciende los contenidos, convierte la escuela en escenario de desarrollo cognitivo, social, emocional y ético. La investigación implicó una narrativa explicativa que articula las condiciones, acciones y consecuencias detectadas en el análisis, para dar paso a la construcción de un constructo integrador.

Construcción de teoría. Para finalizar se da la teorización, la cual representa el momento culminante del análisis, en el que el investigador genera teoría derivada de la información develada por las técnicas investigativas y las fuentes teóricas consultadas. Strauss y Corbin (2002) afirman que, este proceso implica “integrar categorías para formar un esquema teórico más amplio que dé cuenta del fenómeno estudiado” (p. 161). En este sentido, la investigación apoyada en la triangulación de instrumentos y triangulación de informantes, construye dos constructos, cada uno relacionado con una de las categorías surgidas, para posteriormente fusionarlos y crear el constructo integrador, que vincula las dos categorías: inteligencia emocional y formación integral; y evidencia la interrelación que existe entre estas dos categorías como sustento que permite presentar una aproximación teoría explicativa y alterna de la enseñanza integral en educación primaria con base en la inteligencia emocional.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección se presentan los hallazgos derivados de la aplicación de los instrumentos diseñados para la recolección de información, entrevistas en profundidad realizadas a docentes, estudiantes y madres de familia, quienes participaron como informantes clave, cada uno desde su disposición, conocimientos y experiencia; así como las observaciones directas, llevadas a cabo tanto en el aula de clase como en los espacios de recreo; información que luego fue registrada, transcrita y organizada de manera detallada y fidedigna. Para el análisis de esta información se asumieron rigurosamente los pasos establecidos por Strauss y Corbin (2002), correspondientes con la Teoría Fundamentada, lo cual permitió construir un sistema categorial emergente a partir de la información recolectada.

Como primer paso del proceso analítico, se procedió a examinar de manera exhaustiva la información obtenida a través de las entrevistas aplicadas a los informantes clave. Para ello, se efectuó una lectura línea por línea de las transcripciones, con el propósito de identificar frases, fragmentos u oraciones significativas que reflejaran ideas relevantes en relación con el objeto de estudio. A cada una de estas unidades de significado se le asignó un código conceptual, diferenciándolas mediante el uso de colores específicos que facilitaron su organización visual y analítica.

Posteriormente, se desarrolló el procedimiento de codificación abierta, en el cual la información fue sistematizada y permitió clasificar los códigos de acuerdo con su contenido temático, estableciendo relaciones de semejanza y coherencia interna, para posteriormente agruparlos en dimensiones, subcategorías y categorías, siguiendo el método de comparación constante propuesto por Glaser y Strauss (1967). En esta etapa,

las entrevistas revelaron expresiones asociadas a procesos emocionales, dinámicas familiares, prácticas pedagógicas, manejo de la convivencia y experiencias de aprendizaje, lo cual condujo a la identificación de un conjunto amplio de dimensiones que, más adelante, se consolidaron en un sistema categorial robusto. Estas primeras aproximaciones se registraron en las Unidades Hermenéuticas elaboradas para tal fin y representadas de manera gráfica con el objetivo de facilitar su interpretación y comprensión.

Seguidamente, se desarrolló la codificación axial, de acuerdo con lo planteado por Strauss y Corbin (2002), fase en la cual las categorías se relacionan con sus subcategorías para construir explicaciones más precisas y completas de los fenómenos analizados. Durante este proceso, se establecieron vínculos entre los códigos que conformaban cada dimensión, lo que permitió profundizar en las condiciones causales, contextuales, acciones, interacciones y consecuencias asociadas al desarrollo de la inteligencia emocional, a la formación integral del estudiante y al despliegue del desarrollo socioafectivo en el entorno escolar y familiar. Esta etapa permitió depurar las categorías emergentes y avanzar hacia una estructura conceptual más sólida y coherente con el objeto de estudio.

Luego, se llevó a cabo la codificación selectiva, proceso mediante el cual se integraron y refinaron todas las categorías resultantes con el propósito de construir una aproximación teórica derivada directamente de los datos. En este punto, emergieron de manera consistente dos categorías: la inteligencia emocional y la formación integral, las cuales se constituyen en los ejes fundamentales para comprender el fenómeno investigado. Cada una de estas categorías está conformada por subcategorías y dimensiones derivadas de la información recabada a través de las entrevistas y las observaciones, según el sistema categorial previamente construido por la investigadora.

Para garantizar la organización rigurosa de la información obtenida, se asignó una nomenclatura específica a cada uno de los informantes. En el caso de los docentes se utilizaron las siglas DOC1, DOC2, el docente psico-orientador escolar POE1; para las madres de familia, MAF1, MAF2, MAF3; y para los estudiantes, EST1, EST2, EST3, por

respeto al anonimato de los participantes y para facilitar la referencia a sus testimonios dentro del análisis. Cada cita incluida en el capítulo se acompaña de la nomenclatura asignada.

El segundo insumo analítico correspondió al Sistema de Categorías Emergentes derivado de las Observaciones, construido a partir del trabajo de campo realizado con la autorización de los docentes para permanecer en el aula durante el desarrollo de algunas de sus clases, así como en los espacios de recreo, en el periodo comprendido entre febrero y julio de 2025. Durante estos seis meses, se observaron de manera sistemática tanto las prácticas pedagógicas como las interacciones espontáneas de los estudiantes en contextos naturales (recreo), lo que permitió captar directamente la presencia de valores, normas, expresiones emocionales, conductas reguladas y desreguladas, así como manifestaciones de convivencia en los diferentes escenarios de la vida escolar.

Al igual que en las entrevistas, las observaciones se registraron bajo una nomenclatura específica, asignada según la sede, el tipo de espacio y el orden cronológico de la recolección. Para el caso de la observación de las clases se designó así: OCD1I, OCD1II, OCD1III, que significa observaciones clase docente (1), OCD2I, OCD2II, ODC2III, que significa observaciones clase docente (2), para las observaciones realizadas en la hora de recreo se empleó la siguiente nomenclatura: ORJ1, ORJ2, ORJ3, que significa observaciones hora recreo sede Jairo Aníbal Niño, ORA1, ORA2, ORA3, que significa observaciones hora recreo sede Anexa. Lo que facilitó la identificación de los segmentos significativos y la posterior codificación. Dichas observaciones fueron igualmente sistematizadas mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva. Este procedimiento permitió establecer códigos, dimensiones, subcategorías y categorías emergentes que enriquecieron y complementaron el análisis e interpretación de los hallazgos, lo que otorgó profundidad a la comprensión del fenómeno investigado.

Posterior al análisis independiente de entrevistas y observaciones, se aplicó el proceso de triangulación de instrumentos, técnica que permitió contrastar, relacionar e integrar la información proveniente de las diversas fuentes consultadas entrevistas a

docentes, estudiantes y madres de familia; registros observacionales en aula y recreo; y referentes teóricos. Este procedimiento fortaleció la credibilidad y confiabilidad de los hallazgos, al evidenciar convergencias significativas entre los datos recolectados y las dinámicas reales del contexto escolar; con el propósito de construir fundamentos teóricos sólidos para el fortalecimiento de la inteligencia emocional y la formación integral de los niños de educación básica primaria en la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá. Finalmente, se procedió a consolidar las categorías del estudio, las cuales representan el tema central del fenómeno investigado y expresan la comprensión teórica emergente; para así, generar una aproximación teórica sobre la incidencia de la inteligencia emocional y su relación con la formación integral de los estudiantes de básica primaria, aportando elementos clave para comprender y orientar prácticas educativas más integrales y humanizadas.

A continuación, se presentan los códigos, dimensiones, subcategorías y categorías emergidos del análisis de las entrevistas aplicadas a los informantes clave. Estos elementos constituyen el resultado del proceso sistemático de codificación abierta, axial y selectiva, realizado según los lineamientos metodológicos de Strauss y Corbin (2002). Dichas estructuras conceptuales permiten organizar y comprender en profundidad los significados expresados por docentes, estudiantes y madres de familia en relación con el objeto de estudio. Por tanto, la Tabla 6, sintetiza este sistema categorial y constituye la base para el análisis e interpretación detallada de los hallazgos.

Tabla 6

Sistema de categorías emergentes de las entrevistas

Códigos	# citas	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
Concepción de IE	27	Fundamento conceptual	Alfabetización emocional	Inteligencia emocional
Importancia de la IE	6			
Importancia de las emociones	3			
Autorregulación	20	Manejo de sí mismo		
Autocontrol	11			
Reflexión	6			
Autoconciencia	5			
Expresión emocional	14			
Motivación	5			
Empatía	9	Habilidades sociales		
Comunicación asertiva	6			
Escucha activa	7			
Diálogo	5			
Relaciones interpersonales	8			
Convivencia	6			
Influencia familiar	10	Responsabilidad familiar	Apoyo afectivo	
Rol del hogar	7			
Modelamiento familiar	4			
Crianza afectiva	3			
Dinámica familiar	13			
Desarrollo emocional	22	Bienestar emocional		
Problemáticas psicoemocionales	7			
Conductas de riesgo	6			
Valores	16	Sistema de creencias	Formación del ser	Formación integral
Espiritualidad	3			
Ética	3			
Educación multidimensional	5	Desarrollo holístico		
Educación emocional	5			
Ambiente de aprendizaje	4			
Adaptación escolar	3			
Rendimiento académico	3			
Desarrollo personal	4			
Proyecto de vida	4			
Convivencia escolar	11	Ambiente escolar		
Convivencia pacífica	4			
Clima escolar	6			
Satisfacción escolar	6			

Cont. Tabla 6

Sistema de categorías emergentes de las entrevistas

Códigos	# citas	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
Apoyo emocional	7	Rol docente	Convivencia escolar armónica	
Estrategia pedagógica	5			
Gestión conductual	7			
Modelamiento	4			
Orientación	26			
Mediación	7	Gestión de la convivencia		
Agresividad	10			
Solución de conflictos	3			
Intervención docente	3			
Normatividad escolar	3			

Nota. Elaborada por la investigadora (octubre, 2025)

Categoría inteligencia emocional

Desde una perspectiva teórica, esta categoría se sustenta en las contribuciones de la teoría de la inteligencia emocional, la cual para Goleman (1995) no solo es un factor predictivo del rendimiento académico, sino también un facilitador del aprendizaje autónomo, autorregulado y significativo. La incorporación de la IE en los sistemas educativos se sustenta en una serie de factores convergentes, respaldados tanto por la investigación científica como por el análisis de fenómenos psicosociales y educativos. Para entender cómo se manifiesta esta categoría en la investigación, a continuación, se describen los códigos, dimensiones y subcategorías que la conforman.

Dimensión fundamento conceptual

La dimensión *Fundamento conceptual* está conformada por los códigos Concepción de IE, Importancia de la IE e Importancia de las emociones, cada uno presente en las verbalizaciones de los diferentes informantes: docentes, psicoorientador y madres, desde su visión y experiencia, lo que revela diferencias entre ellos. Así se tiene que, en cuanto al código *Concepción de IE*, en palabras de Mayer y Salovey (1997), “la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p. 10), hay una

marcada asimetría conceptual entre los actores educativos, pues los docentes y el psico-orientador poseen una comprensión sólida y cercana a los marcos teóricos contemporáneos, mientras que estudiantes y familias muestran vacíos significativos en la alfabetización emocional, tal como revelan los siguientes testimonios:

> (DOC2*)* La inteligencia emocional es la capacidad que tiene todo ser humano para reconocer, comprender, manejar y expresar de manera adecuada sus emociones y entender las emociones de los demás.
>
> (DOC1) Por inteligencia emocional entiendo que es la expresión del ser humano, en este caso de él, hacia los demás.
>
> (ESTD1) No señora, realmente no la había escuchado.
>
> (ESTD3) No, eso sí no lo he escuchado.
>
> (ESTD2) Portarme bien.
>
> (MAF2) No profe, no sé qué se refiere esa palabra de inteligencia emocional.
>
> (MAF3) No, no sé qué significa ese tema
>
> (POE1) La inteligencia emocional es la capacidad que tiene cada persona en autorregularse, saber expresar sus emociones y gestionar sus emociones de una manera positiva.

En cuanto al código *Importancia de la inteligencia emocional* se revela de manera explícita en los discursos de los docentes y psicoorientador, quienes consideran que un adecuado desarrollo emocional es decisivo para el aprendizaje, la convivencia y las relaciones asertivas entre pares; así como, los estudiantes y madres de familia también lo reconocen, aunque desde sus vivencias cotidianas, donde exaltan la importancia de la IE para saber controlar las emociones. Estas afirmaciones coinciden con Bisquerra (2003, 2011), quien sostiene que la IE es un pilar del desarrollo integral y la convivencia pacífica, al igual que, Goleman (1995) y Salovey y Mayer (1997), quienes destacan que

la gestión emocional influye decisivamente en el éxito personal y académico. Los testimonios de los informantes se presentan a continuación:

> (DOC1) Un niño que tiene una buena formación en valores y emocionalmente, va a presentar un buen comportamiento dentro y fuera del aula de clase, los resultados académicos y las relaciones con sus compañeros van a ser exitosas.
>
> (DOC2) La inteligencia emocional tiene un impacto significativo en la formación de los estudiantes de básica primaria, ya que influye en su desarrollo personal, social y académico… ayudan a que el niño pueda integrarse con sus compañeros de una manera agradable y compartir con ellos sus juegos.
>
> (POE1) La inteligencia emocional es un factor importantísimo en los procesos de formación de los niños porque favorece aprendizajes significativos.
>
> (POE1) Es muy importante hacer ver o poder ver, identificar en un niño que tiene inteligencia emocional cuando es un niño que pronto frente a alguna situación tiene la capacidad de analizar, de reflexionar y de decidir de una manera adecuada…de actuar de una manera adecuada, así de pronto se presenten dificultades en su entorno escolar pero él tiene la capacidad de autocontrolarse, regularse y pues lógicamente de gestionar adecuadamente sus emociones para que el comportamiento también sea adecuado
>
> (EST2) Solucionar el problema hablando y llegando a acuerdos para evitar que nos agredamos.
>
> (MAF1) Es importante que mi hija sepa actuar de una forma adecuada según la situación que se le presente.
>
> (MAF2) Que él pueda controlar esa rabia, ese dolor y sentirse seguro con mi palabra, con mi apoyo en ese momento.

De igual manera, el código *Importancia de las emociones*, se fundamenta en lo planteado por Bisquerra (2011), quien considera que educar las emociones es una necesidad social y pedagógica y Rogers (1961) al afirmar que, la expresión emocional auténtica es fundamental para el crecimiento personal y la autorregulación. Desde la visión de los docentes y psicoorientador informantes del estudio, las emociones ocupan

un lugar importante en la vida escolar y personal, con influencia directa en el aprendizaje, la convivencia, las relaciones interpersonales y el comportamiento; gracias a que estas impactan la atención, la memoria, la toma de decisiones y el rendimiento académico, además, de promover la convivencia pacífica y prevenir la violencia en los educandos, cuando son gestionadas de forma adecuada. No obstante, tanto los estudiantes como las madres, desconocen la importancia de las emociones en la formación y convivencia diaria de los niños, pues hay ausencia de hallazgos por parte de estos informantes en las entrevistas realizadas. Así lo revelan en las siguientes afirmaciones:

> (DOC1) Las emociones son importantes para que el estudiante pueda tener un mejor desempeño tanto en las actividades académicas como en las actividades socio-afectivas.
>
> (DOC2) Es importante desarrollar en el niño habilidades emocionales que permitan gestionar sus emociones de manera adecuada y fortalecer su desarrollo personal y social, como: la empatía, la sociabilidad, la tolerancia, el respeto, la autorregulación, la socialización y el trabajo en equipo.
>
> (POE1) Las emociones desempeñan un papel crucial en la formación integral de los estudiantes.
>
> (POE1) Influyen no solamente en su desempeño cognitivo sino también en la atención, la memoria y la toma de decisiones, afectando el aprendizaje y el rendimiento académico.

Dimensión manejo de sí mismo

Esta dimensión agrupa los códigos autorregulación, autocontrol, reflexión, autoconciencia, expresión emocional y motivación, los cuales aparecen de manera reiterada, pero con matices que revelan diferencias en sus comprensiones y en la manera como cada entrevistado las vive y las interpreta desde su rol. De tal modo, el código *Autorregulación* se configura como un eje fundamental del manejo de sí mismo, entendido como la capacidad del estudiante para reconocer, modular y orientar sus propias emociones y comportamientos en situaciones diversas. Para Rogers (1961), la autorregulación surge cuando el niño se siente comprendido, validado y acompañado, lo cual facilita una relación congruente entre emoción y conducta.

Asimismo, Bisquerra (2003) complementa su definición, al indicar que la autorregulación es uno de los pilares de la educación emocional y constituye una competencia indispensable para afrontar situaciones de conflicto, tomar decisiones y mejorar la convivencia. Los docentes y el psicoorientador reconocen la autorregulación como una capacidad necesaria tanto en ellos mismos como en los estudiantes, pues permite aprender a canalizar adecuadamente emociones como la ira, la frustración, alegría o la tristeza, para responder de forma consciente y no reactiva ante situaciones que se presenten.

Las madres, por su parte, la entienden como parte del acompañamiento afectivo que deben brindar a sus hijos para evitar reacciones impulsivas, y respecto a los estudiantes, la autorregulación se construye a partir de normas internas que orientan su comportamiento en situaciones de conflicto; posturas que demuestran mayor apropiación del constructo por parte de los docentes y psicoorientador, mientras que los estudiantes y madres alcanzan a percibirla desde la funcionabilidad que pueden darle, sin estar apropiados de una definición teórica; tal como se puede evidenciar a continuación:

> (DOC1) Que aprenda a regular su comportamiento.
>
> (DOC1) Les muestren técnicas importantes de cómo autorregularse, de cómo poder controlar por ejemplo su ira, qué hacer en el momento de tener enojo, de pronto retirarse, respirar, pensar tranquilamente.
>
> (DOC1) Bueno, estas estrategias son fundamentales tenerlas en cuenta y que ojalá desde cada una de las aulas nosotros podamos implementarlas.
>
> (DOC2) Realizar ejercicios de respiración y relajación para manejar la frustración y el estrés.
>
> (DOC2) la autorregulación emocional, que le ayuda a controlar sus reacciones impulsivas.
>
> (POE1) Otra habilidad crucial es la autorregulación emocional, que implica la capacidad de manejar adecuadamente las emociones, pensamientos y

> comportamientos en diferentes situaciones…Esto incluye habilidades como el control de impulsos, la gestión del estrés y la motivación personal
>
> (POE1) Como maestro en el momento de estar dirigiendo una actividad y por alguna circunstancia, algún estudiante mostró alguna dificultad en su disciplina que pronto me interrumpe la clase, es donde yo tengo que también autorregularme para poder enseñar a los niños qué hacer en determinado momento.
>
> (POE1) Por tanto, es fundamental que nosotros como docentes tengamos la capacidad para autorregularnos, para controlarnos, para expresarnos correctamente de los niños.
>
> (MAF2) Que él pueda ver las cosas como que todo para él, las cosas la puedan ver para bien, que se exprese emocionalmente de palabras positivas y no palabras negativas como groserías.
>
> (MAF2) Podamos sobrellevar las emociones de nuestros hijos, porque a veces hay momento de que quizás nos iremos y no controlemos esa emoción y llegamos hasta golpear al niño o a decirle palabras que hieren su corazón.
>
> (MAF3) Cuando de pronto hay niños que se golpean o golpean cosas, calmarse y saber que siempre hay una solución.
>
> (EST1) Que debo portarme bien, no pegarles a mis compañeros o decirles groserías, ser obediente con la profesora.
>
> (EST2) Que cuando un compañero te ofenda, te saca la rabia o te coge algo sin permiso, yo no le debo hacer nada sino dirigirme a la profe a decirle la situación que le está pasando y tratar de irme bien con esa persona.

En relación con la dimensión, el código *Autocontrol* se presenta desde diversas maneras entre los informantes del estudio. El psicoorientador refleja una definición completa en sus verbalizaciones, los docentes recalcan las estrategias que permiten alcanzarlo y la importancia de enseñarlo a los niños, con lo que se revela la visión pedagógica que tiene la formación emocional; los estudiantes expresan intentos concretos por regular estas respuestas a partir de lo enseñando por sus docentes y las madres, una aproximación a la importancia que tiene el autocontrol en las relaciones interpersonales. Estos hallazgos coinciden con Goleman (1995), cuando describe el

autocontrol como la facultad de gestionar reacciones inmediatas frente a estímulos provocadores. Las voces de los informantes declaran lo siguiente:

> (POE1) Tener la capacidad de reconocer que existen las emociones, pero también que el comportamiento lleva consigo la importancia de actuar de una manera adecuada sea cual sea la emoción.
>
> (DOC1) Les muestren técnicas importantes de cómo autorregularse, de cómo poder controlar por ejemplo su ira, qué hacer en el momento de tener enojo, de pronto retirarse, respirar, pensar tranquilamente.
>
> (DOC1) Bueno, estas estrategias son fundamentales tenerlas en cuenta y que ojalá desde cada una de las aulas nosotros podamos implementarlas.
>
> (DOC1) Por medio de las emociones los niños pueden reconocer, comprender y regular su comportamiento.
>
> (DOC2) Realizar ejercicios de respiración y relajación para manejar la frustración y el estrés.
>
> (EST1) No se le puede hacer algo porque después lo pueden regañar o castigar a uno.
>
> (EST2) También me dicen que respire profundo para poder hablar. Yo me pongo muy feliz cuando actúo con respeto, cuando voy a la hora de un recreo o cuando voy a la hora de la iglesia.
>
> (EST3) Pues yo le decía groserías y a mis compañeros y ellos también me trataban igual, pero ya ahorita no digo nada a nadie.
>
> (EST3) Pues la profesora me dice que no pelee, no haga nada y me quedé en el puesto para que se me pase todo lo que tengo.
>
> (MAF3) Para que ellos se envuelvan más en sus emociones y aprendan a controlar el miedo, la pena y puedan ser más abiertos y expresivos.

En cuanto al código *Reflexión*, emerge en los discursos de docentes, psico-orientador, estudiantes y madres, con coincidencia entre ellos, al reconocerlo como un proceso cognitivo y emocional que permite a la persona comprender el origen de sus emociones, valorar el impacto de sus acciones y reorientar su conducta hacia respuestas

más adaptativas, incluso de las etapas tempranas del ciclo vital, si es educado para ello. En este sentido, Rogers (1961) sostiene que, la reflexión es el mecanismo que posibilita la toma de conciencia genuina de la experiencia interna, facilitando la congruencia entre lo que el individuo siente, piensa y hace; a su vez, Bisquerra (2003), conceptualiza la reflexión como una meta-competencia necesaria para interpretar los estados emocionales y convertirlos en aprendizajes significativos, mientras que Goleman (1995) la describe como el puente entre la emoción y la acción deliberada, siendo indispensable para transformar impulsos inmediatos en conductas socialmente responsables.

En las voces de docentes, psicoorientador, madres y estudiantes, la reflexión aparece como una práctica orientada a ayudar al niño a identificar las causas de su malestar, comprender el sentido de sus conductas, analizar cómo afectan a los demás y reconocer alternativas más constructivas, donde la guía emocional del adulto ya sea el docente, el psicoorientador o la familia, funciona como un andamiaje que permite al estudiante desarrollar progresivamente el pensamiento crítico sobre su propia vida emocional, como se revela a continuación.

> (DOC1) Tener el espacio para dialogar con ellos… el por qué está mal, cuáles son las acciones que no son adecuadas.
>
> (DOC2) Hacer que reflexione, que piense cómo esta situación lo está afectando a sí mismo y está afectando a los demás.
>
> (POE1) Cuando es un niño que pronto frente a alguna situación tiene la capacidad de analizar, de reflexionar y de decidir de una manera adecuada. El análisis de situaciones.
>
> (POE1) Que ellos también logren expresar qué es lo que sienten, por qué están actuando de esa manera.
>
> (MAF3) Calmarlo para que él ya reaccione y vea el porqué de la situación. Consolar y preguntarle el porqué de la tristeza… saber la causa de por qué está de mal humor.
>
> (EST1) Me explica por qué fue que nos regañó o por qué nos corrigió, qué hicimos mal.

La *Autoconciencia*, siguiente código que emerge en esta dimensión, se presenta como la base del manejo emocional que debe iniciar desde la infancia, al permitir que el niño identifique y comprenda sus emociones para regularlas adecuadamente, tal como plantean Rogers (1961) y Bisquerra (2003). En las experiencias relatadas por docentes, psicoorientador y madres, esta capacidad surge como un proceso en formación que se fortalece a través del diálogo, la reflexión guiada y el acompañamiento afectivo, lo que permite al estudiante reconocer el impacto de sus emociones en su conducta y tomar decisiones más responsables. En conjunto, las voces de parte los actores revelan que la autoconciencia no es innata, sino una habilidad co-construida en entornos donde el niño se siente escuchado, comprendido y validado; de allí la importancia de mantener una comunicación fluida entre escuela y hogar que fortalezca espacios formadores afectivos que favorezcan el desarrollo de la autoconciencia como parte natural del crecimiento del niño. Sin embargo, esta capacidad aún no está introyectada en los estudiantes del estudio, ya que ellos no revelan información al respecto, tal como se evidencia a continuación:

> (DOC2) Cuando el estudiante es capaz de identificar sus emociones.
>
> (POE1) Una de las principales es la autoconciencia, que permite a los alumnos reconocer y comprender sus propias emociones, pensamientos y valores, facilitando una mejor gestión de sus comportamientos y decisiones.
>
> (POE1) Esta habilidad es esencial para que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y áreas de mejora, promoviendo una autoestima saludable y un sentido de identidad positivo.
>
> (MAF2) Le enseño a reconocer y nombrar sus emociones.
>
> (MAF3) Preguntarle el porqué de la tristeza… saber la causa de por qué está de mal humor.

La Expresión emocional, siguiente código de esta dimensión, constituye una competencia fundamental para el desarrollo afectivo y social de los niños, al permitirles comunicar de manera adecuada lo que sienten, establecer vínculos saludables y prevenir la acumulación de emociones que pueden derivar en comportamientos impulsivos o

conflictivos. Desde la visión humanista de Rogers (1961), expresar las emociones libremente en un clima de aceptación favorece la autenticidad y el crecimiento personal. Por su parte, Bisquerra (2003) concibe la expresión emocional como una habilidad imprescindible para la educación emocional, pues posibilita la comunicación afectiva y la comprensión interpersonal, mientras que Goleman (1995), la describe como una manifestación directa de la inteligencia emocional, necesaria para manejar la frustración, resolver conflictos y fortalecer la empatía. Si bien, cada autor establece énfasis en aspectos particulares, la sincronía entre los tres recalca la significancia que tiene en la formación del ser humano, el desarrollo de la expresión emocional desde la infancia, dado que, gracias a esta habilidad la persona se consolida desde la autenticidad, con la destreza para ejercer una comunicación asertiva e integral en las relaciones interpersonales que establece y con habilidades adecuadas de afrontamiento ante los conflictos que se le presenten.

En las voces de docentes, psicoorientador y madres, la expresión emocional aparece como una habilidad que debe ser modelada, acompañada y validada; los docentes evidencian conocimiento sobre la importancia de esta en la convivencia diaria del niño, el psicoorientador la entiende como un proceso formativo que da sentido a la experiencia afectiva y las madres dicen fomentarla como una práctica cotidiana que evita la represión emocional y potencia la seguridad afectiva; mientras que, los estudiantes no reportan nada sobre esta habilidad, por lo que puede afirmarse que si bien los actores educativos moldeadores de la formación del niño, conocen la importancia que reviste la expresión emocional, no han logrado estimular su desarrollo en los estudiantes de esta investigación. A continuación, testimonios de los informantes al respecto:

> (DOC1) Es importante porque el niño expresa lo que él siente, para que las emociones que él expresa sean mejores como persona, él expresa lo que él siente y lo hace ver, por lo general cuando el niño expresa lo que siente hace ver lo que él es y lo que él quiere.
>
> (DOC2) Pueden comunicarse mejor.

(POE1) Que ellos tengan la capacidad de expresarse, que tengan la capacidad de que se les crea también, pero a la vez que el otro niño también pueda hablar.

(POE1) Que seamos nosotros muy receptivos en la escucha. Que ellos también logren expresar qué es lo que siente, por qué están actuando de esa manera, que puedan narrar sus experiencias también.

(MAF2) Ayudo a mi hijo a expresar sus emociones de una manera correcta, le brido un espacio seguro para que se pueda expresar, escucharlo sin juzgar lo que siente… Nos orienta que, nosotros debemos dar confianza a nuestros hijos de que aquellos expresen las emociones que ellos sientan en su corazón.

(MAF2) Cuando mi hijo presenta las emociones de felicidad… se le habla a él que esas emociones… hay que controlarlas… para no lastimar a otro compañero.

(MAF3) Que no le dé pena del público o de cualquier otra persona poder demostrar sus emociones, ya sea de llorar, estar feliz, porque más que todos los niños les dan pena que los vean llorando…

todo eso los lleva a que ellos expresen y lleven sus emociones a flote… Colocarlos más como a exponer sus miedos y que ellos puedan expresar en maquetas, en exposiciones de carteleras, a cantar, bailar en presentaciones frente de público.

Ahora bien, la *Motivación,* ultimo código de esta dimensión, constituye un componente determinante en el manejo de sí mismo, pues orienta la energía interna del niño hacia metas personales, regula la persistencia frente a la frustración y favorece conductas adaptativas dentro y fuera del aula. Desde la perspectiva Rogers (1961), la motivación surge de la tendencia actualizante, es decir, del impulso interno que lleva al individuo a crecer y desarrollarse cuando se encuentra en un ambiente de aceptación y apoyo. Para Goleman (1995), la motivación es una de las competencias primordiales de la inteligencia emocional, ya que permite dirigir la conducta hacia objetivos, sostener el esfuerzo y transformar emociones intensas en acciones constructivas.

En la investigación, los docentes la vinculan con el reconocimiento del esfuerzo y fortalecimiento del compromiso escolar, pero también como un proceso profundamente

vinculado al apoyo de los adultos y al contexto emocional que les rodea; mientras que las madres la promueven mediante palabras de aliento, apoyo espiritual o contención afectiva, ambos procesos diferentes, aunque revelan la motivación extrínseca como punto de partida en la infancia para la apropiación y evolución de la intrínseca.

> (DOC1) Si es un niño que está feliz pues se apoya, se apoya positivamente.
>
> (DOC1) Que se motive, que siga haciendo así que le sirva de ejemplo a sus compañeros.
>
> (DOC1) Así como el refuerzo positivo, motivando a los niños a reconocer y valorar sus logros académicos y emocionales.
>
> (DOC1) Muchas veces nosotros llegamos al tema y que ya al tablero, no, yo hago que le agrade, que busco la manera de que el niño se enamore de la clase o del tema que se le está enseñando.
>
> (DOC2) Por medio de dinámicas para que pueda tener un ambiente de aprendizaje ameno, agradable y de armonía.
>
> (MAF2) En este caso pues lo calmo en el sentido de hablarle y darle un abrazo y decirle que todo puede estar bien.

Dimensión habilidades sociales

Esta dimensión, hace referencia a un conjunto de capacidades que permiten al niño establecer vínculos positivos, resolver conflictos y desenvolverse de manera efectiva en su entorno escolar y familiar. Por tanto, es entendida como, un elemento central del desarrollo socioemocional que favorece la interacción respetuosa, la comprensión del otro y la construcción de relaciones significativas. Según Bisquerra (2003), las habilidades sociales constituyen un pilar de la educación emocional porque facilitan la convivencia y el bienestar colectivo; de igual modo, Goleman (1995) señala que, estas competencias permiten gestionar adecuadamente las relaciones interpersonales, comprender las emociones ajenas y actuar con sensibilidad social. En esta investigación, la dimensión se compone de los siguientes códigos: empatía,

comunicación asertiva, escucha activa, diálogo, relaciones interpersonales y convivencia.

La *Empatía* es una de las habilidades sociales y emocionales más relevantes en el desarrollo infantil, pues permite que los niños comprendan, reconozcan y respondan adecuadamente a los estados emocionales de los otros y abandonen paulatinamente el egocentrismo característico de esta etapa del desarrollo. Para Mayer y Salovey (1997), la empatía forma parte de la rama de "facilitación emocional" dentro de su modelo de inteligencia emocional, al posibilitar el uso de las emociones para orientar la cognición y la conducta interpersonal. Nussbaum (2005), por su parte, resalta la importancia de cultivar la empatía desde la formación, al señalar que el aprendizaje cognitivo y las experiencias educativas permiten desarrollar la capacidad de comprender a otros, en tanto constituyen "una forma de ejercicio empático" (p. 117). En coherencia, Bisquerra (2003) subraya que, la empatía es una competencia básica de la educación emocional, pues permite al niño "ponerse en el lugar del otro", comprender la diversidad emocional y fomentar la convivencia.

En las entrevistas analizadas, este código solo emergió en los testimonios de los docentes y el psicoorientador, quienes la describen como una capacidad necesaria para reconocer el sufrimiento o necesidad del compañero, regular la respuesta emocional y promover interacciones respetuosas, elementos de vital significancia en una convivencia escolar nutritivita y propiciadora de un desarrollo integral. Los fragmentos presentados a continuación, muestran que, los actores educativos que mencionan la empatía, la conocen a nivel teórico, pero están conscientes sobre su ausencia en la convivencia escolar de la cual forman parte, así como las consecuencias que esto implica.

> (POE1) Además, es común encontrar una falta de empatía en los niños, lo que dificulta su capacidad para comprender y compartir los sentimientos de los demás.

> (POE1) La empatía es fundamental entre los niños, que se pongan en el lugar del otro y a veces nosotros también ponernos en el lugar de los niños.

> (POE1) La empatía es también esencial en el entorno educativo. Esta habilidad permite a los estudiantes comprender y compartir los sentimientos de los demás…Desarrollar la empatía contribuye a reducir conflictos y fomenta una cultura de respeto y colaboración en el aula.
>
> (DOC1) En la educación básica primaria, es importante desarrollar en los estudiantes la empatía para que aprendan a reconocer sus sentimientos, pensamientos.
>
> (DOC2) Ponerse en el lugar del otro para desarrollar la comprensión de emociones ajenas.

En relación con la *Comunicación asertiva*, esta constituye una competencia socioemocional de relevancia para el desarrollo infantil, pues permite al niño expresar sus emociones, necesidades y pensamientos de forma clara, respetuosa y regulada, evitando tanto conductas de agresividad como la inhibición. Según Goleman (1995), la comunicación asertiva se ubica dentro de las habilidades sociales que permiten la resolución pacífica de conflictos, favorecen las relaciones saludables y fortalecen la capacidad del niño para expresar desacuerdos sin vulnerar al otro. De igual manera Bisquerra (2003) señala que, la comunicación asertiva es una herramienta clave dentro de la educación emocional porque genera climas seguros, facilita el entendimiento mutuo y promueve la regulación emocional durante el diálogo y la solución de conflictos.

Las entrevistas muestran que docentes, madres de familia y estudiantes conciben la comunicación asertiva como un modo adecuado de expresión, donde el niño comunica lo que siente sin recurrir a gritos, groserías o agresiones, tal como se ve a continuación:

> (DOC1) Que pueda comunicarse con sus compañeros de una manera correcta sin llegar a la agresión física o verbales.
>
> (MAF1) Yo soy más de palabras que de emociones fuertes y de castigo, de castigos como correa y eso, hablo bastante con la niña, le hablo bastante, bastante.
>
> (MAF1) Nosotros hemos tenido un canal de comunicación muy importante con ella y me parece muy válido y es bueno ese papel porque si hay buena comunicación hay corrección.

(MAF1) Entonces pues la profesora me ha parecido que juega un papel muy importante con eso e igual válido porque cuenta con uno y es muy bueno porque si hay una buena comunicación hay una buena solución.

(MAF2) sino que pueda llevar palabra de aliento, palabras bonitas, de amor, de comprensión, que él se pueda expresar bien.

(EST2) Solucionar el problema hablando y llegando acuerdos para evitar que nos agredamos.

La *Escucha activa*, siguiente código de esta dimensión, forma parte de las habilidades socioemocionales, cuya inherencia en el desarrollo interpersonal en la infancia es de gran valía, ya que permite al niño sentirse reconocido, comprendido y validado. Para Mayer y Salovey (1997), la escucha activa hace parte de los procesos de facilitación emocional, pues implica atender, interpretar y responder adecuadamente a la emoción del otro. Del mismo modo, Goleman (2010) la define como una destreza esencial dentro de la competencia social, ya que posibilita regular la interacción, prevenir conflictos y promover la empatía en espacios educativos.

En el ámbito escolar, la escucha activa no solo favorece la comprensión mutua, sino que se convierte en un mecanismo emocional pedagógico, mediante el cual los docentes y cuidadores modelan formas adecuadas de comunicación, lo que les permite a los estudiantes aprender a expresar sus emociones sin temor y a reconocer las de otros. Ahora bien, los testimonios de los informantes revelan que, los docentes y el psicoorientador reconocen la importancia que tiene la escucha activa en la dinámica escolar, incluso declaran hacerlo y otros a veces obviarlo. Sin embargo, ni los estudiantes, ni las madres lo evidencian, por lo cual, este es un proceso en desarrollo dentro del escenario en estudio, ya que no se declara su uso por todos los actores educativos involucrados.

(DOC1) Tener la capacidad de escuchar a los niños y orientarlos adecuadamente.

(DOC1) Primero que todo, analizar al niño, escucharlo porque muchas veces nosotros no escuchamos a nuestros estudiantes.

> (DOC1) Lo dejo que el niño se desahogue primero. Lo primero que hago es dejo que se desahogue, después de que se desahogue busco la manera de dialogar con él y hacer que supere esta dificultad que está presentando.
>
> (DOC2) Escuchar al estudiante, analizar el por qué está manifestando esa emoción ya sea rabia, tristeza o miedo.
>
> (POE1) Es importante que a los niños se les escuche, es importante que a ellos se les escuche, es fundamental que ellos se sientan escuchados.

En cuanto al *Diálogo*, código que emergió en esta dimensión, permite la construcción conjunta de significado, la resolución pacífica de conflictos y la comprensión mutua. Desde la perspectiva de Rogers (1961), el diálogo auténtico solo es posible cuando existe congruencia, aceptación incondicional y comprensión empática, elementos que permiten que el niño se exprese sin temor a ser juzgado. De manera complementaria, Freire (1970) afirma que “el diálogo es el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo” (p. 88), con lo que destaca su carácter transformador y su papel en la construcción colectiva del conocimiento. En concordancia, Bisquerra (2003) señala que, el diálogo es un medio pedagógico que promueve la autorregulación, la reflexión y la convivencia, al ofrecer una estructura para que los estudiantes verbalicen sus emociones y desarrollen la capacidad de escuchar y responder con respeto.

En el caso de la presente investigación, los docentes, el psicoorientador y las madres revelan conocer qué es el dialogo y la función que cumple en el desarrollo integral del niño; además, expresan usarlo como mecanismo de expresión emocional y resolución de conflictos, medio con el cual validan los pensamientos y emociones del niño, a la vez que guían el procedimiento adecuado de la situación que se está presentando. Así se muestra en los siguientes hallazgos:

> (DOC1) Lo primero que hago es dejo que se desahogue, después de que se desahogue busco la manera de dialogar con él y hacer que supere esta dificultad que está presentando.

(DOC2) Primero que todo empleo el diálogo.

(POE1) En los diálogos constantes que les hacen a los niños.

(MAF1) Yo manejo un sistema en mi casa con la niña, yo hablo mucho con la niña.

(MAF2) Dialogar cosas lindas con él para que él se sienta calmado y calme lo que está sintiendo en su corazón.

(MAF2) Ellos puedan dialogar lo que sienten, sus sentimientos.

Por su parte, *las Relaciones interpersonales* permiten al niño establecer vínculos saludables, comprender las emociones ajenas y participar activamente en la vida escolar y familiar. Desde la visión Rogers (1961), las relaciones auténticas se construyen en contextos donde el niño se siente aceptado incondicionalmente, lo que favorece la apertura, el respeto y la empatía hacia los demás; para Bisquerra (2003), están dentro de la educación emocional, en tanto facilitan la convivencia, la resolución de conflictos y el reconocimiento del otro como legítimo en la interacción. En este mismo sentido, Freire (1970) plantea que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión” (p. 72), afirmación que resalta el carácter relacional del aprendizaje y la importancia del encuentro con el otro en la construcción de vínculos significativos.

En las entrevistas analizadas, docentes, psico-orientador y estudiantes coinciden en que la calidad de las relaciones interpersonales favorece la convivencia pacífica, el clima escolar positivo y la formación integral. En las entrevistas realizadas a los estudiantes no se evidencia que ellos mantengan relaciones interpersonales adecuadas dentro de la escuela. Se observa una limitada capacidad para establecer vínculos positivos, resolver conflictos de manera asertiva y colaborar en el entorno escolar, lo cual señala la necesidad de fortalecer sus habilidades sociales y comunicativas, tal como se evidencia seguidamente:

(DOC1) Esto se manifiesta también en la poca empatía hacia sus compañeros… y en problemas para establecer relaciones interpersonales sanas.

(DOC2) Ponerse en el lugar del otro para desarrollar la comprensión de emociones ajenas.

(DOC2) Cuando el estudiante respeta el pacto de aula, acata las normas y es educado al dirigirse hacia sus compañeros, docentes y a sus padres.

(POE1) Además, es importante desarrollar las habilidades de relación, que abarcan la comunicación efectiva, la escucha activa y la capacidad de trabajar en equipo...Estas competencias son fundamentales para establecer y mantener relaciones positivas, resolver conflictos de manera constructiva y colaborar con otros para alcanzar objetivos comunes.

(POE1) Dentro de las que puede uno mencionar porque son bastantes que muestre la aplicación de la inteligencia emocional pues tendría una que está muy reciente y es la de un niño que tiene dificultad para relacionarse con su entorno, con su grupo de pares.

(EST2) Puede ser que me lleno de ira y a veces le pego o lo empujo o le digo que no me moleste más.

(EST3) A veces estamos mucho tiempo en clase y sería divertido tener más momentos para divertirnos con los amigos.

Finalmente, la *Convivencia* emerge como código en esta dimensión, visto como el corazón de la vida escolar, pues es en la interacción cotidiana donde los niños aprenden a respetar, dialogar y reconocer al otro como parte fundamental de su mundo emocional. Según Rogers (1961), la convivencia se construye en entornos donde existe aceptación y comprensión genuina, permitiendo que los vínculos se desarrollen de manera auténtica. A su vez, Goleman (1995) señala que la convivencia requiere habilidades como la empatía y la autorregulación, indispensables para prevenir conflictos y fortalecer relaciones saludables. De la misma manera, Bisquerra (2003), sostiene que convivir no es solo compartir un espacio, sino aprender a gestionar emociones en comunidad.

En el estudio, la convivencia aparece solo en las entrevistas de los docentes y el psicoorientador, quienes muestran la importancia de que la convivencia escolar adecuada está presente durante toda la dinámica escolar, desde gestos cotidianos como respetar las reglas, hasta situaciones de mayor envergadura, tales como: resolver

desacuerdos sin violencia y procurar un ambiente amable, donde todos puedan sentirse seguros e incluidos. No obstante, sus narrativas desvelan un ideal, que aún está ausente en la cotidianidad de la institución, razón por la cual, los estudiantes y las madres, no lo contemplan en sus entrevistas.

> (DOC1) Para que pueda tener una convivencia en el entorno educativo sana y se pueda relacionar con las demás personas de una manera correcta.
>
> (DOC1) Los niños se relacionan con los demás de una forma armoniosa y constructiva en el aula y en su entorno.
>
> (DOC2) Resolver conflictos de manera pacífica y establecer relaciones saludables con sus compañeros y maestros, lo que contribuye a un ambiente escolar más armonioso.
>
> (DOC2) Esta manera tenga una convivencia pacífica y sepa manejar sus emociones de una manera positiva.
>
> (POE1) Que la convivencia, la convivencia escolar sea parte importante en el manejo de las emociones.

Subcategoría Alfabetización emocional

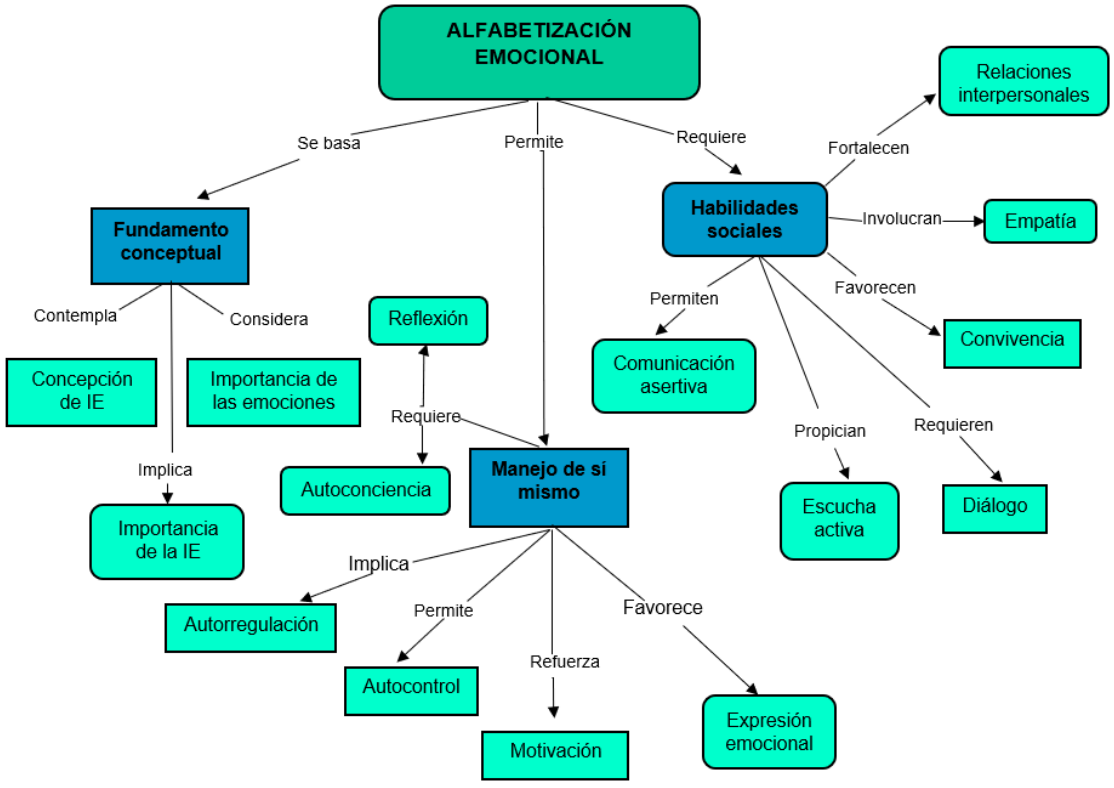
La alfabetización emocional se entiende como el proceso mediante el cual los seres humanos desarrollan la capacidad de identificar, nombrar, comprender y regular sus emociones, identificar sus propios estados afectivos y los de los demás; para transformarlos en recursos cognitivos, sociales que faciliten la convivencia y el aprendizaje dentro y fuera del entorno educativo. De acuerdo con Goleman (1995), la alfabetización emocional es la base para el desarrollo de competencias emocionales que permiten a los estudiantes gestionar su vida afectiva de forma más consciente y adaptativa; mientras que, Salovey y Mayer (1990) afirman que comprender y utilizar la información emocional favorece procesos de toma de decisiones, resolución de problemas y relaciones interpersonales saludables.

En el ámbito educativo, Bisquerra (2003) destaca que la alfabetización emocional no se limita al reconocimiento de emociones, sino que implica la adquisición progresiva de un lenguaje emocional que posibilita expresarlas adecuadamente y reflexionar sobre ellas, lo que contribuye con un clima escolar positivo. Desde esta perspectiva, la alfabetización emocional es un componente estructural del bienestar escolar y del desarrollo integral, ya que configura la forma en que los estudiantes interpretan sus experiencias y responden ante desafíos socio-académicos.

En la presente investigación, la alfabetización emocional articula tres grandes dimensiones: el fundamento conceptual, el manejo de sí mismo y las habilidades sociales, tal como se observa en la figura 3, la cual revela que la alfabetización emocional no es una habilidad aislada, sino un entramado complejo que vincula lo personal y lo social, en función del desarrollo integral del estudiante.

Figura 3

Subcategoría alfabetización emocional



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

La figura 3 evidencia que la alfabetización emocional es un proceso multidimensional que se basa en un fundamento conceptual que contempla la concepción de inteligencia emocional, implica la importancia esta y considera la importancia dada a las emociones. Esto significa que, para alcanzar la alfabetización emocional, desde la infancia hay que propiciar la construcción de una concepción de la IE, tanto con el conocimiento teórico como experiencial, pues así, el niño aprenderá a reconocer su importancia e identificar sus emociones, paso primario para gestionarlas de manera adecuada.

Asimismo, requiere de habilidades sociales, dado que estas involucran la empatía, favorecen la convivencia, fortalecen las relaciones interpersonales, permiten la comunicación asertiva, propician la escucha activa y requieren del dialogo; todas destrezas con las que el ser humano debe contar desde sus primeros años de vida, pues inicia la interacción con otros, siendo significativo aprender a convivir social y emocionalmente de forma sana y armónica, experiencia que permeará la dinámica escolar.

De igual forma, permite el manejo de sí mismo, el cual requiere autoconciencia y reflexión, implica autorregulación, permite el autocontrol, favorece la expresión emocional y refuerza la motivación; habilidades que hacen a un ser humano autónomo, crítico, responsable de su aprendizaje y decisiones, reflejados en todos los escenarios en los que se desenvuelve y con impacto en el contexto al cual pertenece debido a las relaciones que establece. Por ello, propiciar su desarrollo desde la infancia es un compromiso compartido por la escuela y la familia que urge sea asumido.

Los hallazgos analizados en las entrevistas, evidencian patrones que pueden interpretarse como manifestaciones de una alfabetización emocional desarrollada de forma insuficiente entre los estudiantes, particularmente en lo relativo al reconocimiento de las propias emociones, la empatía hacia los otros y la regulación emocional ante

situaciones de conflicto; ya que si bien, los constructos emergieron, solo fue en una parte de los actores educativos y a nivel teórico reflexivo como una necesidad presente. En contraste, la presencia de comportamientos inadecuados en los discursos estudiados, sugieren que los estudiantes enfrentan dificultades para traducir sus experiencias emocionales en interacciones constructivas, lo cual limita la calidad de los vínculos interpersonales dentro del entorno escolar.

A la luz de los planteamientos de Goleman (1995) y Bisquerra (2000), esta ausencia de competencias emocionales sólidas no solo afecta la convivencia, sino que condiciona la capacidad del educando para participar en dinámicas de aprendizaje cooperativo y resolver tensiones de forma asertiva como se observa en el escenario de estudio. En consecuencia, los hallazgos desvelan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas intencionadas que fortalezcan la alfabetización emocional como un eje estructural del desarrollo estudiantil y de la vida escolar.

Dimensión responsabilidad familiar

La dimensión *responsabilidad familiar* representa un pilar fundamental en la formación emocional del niño, es en el hogar donde se configuran los primeros vínculos afectivos que modelan su manera de pensar, sentir, relacionarse y orientan su comportamiento. Según Rogers (1961), la familia es el espacio donde el niño debe experimentar aceptación, coherencia y acompañamiento, condiciones que permiten el desarrollo de una autoestima sana y de relaciones afectivas estables; de igual manera, Bisquerra (2003) sostiene que, la familia es el primer escenario donde se aprende de manera explícita e implícita a gestionar emociones, convivir y estructurar valores. La responsabilidad familiar implica entonces, un compromiso profundo con el crecimiento emocional, afectivo y social del niño, la cual se convierte en el primer núcleo formador que orienta, sostiene y configura la vida emocional del niño. En la investigación, esta dimensión está compuesta por los siguientes códigos: influencia familiar, rol del hogar, modelamiento familiar, crianza afectiva y dinámica familiar.

Respecto al código *Influencia familiar*, la familia es reconocida a lo largo de la historia como determinante en el desarrollo de todas las dimensiones que conforman al niño, ya que es en el hogar donde se establecen los primeros modelos y vínculos afectivos, comunicativos y relacionales. Desde la perspectiva de Rogers (1961), la familia es el núcleo donde el niño debe experimentar aceptación, coherencia y acompañamiento empático, condiciones que configuran su autoimagen, su autoconfianza y su forma de interpretar el mundo emocional. Por su parte, Bisquerra (2003) sostiene que el entorno familiar actúa como primer agente educador emocional, capaz de fortalecer o debilitar competencias como la autorregulación, la empatía y la convivencia. Asimismo, Goleman (1995) enfatiza que las habilidades socioemocionales se construyen inicialmente a través del modelamiento familiar, pues los niños aprenden a identificar, expresar y gestionar emociones a partir de las prácticas cotidianas y actitudes observadas en el hogar.

En las entrevistas realizadas, madres, docentes y psicoorientador coinciden en que la familia ejerce una influencia decisiva en el comportamiento, la gestión emocional y la convivencia de los niños; dicha influencia se manifiesta tanto en la contención afectiva como en las normas de crianza, los ejemplos cotidianos y el acompañamiento en situaciones de conflicto, tal como lo manifiestan en sus verbalizaciones:

> (DOC1) Lo que el niño vive en casa lo viene a expresar en el colegio.
>
> (DOC1) Depende el momento, la circunstancia en que se encuentre este niño o la familia y dependiendo de eso él viene a expresarlo en la institución o en las clases de una manera correcta o incorrecta.
>
> (DOC1) Porque dentro del hogar eso es lo que vive a diario.
>
> (DOC1) La verdad son muchos los casos que se observan en la Institución Educativa no solo en el grado donde oriento sino a nivel general, la agresividad de los niños viene de casa…un niño que es maltratado permanentemente pues eso mismo va a responder acá en el salón de clases.
>
> (DOC2) El niño viene y presenta al aula de clase lo que vive en su hogar.

(POE1) Pero no solamente se dan en la institución educativa, sino que son procesos inherentes a la familia que vienen con ella y por tanto de ahí ellos toman muchas bases para poder actuar.

(MAF1) Pero entonces uno en cien una y en mil ninguna, pues uno trata de evitar de que se presenten esas situaciones porque ellos van a ser como las esponjas, van a tomar eso y la verdad no sirve para la crianza de ellos.

(MAF1) Yo tengo que hacer un papel importante porque por mi trabajo y por mis cosas laborales a veces me hacen un poquito enojar, pero entonces doy una cátedra de responsabilidad y compromiso.

(MAF2) También doy buen ejemplo a mi hijo porque si en el hogar hay buen trato pues eso mi hijo va a expresar en el colegio.

En cuanto al código *Rol del hogar*, se reconoce al hogar como el espacio de formación primaria en cuanto a patrones de interacción, modelos de comportamiento y bases afectivas que sostienen la formación integral. Así lo reconoce Rogers (1961) cuando afirma que, el hogar debe ofrecer un clima de aceptación incondicional, coherencia y apoyo emocional, elementos necesarios para que el niño construya una autoimagen sana y relaciones estables con los demás. En consonancia con este planteamiento, Bisquerra (2003) señala que la familia es el primer agente de educación emocional y que su influencia determina la capacidad del niño para comprender y regular sus emociones. Asimismo, Goleman (1995) destaca que la inteligencia emocional se aprende principalmente en los contextos afectivos más tempranos, siendo el hogar el escenario privilegiado donde el niño observa, internaliza y reproduce modelos de comunicación, regulación y convivencia. Las voces de madres, docentes, psicoorientador y estudiantes evidencian que el rol del hogar abarca acompañamiento, ejemplo, orientación moral y apoyo afectivo, confirmando que la estructura emocional del niño se construye a partir de las prácticas familiares y del vínculo cotidiano.

(DOC1) Los problemas se deben es dialogar con el papá, con la mamá y hacerle ver él porque es importante escuchar y dialogar con los hijos.

(POE1) Entonces es como identificar la importancia que tiene el padre en el manejo de las emociones, los niños hacen lo que ven.

> (EST2) Cuando estoy enojado ellos me llevan a pasear y de ahí ellos me comienzan a hablar y yo calmo mi ira.
>
> (MAF1) Es un papel muy importante el que juega la familia en esto, porque los niños hoy en día son muy receptores y como repito son como las esponjas, absorben todo lo que está pasando dentro del hogar y es bueno evitar todas esas emociones fuertes y transmitir las mejores emociones que uno puede darles.
>
> (MAF1) Pienso yo que es el motor básico del crecimiento y la formación de los muchachos. Lo básico está en papá y mamá, la familia como tal son el padre, la madre, sus hermanos y los hijos.
>
> (MAF2) Que nosotros como padre podamos con sabiduría y amor orientar a nuestros hijos, por lo cual ellos necesiten de una palabra con sabiduría es lo más importante.

De igual manera, el código *Modelamiento familiar*, representa el proceso por el cual, los familiares que conforman el núcleo de convivencia diaria del niño, influyen en su desarrollo emocional y conductual, pues a través de las acciones, actitudes y estrategias de afrontamiento emocional que aplican, los adultos transmiten modelos que los menores internalizan como guías para su propio comportamiento. Para Rogers (1961), el niño aprende por identificación afectiva, es decir, aquello que observa en sus figuras significativas, ya sea coherencia, aceptación o incongruencia emocional, se convierte en parte de su autoconcepto y su manera de relacionarse con el mundo. Por su parte, Bisquerra (2003) señala que, la educación emocional en el hogar ocurre de manera indirecta, pues los adultos modelan, incluso sin proponérselo, la forma adecuada o inadecuada de gestionar emociones, resolver conflictos, comunicarse y convivir.

Las entrevistas realizadas a los informantes del estudio, evidencian que el modelamiento familiar opera en sus prácticas cotidianas; el psicoorientador y los padres relatan que ellos muestran con su ejemplo cómo enfrentar la ira, cómo comunicarse, cómo relacionarse con otros y cómo regularse. Esto revela que el modelamiento no ocurre de forma puntual, sino que implica un proceso continuo de aprendizaje emocional que se va configurando en la interacción familiar y reforzando en la institución escolar;

premisa planteada como ideal por los teóricos que explican la formación requerida en la actualidad. A continuación, los relatos que lo revelan:

> (POE1) Es un niño que ve que sus padres actúan de una manera asertiva con las emociones pues es también un niño muy asertivo en la toma de sus decisiones.
>
> (MAF1) Pues pongo como ejemplo la participación del papá, el papá en el hogar y mi condición como madre de hogar de todos modos, uno siempre está dando un ejemplo como madre para la crianza de los hijos.
>
> (MAF1) Hay que dar buen ejemplo de cómo uno se porta en cierta situación, porque de todos modos ellos están en una etapa en la cual están absorbiendo todo, están aprendiendo en todo, entonces yo también evito mucho la exaltación, no quiero decir que no lo haga, porque en todos los hogares siempre hay momentos difíciles.
>
> (MAF2) Además, procuro ser un buen ejemplo al manejar mis propias emociones de forma tranquila y respetuosa.
>
> (MAF2) También nos orienta que debemos enseñar con el buen ejemplo los valores éticos y morales a nuestros hijos.

Asimismo, el código *Crianza afectiva*, emerge como un elemento a considerar si se pretende formar la inteligencia emocional del niño; pues al proporcionarles un entorno seguro que favorece la expresión emocional, la regulación y la construcción de vínculos saludables y se retroalimentan sus acciones, sin involucrar al ser, se fortalece su confianza y autonomía. Para Rogers (1961), el afecto, la aceptación incondicional y la coherencia del adulto son condiciones básicas para que el niño desarrolle una autoimagen positiva y una relación auténtica consigo mismo y con los demás.

En este sentido, Nussbaum (2001) plantea que las emociones están profundamente vinculadas con las experiencias y los entornos en los que se desarrolla el individuo, en tanto “las emociones no son impulsos irracionales, sino formas de juicio que reflejan lo que consideramos valioso” (p. 1), lo que permite entender que la crianza afectiva constituye un elemento primordial en la configuración de competencias como la autorregulación, la empatía y la socialización, al influir en la manera en que el niño

interpreta y responde a sus experiencias emocionales. Asimismo, Bisquerra (2003) destaca que el acompañamiento amoroso y comprensivo del adulto promueve la educación emocional desde la primera infancia, permitiendo que el niño comprenda sus emociones y aprenda a manejarlas adecuadamente.

Las entrevistas muestran que, la crianza afectiva se expresa a través del diálogo, el apoyo emocional, el consuelo, el abrazo y la comunicación respetuosa, lo cual confirma que el hogar es el primer espacio de aprendizaje socioemocional, como se evidencia a continuación:

> (MAF2) Con sabiduría llegar a acercarme a mi hijo y controlar su enojo con palabra bonita para que él le baje un poco la ira, que se relaje en el momento de enojo.
>
> (MAF2) Que él pueda controlar esa rabia, ese dolor y sentirse seguro con mi palabra, con mi apoyo en ese momento.
>
> (MAF3) Acompañarlo y consolarlo si tiene tristeza.

Por su parte, el código *Dinámica familiar*, representa las primeras interacciones que los niños establecen, donde experimentan patrones de comportamiento, normas sociales y formas de comunicación, como experiencia significativa, luego replicada en otros espacios y que les enseña a interpretar el mundo, regular sus emociones y relacionarse con los demás.

Rogers (1961) afirma que el clima familiar caracterizado por aceptación, coherencia y autenticidad determina la seguridad emocional del niño y su capacidad para funcionar de manera congruente. Por su parte, Bisquerra (2003) subraya que la educación emocional inicia en el hogar, donde las experiencias de diálogo, modelamiento y contención configuran la base del desarrollo socioemocional; por tanto, la dinámica familiar puede influir positivamente en la formación emocional del educando cuando se expresa a través de modelos familiares sensibles, condiciones familiares estables, y un apoyo emocional asertivo; favoreciendo la confianza, la autorregulación y la convivencia.

Sin embargo, también puede ejercer un impacto negativo cuando está marcada por la violencia, maltrato intrafamiliar constante, pérdida de autoridad, ausencia de autorregulación, falta de compromiso parental o desatención, factores que alteran la seguridad afectiva y limitan el desarrollo emocional del niño. Las narraciones de madres, docentes y psicoorientador evidencian el tipo de dinámica familiar presente en los estudiantes de esta investigación:

> (DOC1) Se observa una carencia de modelos emocionales positivos en su entorno familiar o social.
>
> (DOC1) El niño puede llegar sin el uniforme, con los zapatos sucios, sin asearse, sin desayuno, nosotros no sabemos el por qué viene así.
>
> (DOC1) A veces los padres de familia no saben escuchar los hijos. Creen que ellos solo tienen la razón y buscan la manera de agredir al niño por eso muchos niños tienen ese problema en la institución de ser agresivos de no saber manifestar sus emociones de una manera adecuada…Los papitos no saben tolerar, no saben orientar la formación de sus hijos y creen que a los malos tratos es la forma correcta para que el niño entienda que ésta actuando mal.
>
> (POE1) Enfocado básicamente en la dificultad que existe del interior de la familia a una mamá con una situación difícil de manejar, difícil de controlar, grosera de pronto, con dificultades para escuchar y que pues básicamente justifica la actuar de su hijo.
>
> (MAF1) Pues pienso que como están bien hacen muchas cosas incorrectas, ya no se les puede decir nada o castigar porque viene la justicia y castiga a los papás.
>
> (MAF1) También falta más responsabilidad y compromiso por parte de los padres de familia porque nos citan a escuelas de padres y somos muy pocos los que asistimos a recibir estos talleres.
>
> (MAF3) Calmarlo para que él ya reaccione y vea el porqué de la situación.

Dimensión bienestar emocional

La dimensión *bienestar emocional* está conformada por los códigos Desarrollo emocional, Problemáticas psicoemocionales y Conductas de riesgo, los cuales emergen

en los informantes clave como aspectos relacionados con la estabilidad afectiva y el adecuado funcionamiento escolar de los estudiantes. Un niño emocionalmente equilibrado muestra mayor apertura al aprendizaje, mejor convivencia y una disposición positiva hacia las actividades escolares, mientras que la frustración, el miedo o la ira no gestionada, generan retraimiento, agresividad o desmotivación. Bisquerra (2000), sustenta este planteamiento, al afirmar que “el bienestar emocional es un estado en el que la persona se siente bien consigo misma y con los demás, y forma parte esencial del desarrollo integral” (p. 67). Es por ello que, intervenir oportunamente en las emociones del niño no solo favorece su salud mental, sino que potencia su capacidad de adaptación y de participación positiva dentro y fuera del contexto escolar.

Ahora bien, el código *Desarrollo emocional* en la infancia, puede entenderse como un proceso progresivo mediante el cual los niños aprenden a reconocer lo que sienten, darles significado a sus emociones y regular su comportamiento en relación con los demás y con las normas de su contexto. Bisquerra (2003), concibe el desarrollo emocional como una competencia que se educa y se fortalece a lo largo del tiempo, no solo en el aula sino también en la familia; mientras que, Goleman, Boyatzis y McKee. (2002) añaden que, este desarrollo está estrechamente vinculado al aprendizaje de habilidades como la autorregulación, la empatía y la convivencia, las cuales permiten transformar la emoción en recursos para el bienestar y la adaptación.

Cuando no existe un adecuado desarrollo emocional en el niño, suelen aparecer consecuencias significativas tanto en el ámbito personal como social y académico, tales como: baja tolerancia a la frustración, dificultades para expresar emociones, conductas impulsivas o agresivas y problemas en la convivencia con sus pares y adultos. Estas carencias emocionales pueden afectar el aprendizaje, debilitar la autoestima y generar relaciones interpersonales conflictivas; evidencias que emergen en las entrevistas realizadas a los docentes, psicoorientador y estudiantes, las cuales reflejan diferentes niveles de desarrollo emocional en los estudiantes entrevistados, dado a las características familiares particulares y al énfasis que presenta la institución en el desarrollo cognitivo:

(DOC1) En la educación básica primaria se atienden aspectos fundamentales para el desarrollo del niño, como lo cognitivo, a través del aprendizaje de conocimientos en las diferentes áreas como es sumar, restar, multiplicar, dividir, saber leer, comprender lo que lee, ósea diferentes habilidades académicas.

(DOC1) Estas influyen en su aprendizaje, en las relaciones interpersonales con los demás niños, con los profesores, con sus papás y con las demás personas que le rodean.

(DOC2) En la básica primaria se atienden habilidades cognitivas como es leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, dividir, hacer operaciones básicas y fuera de eso resolución de problemas, pensamiento lógico, formación cultura ciudadana.

(DOC2) Una de las dificultades emocionales que he notado en mis estudiantes es la falta de autoestima… la falta de tolerancia… no son capaces de entender su actitud y quizás no valoran al compañero.

(POE1) Es común encontrar una falta de empatía en los niños, lo que dificulta su capacidad para comprender y compartir los sentimientos de los demás.

(POE1) Una de las principales es la baja tolerancia manifestada en la dificultad para aceptar normas y límites…lo que puede derivar en comportamientos desproporcionados ante situaciones adversas… Esta problemática no solo afecta su rendimiento académico, sino también sus relaciones interpersonales, generando conflictos entre compañeros, docentes y hasta en su vida social.

(EST1) Pues uno se siente mal con uno mismo porque pues lo está molestando a uno.

(EST1) A veces nada, me dicen si estoy triste, me voy para mi habitación y me quedo allí hasta que se me pase… o me dice que deje la bobada.

(EST2) Me ayudan con respeto y con mucha paciencia… Me ayudan, me repite hasta que yo entienda y poder lograr eso que no he entendido.

Por su parte, el código *Problemáticas psicoemocionales* alude a aquellas expresiones de malestar emocional y conductual que, en la infancia, se traducen en

dificultades para regular emociones, seguir normas, relacionarse sin agresión y sentirse seguro en el grupo. Según Bisquerra (2003), estas problemáticas se comprenden como señales de carencias en competencias emocionales (identificación, regulación y habilidades sociales) que afectan el bienestar y la convivencia; Goleman (1995) advierte que, cuando la emoción no se gestiona, suele "desbordarse" en impulsividad, agresión, desacato a la norma, conflicto y deterioro relacional; del mismo modo, Nussbaum (2001) señala que "las emociones están ligadas a nuestras percepciones de lo que es valioso y amenazante para nuestro bienestar" (p. 4), lo que permite comprender que las manifestaciones psicoemocionales en la infancia no solo reflejan desajustes conductuales, sino también formas de interpretar y responder a su entorno de acuerdo a lo que viven en el entorno de su hogar.

En los hallazgos de las entrevistas realizadas a los informantes clave como docentes, psicoorientador y estudiantes, estas problemáticas se comprenden como una realidad compleja y de origen diverso, en las que influyen factores del contexto escolar, familiar y social; manifestándose en conductas disruptivas, agresivas, conflictos recurrentes, acoso/violencia escolar y malestar emocional (tristeza, miedo a la burla, aislamiento), tal como se revela en los siguientes testimonios:

> (DOC2) Todo esto viene a afectar el proceso enseñanza, aprendizaje de nuestros estudiantes.
>
> (DOC2) Se altera por cualquier cosa, no controla sus emociones.
>
> (POE1) Esta carencia conduce a problemas de conducta, problemas de socialización; generando conflictos interpersonales, lo cual obstaculiza las relaciones sociales saludables y la resolución efectiva de conflictos.
>
> (POE1) Lo que puede derivar en comportamientos desproporcionados ante situaciones adversas.
>
> (POE1) Que no haya como la manera de que él reflexione, la manera como él autorregule su comportamiento… es un niño que es maltratado, por tanto, es un niño maltratador.
>
> (EST1) Dicen muchas groserías.

(EST1) Muchas veces no digo nada porque me da pena que algunos compañeros se burlen de mí.

(EST3) Cuando la profesora no me deja salir a recreo porque me he portado mal, no la dejo dictar la clase u ofendo a algún compañero.

(EST3) Antes yo les decía groserías a mis compañeros, los insultaba y ellos le decían a mi profe.

(EST3) Pero que no me deje si algún niño me maltrata o me dice cosas feas.

En cuanto al código *Conductas de riesgo*, éstos emergen como condiciones relacionales y contextuales que tensionan el desarrollo socioemocional del niño y aumentan la probabilidad de respuestas impulsivas, conflictos y deterioro de la convivencia. Según Rogers (1961), permiten comprender cuando el niño no se siente aceptado, escuchado o seguro, por lo que tiende a defenderse (con silencios, retraimiento o agresión) para proteger su experiencia interna. Para Bisquerra (2003), estas condiciones se traducen en riesgos psicoeducativos concretos porque debilitan la autorregulación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Como se evidencia en las entrevistas realizadas a docentes, psicoorientador y estudiantes, estos riesgos se manifiestan con fuerza en narrativas de violencia y acoso, baja tolerancia frente a normas y límites, conflictos interpersonales, y experiencias familiares adversas que, impactan directamente el clima emocional del estudiante y su manera de relacionarse en la escuela, Como se evidencia en los siguientes hallazgos.

(DOC1) Dificultad que en su mayoría presentan los estudiantes para identificar, expresar y autorregular sus emociones.

(DOC2) Tengo un estudiante con un grado de agresividad alto y baja autoestima, irrespetuoso, pero más que todo el estudiante viene de una familia difusional, los papás de este niño presentan muchísimas dificultades de comunicación, de diálogo, de respeto, se agreden de manera física, verbal entre ellos mismos.

(DOC2) También se evidencia la pérdida de valores en toda la comunidad.

(POE1) Lo que puede derivar en comportamientos desproporcionados ante situaciones adversas.

(EST1) Son bruscos cuando juegan con el balón y si uno va pasando por la cancha le pegan duro con el balón o lo empujan.

(EST1) Si nos molestan, nos tratan mal, si algún compañero nos ha pegado o nos ha quitado nuestros útiles.

(EST1) Cualquier cosa de eso, que cuando la profesora está hablando hay niños que siguen hablando y no prestan atención.

(EST3) La verdad soy muy alzado y a veces me voy a los puños con los compañeros, porque a veces me sacan la rabia y ellos me empujan y me tocan.

Subcategoría Apoyo afectivo

La subcategoría apoyo afectivo, emerge en esta investigación como un eje estructurante para comprender el desarrollo emocional del estudiante, en tanto articula la responsabilidad familiar con el bienestar emocional como procesos interdependientes y dinámicos. La familia constituye el primer nivel de socialización emocional, donde se configuran los patrones afectivos, cognitivos y relacionales que influyen de manera decisiva en la forma en que los niños interpretan y regulan sus emociones a lo largo de su vida.

Bisquerra (2000) sostiene que “la educación emocional comienza en el seno de la familia, donde se establecen los primeros vínculos afectivos y se construyen los referentes emocionales básicos” (p. 45), lo que permite comprender cómo la influencia familiar y el rol del hogar configuran tempranamente las formas de afrontamiento emocional. En este sentido, el apoyo afectivo que recibe el niño en la familia a temprana edad actúa como un mecanismo implícito de aprendizaje. Así lo afirma Goleman (1995), “los niños aprenden cómo manejar sus emociones observando cómo lo hacen los adultos” (p. 192), lo cual explica por qué las prácticas parentales y la calidad de la crianza

afectiva inciden directamente en el desarrollo emocional o, en su defecto, en la aparición de problemáticas psicoemocionales.

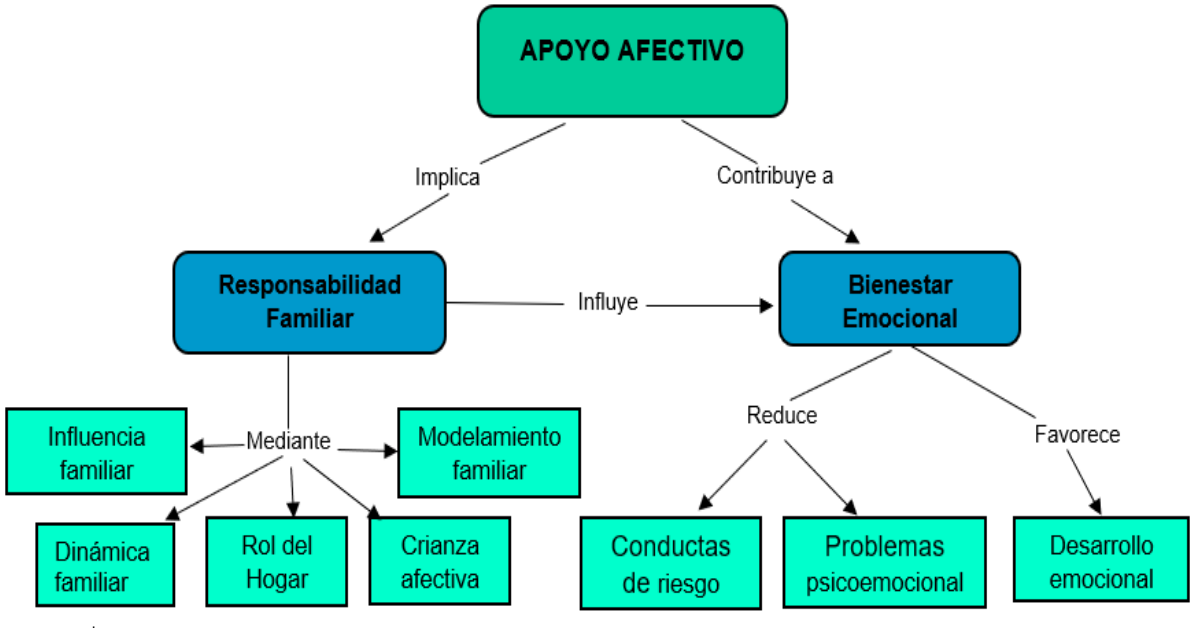
El apoyo afectivo, no se limita a la satisfacción de necesidades materiales, sino que implica la presencia afectiva, la validación emocional y la construcción de un clima relacional seguro; evidencia de que la dinámica familiar y el bienestar emocional están intrínsecamente relacionados. Cuando alguna de estas bases se ve debilitada por estilos de crianza autoritarios, comunicación deficiente o conflictos no resueltos, se incrementan las conductas de riesgo asociadas a ansiedad, retraimiento, agresividad o dificultades en la regulación emocional. Al respecto, Bisquerra (2009) plantea que “la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida” (p. 157), lo que permite comprender que la ausencia de un acompañamiento afectivo sostenido puede incrementar la vulnerabilidad emocional en la infancia y la adolescencia.

En consecuencia, la subcategoría apoyo afectivo, analizada desde las dimensiones de responsabilidad familiar y bienestar emocional como se observa en la Figura 4, revela que el desarrollo emocional del estudiante no puede comprenderse de manera aislada del contexto familiar; pues la influencia familiar, la calidad de la crianza afectiva y la dinámica emocional del hogar, actúan como factores protectores o de riesgo que condicionan la aparición o no de problemáticas psicoemocionales como ansiedad, inseguridad, dificultades de autorregulación y baja autoestima, que afectan tanto el desempeño académico como la convivencia escolar.

Salovey y Mayer (1997), enfatizan que “la capacidad de comprender y regular las emociones se desarrolla de manera más efectiva en contextos donde el individuo se siente escuchado, aceptado y emocionalmente comprendido” (p. 38). Así, el apoyo afectivo articula lo emocional, lo relacional y lo educativo, evidenciando que cualquier intervención orientada al bienestar emocional debe reconocer a la familia no solo como corresponsable, sino como agente central del desarrollo humano integral.

FIGURA 4

Subcategoría Apoyo afectivo



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

Categoría Inteligencia emocional

Desde una perspectiva teórica, esta categoría se sustenta en las contribuciones de la Teoría de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), de Goleman (1995) y la Teoría de la Educación Emocional de Bisquerra (2003). En este marco, Nussbaum (2001) plantea que las emociones constituyen formas de juicio que orientan la manera en que los individuos interpretan su realidad y toman decisiones, por lo que no solo influyen en el ámbito personal, sino también en los procesos de aprendizaje y en la construcción del sentido. Así, su incorporación en los sistemas educativos se sustenta en una serie de factores convergentes, respaldados tanto por la investigación científica como por el análisis de fenómenos psicosociales y educativos, los cuales demuestran cómo el desarrollo emocional favorece tanto el aprendizaje autónomo, autorregulado y significativo, como la formación integral en el estudiante.

La comprensión que los actores educativos poseen sobre la inteligencia emocional emerge como uno de los hallazgos más significativos del proceso de

codificación. En primer lugar, se evidencia que, para los docentes, especialmente quienes ejercen funciones orientadoras, la IE constituye un constructo conocido y claro teóricamente, además de esencial para la formación integral, incluyendo de forma directa con la expresión emocional consciente, la autorregulación y la gestión adaptativa del comportamiento. Esto coincide con la definición clásica de Mayer y Salovey (1997), quienes conciben la IE como "la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (p. 10).

En coherencia con esta perspectiva, los docentes destacan la capacidad de identificar y nombrar emociones propias y ajenas, tales como: miedo, frustración, alegría, rabia o esperanza; como un punto de partida fundamental para orientar su quehacer pedagógico desde la empatía y la conciencia emocional. Esta visión emocional del entorno, tal como afirma Bisquerra (2003) "La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. (p. 21). La articulación entre teoría y práctica muestra que el reconocimiento de los estados afectivos presentes en la dinámica escolar permite que los docentes tomen decisiones pedagógicas más humanas, sensibles y ajustadas a las necesidades emocionales de los estudiantes.

No obstante, a través de la narrativa presente en los estudiantes y madres entrevistados, se evidencia el escaso conocimiento que poseen sobre el concepto de IE, lo que permite afirmar que en el escenario estudiado el conocimiento teórico sobre la IE y su importancia en la formación de los niños es teóricamente clara para los docentes y para el psicoorientador, más no para los estudiantes y madres; además, a nivel práctico y experiencial para estar ausente de la dinámica escolar, pues no los estudiantes no la vivencian como para apropiarse de esta en su desarrollo y aprendizaje.

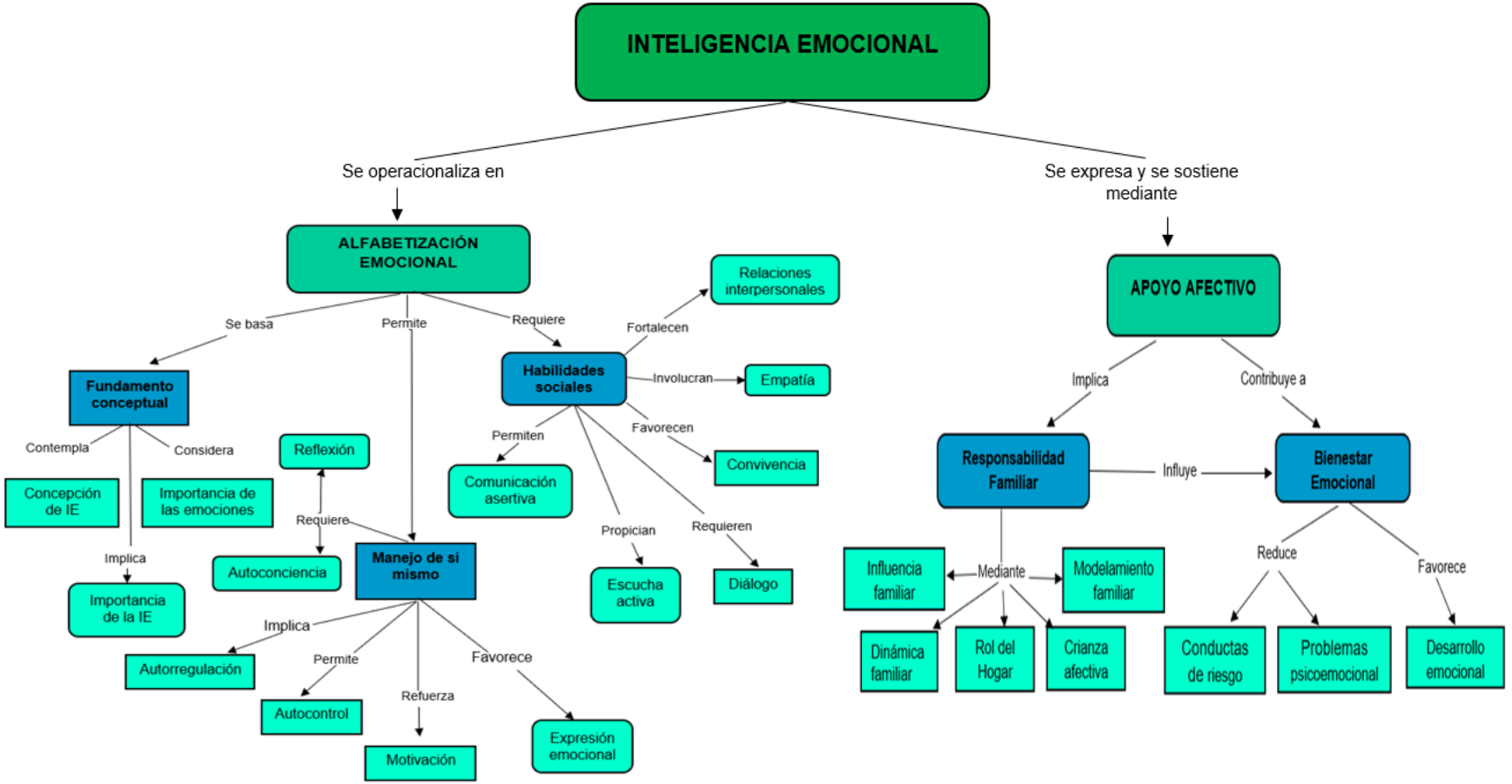
Es decir que, tanto los estudiantes como las madres entrevistadas revelan que poseen una noción intuitiva y fragmentada sobre lo que significa IE. Reconocen que tiene

relación con “emociones”, “comportamiento” o “control”, pero carecen de un concepto claro que les permita comprenderla como un proceso estructurado que articula reconocimiento, regulación y uso constructivo de los estados emocionales. Esta carencia conceptual no es solo semántica: evidencia una brecha formativa que limita la posibilidad de acompañar conscientemente el desarrollo socioemocional. Ello implica que los actores familiares y escolares operan más desde el sentido común que desde un marco reflexivo que oriente prácticas coherentes y sostenidas.

Como consecuencia, tanto madres de familia como estudiantes muestran dificultades para aplicar estrategias adecuadas de manejo emocional en situaciones reales de convivencia. Ante conflictos, malentendidos o frustraciones, prevalecen respuestas impulsivas, silencio, evasión, agresividad, culpabilización o negación por aceptar ciertas acciones negativas, en lugar de conductas asertivas orientadas al diálogo, la empatía y la resolución pacífica. La ausencia de una comprensión profunda de la inteligencia emocional impide transformar las emociones en recursos para el aprendizaje y la relación, reproduciendo patrones reactivos que afectan el clima escolar y familiar. Desde una perspectiva formativa, este hallazgo interpela directamente a la escuela: no basta con mencionar la inteligencia emocional; es necesario enseñarla, modelarla y convertirla en práctica cotidiana, de modo que estudiantes y familias puedan construir significados compartidos y competencias reales para vivir y convivir mejor.

FIGURA 5

Categoría Inteligencia Emocional



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

La Figura 5 construida a partir del análisis teórico–categorial, permite comprender la inteligencia emocional como un constructo sistémico, dinámico y relacional, cuya manifestación en el contexto educativo no depende de un solo factor, sino de la interacción articulada entre procesos intrapersonales, interpersonales y contextuales. Los hallazgos evidencian que, la categoría *Inteligencia emocional* funciona principalmente a través de la alfabetización emocional, mientras que su expresión y sostenibilidad se encuentran profundamente mediadas por el apoyo afectivo, lo que configura una relación de interdependencia entre ambas subcategorías.

Así se tiene que, la alfabetización emocional se fundamenta en una dimensión conceptual que integra la concepción de la inteligencia emocional, la comprensión de su importancia y el reconocimiento del valor de las emociones en el desarrollo humano. Este fundamento conceptual no aparece como un elemento aislado, sino como la base que orienta y da sentido al manejo de sí mismo, lo que evidencia como la comprensión teórica de las emociones es condición necesaria para su regulación consciente.

Además, refleja que el manejo de sí mismo faculta el desarrollo de las habilidades sociales, las cuales funcionan como un nodo articulador entre lo intrapersonal y lo interpersonal. La emergencia de competencias como la empatía, la comunicación asertiva, la escucha activa, el diálogo, las relaciones interpersonales y la convivencia desvelan que la alfabetización emocional trasciende el ámbito individual y se proyecta necesariamente en la interacción social. En este sentido, los hallazgos muestran que las habilidades sociales no solo son un resultado de la alfabetización emocional, sino que también la retroalimentan y fortalecen de manera recursiva el proceso de desarrollo emocional.

Por otra parte, la Figura 5 pone de manifiesto que, la subcategoría apoyo afectivo se configura desde la responsabilidad familiar, la cual se expresa a través de la influencia familiar, el rol del hogar, el modelamiento familiar, la crianza afectiva

y la dinámica familiar, donde esta dimensión actúa como un factor estructural que puede proteger o vulnerar el desarrollo emocional del niño, pues tiene incidencia directa en su bienestar emocional. En consecuencia, el bienestar emocional se refleja en el nivel de desarrollo emocional alcanzado, así como en la presencia o ausencia de problemáticas psicoemocionales y conductas de riesgo.

El bienestar emocional fortalece o debilita el desarrollo global de la inteligencia emocional, cerrando el circuito analítico. En conjunto, los resultados representados en la Figura 5, permiten afirmar que la inteligencia emocional emerge como un proceso integral, sostenido por la alfabetización emocional y el apoyo afectivo, en el que el desarrollo personal, las habilidades sociales y la responsabilidad familiar se articulan de manera sistémica para favorecer o limitar el bienestar psicoemocional y la convivencia en el contexto educativo.

Ante estos hallazgos y con base en el análisis sistemático de las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y madres de familia, se observa un patrón consistente que evidencia un bajo desarrollo de la inteligencia emocional en la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño, en el contexto de básica primaria. Aunque los entrevistados reconocen intuitivamente que las emociones influyen en el comportamiento, la mayoría no logra definir con claridad qué es la inteligencia emocional ni cómo gestionarla en la práctica.

Esta carencia se refleja en respuestas reactivas como gritos, golpes, evitación o culpabilización, que terminan generando problemas emocionales y de conducta en el aula. Resulta especialmente preocupante la relación entre experiencias familiares poco contenedoras y dificultades escolares: los niños que no consolidan vínculos seguros tienden a reprimir lo que sienten o a expresarlo mediante conductas agresivas, oscilando entre internalización: ansiedad, tristeza, retraimiento y externalización: peleas, amenazas, irrespeto.

Las narrativas docentes confirman que, muchos estudiantes llegan a la escuela agresivos, llorando o golpeados, por lo que reproducen en el aula lo que

viven en casa; del mismo modo, varios estudiantes manifiestan no saber qué es la inteligencia emocional o cómo actuar ante el conflicto, y algunas madres reconocen que todavía recurren a prácticas que no favorecen la regulación emocional.

Todo ello sugiere que, la institución no cuenta aún con una cultura pedagógica sólida que enseñe, modele y acompañe el manejo emocional de forma intencionada, por lo que persiste una baja alfabetización emocional: se habla de emociones de manera intuitiva, pero no existe un lenguaje común ni estrategias claras para comprenderlas, nombrarlas y gestionarlas. Muchos estudiantes confunden sentir con reaccionar y los adultos, aunque bien intencionados carecen de herramientas para orientar procesos de regulación emocional, más allá del castigo o el consejo moral.

Esta brecha formativa se refleja en conflictos frecuentes, dificultades para resolver desacuerdos mediante el diálogo y manifestaciones de ansiedad, agresividad o retraimiento. Lo más significativo no es solo la ausencia de conocimientos teóricos sobre inteligencia emocional, sino la falta de experiencias educativas que enseñen a vivir las emociones de manera consciente y responsable. Ello plantea un reto urgente, transformar la escuela en un escenario donde alfabetizar emocionalmente no sea un complemento, sino un componente estructural de la formación integral, desde la articulación de la familia y escuela para prevenir el sufrimiento emocional y promover vínculos protectores que favorezcan el aprendizaje y la convivencia.

De igual manera, las entrevistas revelan hogares atravesados por episodios de violencia, maltrato reiterado, pérdida de autoridad parental, ausencia de autorregulación adulta y desatención afectiva. Esta combinación erosiona la seguridad emocional del niño y limita su capacidad para confiar, expresarse y regularse. Cuando el entorno familiar no provee contención, cuidado y coherencia, el niño internaliza el conflicto en forma de ansiedad, tristeza o retraimiento o lo externaliza mediante conductas disruptivas en la escuela. Las narraciones de madres, docentes y psico-orientador muestran dinámicas familiares tensas, inestables y poco comunicativas, que terminan filtrándose al aula y configurando

patrones emocionales frágiles que en muchas ocasiones generan impulsividad, conflicto y deterioro relacional entre pares.

Categoría Formación Integral

La educación es un proceso que va más allá de transmitir contenidos académicos; integra de manera armónica, el desarrollo cognitivo, emocional, social y ético del estudiante. En esta perspectiva, la escuela no solo enseña saberes, sino que configura modos de ser, de relacionarse y de convivir, tal como plantea Bisquerra (2009), educar implica integrar de forma sistemática la dimensión emocional al currículo, en tanto el desarrollo del autoconocimiento, la autorregulación y las relaciones interpersonales no solo favorece el bienestar, sino que se constituye en un eje estructurante del aprendizaje y del desarrollo humano.

De este modo, la formación integral no se reduce a resultados escolares, sino que apunta a formar sujetos capaces de comprenderse a sí mismos, asumir decisiones responsables y participar de manera comprometida en su contexto social. Con el fin de comprender cómo se manifiesta esta categoría dentro del estudio, a continuación, se presentan los códigos, dimensiones y subcategorías que la integran.

Dimensión sistema de creencias

La dimensión *Sistema de creencias,* se compone de los códigos valores, espiritualidad y ética, los cuales emergen en los relatos de docentes, psicoorientador, estudiantes y madres. Cada actor los interpreta desde su propia experiencia y contexto, lo que permite identificar matices y contrastes en la manera como se comprenden y viven estas creencias en el hogar y en el escenario educativo.

En esta investigación, el código *valores* se consolida como un eje articulador que conecta simultáneamente los procesos de enseñanza formal, la dinámica

familiar y la vivencia subjetiva de los estudiantes. Desde la perspectiva humanista de Rogers (1961), los valores no se inculcan solo con discursos, sino que se incorporan en las relaciones significativas y coherentes entre adultos y niños; de modo similar, Bisquerra (2003) plantea que la educación emocional incluye la educación en valores como dimensión inseparable del desarrollo socioafectivo.

En las entrevistas, los docentes aluden a la *formación en valores* como condición para un buen comportamiento y rendimiento; los estudiantes reconocen que en la escuela se enseñan valores asociados al respeto y la responsabilidad; mientras que las madres enfatizan el modelamiento familiar y el buen ejemplo como vía privilegiada de transmisión de valores. Sin embargo, también emergen relatos que evidencian una pérdida de valores en la comunidad, como lo evidencian los testimonios que se presentan a continuación:

> (DOC1) Haciéndole ver que uno debe pues ante todo tener su humildad por ser un buen estudiante.
>
> (DOC2) También se evidencia la pérdida de valores en toda la comunidad.
>
> (EST1) Desde muy pequeños aprendemos a respetar, a la responsabilidad y la lealtad a los compañeros.
>
> (EST1) Cuando uno va a ir a alguna casa ajena uno puede mostrar lo que los padres le están mostrando a los hijos en la casa, como ser respetuosos, limpios y responsables.
>
> (EST1) Aquí en el colegio realmente nos enseñan los valores para para que nosotros cuando hacemos en algún momento serio o alguna cosa que tengamos aquí en el colegio seamos respetuosos y ser educados…Cuando una persona está hablando simplemente callarnos.
>
> (EST2) Educación hacia nuestra familia y nuestro compañero.
>
> (EST2) Mi mamá me dice que respire profundo y que nunca y que nunca odie a alguien porque eso, eso es malo, o sea, eso es malo, mi

madre me dice eso, me da explicaciones sobre eso, que nunca debo tener rencor hacia otra persona.

(EST3) Aprendo a respetar a los compañeros, a no decir groserías.

(EST3) Que en el colegio debo respetar a mis compañeros, no decirles groserías o pegarles.

(EST3) Sí, es la profesora, nos enseña todo. Como, por ejemplo, distinguir a alguien no le vamos a decir chino o nada de eso, sino lo llamamos por su nombre.

(MAF1) Entonces yo le pongo ese espejo y además hablo mucho con ella, le doy consejos para que no actúe mal con los compañeros, amigos, con los profesores, que acate las normas del colegio.

Respecto al código *espiritualidad*, emerge en esta investigación como un soporte interior que otorga sentido, fortaleza emocional y orientación ética, especialmente en momentos de tensión afectiva. Desde la mirada de Rogers (1961), la vivencia espiritual, favorece la coherencia personal y la sensación de acompañamiento, lo que facilita la autoaceptación y el afrontamiento saludable de las emociones. Por su parte, Bisquerra (2003), reconoce que la espiritualidad puede operar como factor protector, al promover esperanza, compasión y cuidado del otro.

Los hallazgos de las entrevistas, muestran que madres y docentes apelan a valores espirituales (confianza en Dios, oración, palabra bíblica) como estrategia cotidiana para calmar, contener y orientar; sin embargo, esta dimensión aparece más ligada al consuelo y la disciplina moral que a procesos reflexivos sistemáticos de educación emocional. Ello sugiere una oportunidad pedagógica para articular la espiritualidad con espacios de diálogo y conciencia emocional, la cual amerita ser desarrollada con mayor profundidad, para que aporte significancia en la formación del niño, tal como se observa en los testimonios expuestos a continuación:

(DOC1) Algo que yo siempre utilizo es, apenas llego al salón de clases, la oración, no la oración que acostumbramos siempre en el patio que el padre no, sino hacerle ver a ellos la importancia de qué es Dios para

> cada uno de nosotros y pedirle que los protege y bueno eso es lo primero que se hace.
>
> (MAF2) Primeramente, quiero decirle que en las manos del Señor Jesucristo podemos sobrellevar las cosas con los niños de buenas palabras…Yo soy una persona para la gloria de Dios soy cristiana yo agarro la palabra bíblica y le hablo a él donde nos enseñe el llevar buenas emociones en nuestros hogares.

El código *ética,* se configura como un entramado de prácticas y significados que oscilan entre experiencias de gratitud, búsqueda de armonía, y formas de disciplina autoritaria basadas en el castigo, la agresividad o la corrección denigrante. Para Rogers (1961), la ética no se limita a normas externas, sino que se construye en relaciones donde el niño se siente respetado y reconocido; allí los límites se sostienen en el diálogo y la coherencia, no en el temor. De la misma manera, Goleman (1995) y Bisquerra (2003) señalan que la ética cotidiana se expresa en la manera como se gestionan el poder adulto, la convivencia y el conflicto: prácticas de gratitud, reconocimiento y convivencia compartida, fortalecen climas armónicos; mientras que, el uso reiterado de castigos físicos o verbales configura un modelo ético autoritario que debilita la confianza, la autoestima y la autorregulación. Las entrevistas muestran gestos de agradecimiento hacia los docentes y deseos de ambientes más amables; A continuación, relatos que demuestran lo previamente descrito:

> (DOC1) En el desarrollo de la clase el trato es agradable a cada uno de los niños.
>
> EST1) Porque he visto que niños hay en la calle como de mi edad porque no pueden estudiar, porque simplemente no pueden o los papás no lo dejan.
>
> (MAF1) Si no entiende lo que le digo, le dejo un castigo laboral.
>
> (MAF1) Yo pienso que no enchaparme a la antigua, pero pienso que utilizar un modelo como más riguroso, manejar un modelo como más disciplinario, hoy en día los muchachos tienen mucha libertad, están muy suelticos y eso afecta.

(MAF1) Cuando veo que no hay solución, doy paso a la izquierda para que el papá me ayude con eso y el juega un papel importante también en ese tema.

Dimensión desarrollo holístico

La dimensión *desarrollo holístico*, se da como un proceso en construcción, que requiere coherencia entre familia y escuela para que el aprendizaje no solo forme intelectualmente, sino también en autonomía, bienestar y sentido de futuro. Esta dimensión, articula de manera coherente los códigos educación multidimensional, educación emocional, ambiente de aprendizaje, adaptación escolar, rendimiento académico, desarrollo personal y proyecto de vida. El estudiante alcanza un desarrollo íntegro y sólido cuando encuentra un entorno que lo acoge, le permite expresar sus emociones, le ofrece oportunidades para aprender con sentido y lo orienta hacia metas personales realistas.

Por ello, el código *educación multidimensional*, se concibe como un proceso centrado en la persona, en el que el aprendizaje adquiere sentido cuando el estudiante se siente aceptado, escuchado y reconocido en su totalidad. Desde esta perspectiva, la educación multidimensional articula de manera inseparable las competencias cognitiva, emocional, ética y social para favorecer en el niño no solo la adquisición de conocimientos, sino la construcción de una identidad más autónoma y responsable.

Mayer y Salovey (1997) y Goleman (1998) plantean que, la educación multidimensional se fortalece cuando la escuela enseña de manera intencionada habilidades emocionales como identificar, comprender y regular las emociones, ya que estas competencias funcionan como mediadoras del aprendizaje, las relaciones interpersonales y la proyección personal. En este sentido, la educación multidimensional trasciende la lógica reduccionista del rendimiento académico o del comportamiento esperado, para orientarse hacia la formación del ser, la convivencia consciente y la toma de decisiones responsables. Así, integrar afectividad, valores y proyectos personales no es un complemento del currículo, sino una condición

estructural para una educación que aspire a formar sujetos capaces de aprender con sentido y proyectarse de manera ética y reflexiva.

Este código, suele emerger como una tensión entre el ideal institucional de formar integralmente y las condiciones reales que lo facilitan o lo obstaculizan; es decir, cuando el entorno familiar y escolar brinda apoyo afectivo, límites coherentes y acompañamiento emocional, el estudiante muestra mayor adaptación, participación y compromiso; pero cuando predominan la desregulación, el conflicto o la desatención, se afectan tanto el rendimiento como la convivencia, evidenciando que lo académico y lo socioemocional no son dimensiones excluyentes entre sí, sino que se debe educar para el ser y no solo para el saber.

A la luz de las entrevistas, docentes, psicoorientador y estudiantes expresan la importancia que tiene la educación multidimensional para fortalecer las dimensiones cognitiva, emocional, social y ética, con el propósito de favorecer aprendizajes con sentido. Seguidamente los relatos que lo evidencian:

> (POE1) Los principales aspectos que se atienden de la básica primaria son los procesos de lectura, de escritura, ciencias básicas, competencias humanísticas, convivencia escolar y obviamente pues todo el tema de socialización…Son uno de los aspectos más importantes para lograr la educación integral de un niño.
>
> (POE1) En el proceso de enseñanza, es fundamental fomentar diversas habilidades emocionales que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes.
>
> (DOC2) Como dice, es la formación de la persona.
>
> (EST3) Que a la hora de recreo debemos jugar sin ser bruscos, compartir, ser amigos y cuidar a los niños más pequeños.

Por su parte, el código *educación emocional,* es un proceso formativo indispensable para que los niños reconozcan, comprendan y regulen sus estados afectivos en la vida escolar, social y familiar. Para Mayer y Salovey (1997), educar emocionalmente es enseñar a percibir, usar, comprender y regular las emociones de

manera intencional; mientras que, Bisquerra (2003) plantea la educación emocional como una competencia educativa básica que previene dificultades de convivencia y favorece el bienestar y Goleman (1995) subraya que, las emociones bien gestionadas sostienen el aprendizaje y la adaptación.

Los hallazgos encontrados en las entrevistas muestran que, la educación emocional comienza a ser reconocida como una necesidad dentro de la institución, aunque su desarrollo aún es incipiente. El psicoorientador resalta su importancia para el manejo de conflictos y la autorregulación, algunas madres describen acciones concretas orientadas a que sus hijos identifiquen y gestionen sus emociones. Como se expone a continuación:

> (POE1) Porque de pronto con el enojo decimos o hacemos cosas que no son las más adecuadas para autorregularnos como docentes también frente a la inteligencia emocional.
>
> (POE1) Que ellos tengan la posibilidad de mejorar la manera como gestionan sus emociones.
>
> (MAF2) Le enseño a reconocer y nombrar sus emociones y juntos buscamos la forma para solucionar las dificultades.
>
> (MAF2) Con la profesora muy agradecida porque esas emociones, pues ella las controla de palabras adecuadas hacia los niños.

En tanto, el código *Ambiente de aprendizaje*, se refiere a un espacio pedagógico que no es solo físico, sino profundamente relacional y emocional. Desde la perspectiva humanista de Rogers (1961), el aula es un clima de encuentro donde la aceptación, la autenticidad y la empatía del docente crean condiciones para que el estudiante se sienta seguro y pueda aprender; así mismo, Goleman (1995) y Bisquerra (2003) señalan que, un ambiente de aula cuidadoso, con espacio para el desarrollo socioemocional y con docentes capaces de autorregular sus propias emociones, favorece la atención, la motivación y la convivencia. En concordancia, Castells (1996) plantea que los entornos sociales se configuran a partir de redes de interacción y significados compartidos, lo que permite comprender el aula como un

espacio dinámico donde la comunicación, las relaciones y la construcción colectiva influyen directamente en los procesos de aprendizaje.

Los hallazgos muestran que, cuando el docente genera ambientes adecuados en las aulas de clase, propicios para el aprendizaje, demuestra estrategias de autorregulación: como retirarse, respirar, dialogar; el aula se convierte en un lugar que propicia tanto el aprendizaje académico como el manejo emocional. A la vez, los estudiantes expresan la necesidad de aulas más agradables, con más juego y amabilidad entre compañeros, como se evidencia a continuación:

> (DOC1) Es importante generar ambientes adecuados en las aulas de clase propicios para el aprendizaje.
>
> (DOC1) Lo primero que hago es hacer lo que llama la atención a los estudiantes como maestro, porque uno muchas veces si llega muy serio y eso y más que son niños, no creo que es la mejor manera, la mejor manera de llegarle al niño es darles confianza, uno ponerse como en el papel de ese niño.
>
> (POE1) También nosotros como docentes debemos aprender a gestionar esas emociones que a veces son tan difíciles, cuando tenemos grupos difíciles en el manejo de ellos entonces pues nos dejamos llevar de pronto por el enojo, por la ira.
>
> (EST3) Colegio hubiera más tiempo para jugar y más juegos en el recreo, como columpios, toboganes y canchas para correr.

El siguiente código Adaptación escolar hace referencia al proceso mediante el cual el niño logra integrarse a las dinámicas académicas, sociales y emocionales del colegio, y cómo las dificultades en este proceso se convierten en una necesidad educativa específica que requiere un acompañamiento permanente por parte del docente y la familia. Desde la perspectiva de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) y del enfoque Nussbaum (2001), la adaptación no depende solo de capacidades cognitivas, sino también de la manera en que el niño interpreta emocionalmente su entorno, en tanto las emociones orientan la percepción de lo que es significativo para su bienestar. En este sentido, la capacidad de regular

emociones, sostener la atención y responder adecuadamente a las demandas del aula se vincula con dichas interpretaciones. Bisquerra (2003) afirma que, cuando no se acompaña esta dimensión, emergen problemas de desconcentración, baja implicación y conflictos de convivencia.

Los docentes reconocen la necesidad de acompañar este proceso para que los niños se ajusten a las exigencias del entorno escolar, tal como se evidencia seguidamente:

> (DOC2) Facilita que el niño se adapte mejor al entorno escolar, a los cambios en la rutina y a las exigencias académicas.
>
> (EST1) Cuando pasan al tablero no saben realmente qué es lo que van a hacer.
>
> (MAF1) Faltan muchas cosas, pero como estamos en Colombia donde se trabaja con las uñas.

El código *Rendimiento académico,* comprende no solo el resultado en pruebas o calificaciones, sino como un indicador estrechamente ligado al mundo emocional y a las condiciones familiares del estudiante. Goleman (1995) y Mayer y Salovey (1997) destacan que el desempeño escolar se ve afectado o favorecido de acuerdo a la capacidad que tiene el niño para regular sus emociones, sostener la atención y tomar decisiones adecuadas frente a las situaciones que se presenten en el aula de clase o fuera de ella. Bisquerra (2003) advierte que, las dificultades emocionales y contextuales tienden a traducirse en problemas de aprendizaje cuando no son atendidas. El relato de los informantes muestra que, la inteligencia emocional mejora el aprendizaje y el rendimiento académico y que las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la toma de decisiones, por lo menos desde la voz de los docentes y el psicoorientador:

> (DOC2) La inteligencia emocional, el niño mejora el aprendizaje y el rendimiento académico.

> (POE1) Influye no solamente en su desempeño cognitivo sino también en la atención, la memoria y la toma de decisiones, afectando el aprendizaje y el rendimiento académico.

> (POE1) Lo cual influye pues de una manera determinante porque como le decía son procesos que contribuyen de manera funcional a los aprendizajes y especialmente a los aprendizajes significativos.

En cuanto al código *Desarrollo personal*, en el contexto escolar se comprende como un proceso continuo de construcción de identidad, autonomía y sentido, en el que el estudiante aprende a reconocerse, autorregularse y proyectarse más allá de la mera obtención de resultados académicos. Rogers (1961), plantea que este desarrollo se ve fortalecido cuando el niño se forma en contextos caracterizados por la aceptación y la coherencia pues facilita la toma de decisiones más congruentes consigo mismo.

Bisquerra (2003), señala como el desarrollo personal se fortalece mediante la educación emocional, pues identificar y gestionar emociones favorece el bienestar, la autoestima y la convivencia. Así, el desarrollo personal se constituye como una dimensión formativa integral: no solo mejora como estudiante, sino aprender a ser, convivir y construir un proyecto de vida con responsabilidad emocional y ética. Así lo evidencian los docentes y estudiantes informantes del estudio:

> (DOC1) Saber el por qué el niño viene con esas dificultades o por qué no hace las tareas o el por qué es agresivo.

> (DOC1) Le invito a hablar con su hijo a escucharlo a enterarse, que es lo que pasa, sus sentimientos, sus emociones. La actitud de la señora fue, bajar la voz, estarse quieta, escucharme y dejar que desarrollara la actividad y lo hizo bien no ha vuelto agredir al niño.

> (DOC2) Analizar el por qué está manifestando esa emoción ya sea rabia, tristeza o miedo.

> (DOC2) Según el caso que establezca compromisos para cambiar su actitud.

> (EST1) Decirle a la profesora que nos sentimos mal o quedarnos en nuestro puesto mirando dónde fue que nos equivocamos, pensar que hice mal.

El código *Proyecto de vida*, indica que la escuela debe brindar los medios para que los niños no solo aprendan contenidos, sino también se proyecten, se planteen metas y tomen decisiones responsables sobre su futuro. Para Rogers (1961), el sentido del proyecto de vida surge cuando el niño se siente valorado y capaz de autodirigir su crecimiento de manera convergente. Goleman (1998) y Bisquerra (2003) muestran que, la inteligencia emocional sostiene la planificación, la persistencia y el compromiso con metas significativas.

En la narrativa de los informantes emerge que, el proyecto de vida está vinculado a planificar actividades, evaluar consecuencias y comprometerse con cambios personales como lo manifiestan docentes y estudiantes. Sin embargo, cuando los padres no participan activamente en ese proceso, no preguntan, no orientan, no acompañan, el estudiante queda sin referentes afectivos y éticos que sostengan sus decisiones, lo cual debilita su compromiso y su capacidad de proyectarse; como puede evidenciarse a continuación:

> (EST1) Pues uno se siente bien porque puede tenerlo, uno puede estudiar para hacer alguien en la vida y no ser como algunas personas en la calle.

> (DOC2) Según el caso que establezca compromisos para cambiar su actitud.

> (POE1) La toma de decisiones responsable es una habilidad clave que permite a los estudiantes evaluar las consecuencias de sus acciones y elegir comportamientos que sean éticos y beneficiosos tanto para ellos como para su comunidad…Fomentar esta habilidad ayuda a los alumnos a considerar diferentes perspectivas, reflexionar sobre sus valores y asumir la responsabilidad de sus elecciones.

Subcategoría formación del ser

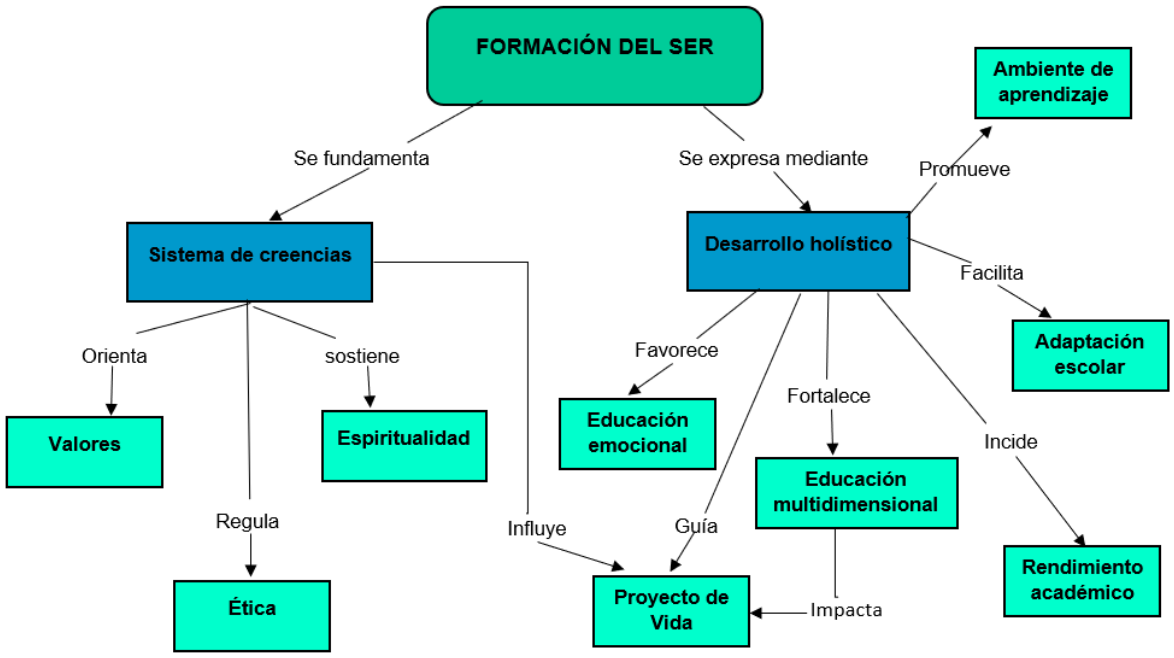
La subcategoría *Formación del ser*, reconoce al estudiante como sujeto integral, no reductible a logros cognitivos o conductuales. En esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio donde el niño construye significado sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo a través de experiencias relacionales, afectivas y éticas. Es así como Rogers (1961) sostiene que, el desarrollo auténtico ocurre cuando el educando encuentra climas de aceptación, empatía y congruencia, que le permiten explorar quién es y quién puede llegar a ser, porque la formación del ser trasciende la instrucción y se convierte en un proceso de acompañamiento existencial que favorece autonomía, sentido y responsabilidad.

En los hallazgos de esta investigación, se observan valores, espiritualidad, ética y educación emocional, así como intentos de promover la reflexión del niño sobre sus actos, su relación con los otros y su manera de reaccionar ante el conflicto. Estas prácticas, aunque parciales muestran que existe una preocupación genuina por la dimensión humana del estudiante y por su capacidad de ser empático, autorregulado y responsable consigo mismo y con los demás. Docentes y familias reconocen que el aprendizaje significativo surge cuando el niño se siente escuchado, validado y orientado, y cuando encuentra en el aula un espacio seguro para explorar sus emociones y decisiones. Sin embargo, también emergen tensiones: estilos de disciplina centrados en el castigo, escaso desarrollo emocional y climas familiares inestables que debilitan la construcción de identidad y de confianza básica, lo que evidencia como la formación del ser requiere coherencia, sincronía y compromiso compartido entre escuela y hogar.

En el marco de esta investigación, la formación del ser se comprende como un proceso permanente que articula dos dimensiones centrales: el Sistema de creencias y el Desarrollo holístico, tal como se ilustra en la Figura 6, las cuales interactúan de manera dinámica para orientar el crecimiento personal, emocional, ético y académico del estudiante.

FIGURA 6

Subcategoría formación del ser



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

La Figura 6, muestra como el proyecto de vida del estudiante no se construye de manera espontánea ni aislada, sino que emerge de la interacción entre sus marcos internos de sentido y las experiencias educativas que vive. En este sentido, la formación del ser integra de manera articulada el Sistema de creencias y el Desarrollo holístico, para configurar las bases desde las cuales el estudiante proyecta su futuro. Como plantea Rogers (1961), el individuo orienta su crecimiento cuando dispone de referentes internos claros, valores, creencias y principios que le permiten tomar decisiones congruentes consigo mismo. En este sentido, el sistema de creencias influye directamente en el proyecto de vida al ofrecer criterios éticos, sociales, espirituales y valorativos que guían las aspiraciones, los compromisos y las metas personales del estudiante.

Por el contrario, cuando no existe un ambiente de aprendizaje favorable, el desarrollo holístico se ve seriamente afectado y la orientación que provee el sistema de creencias no logra concretarse en experiencias educativas significativas. La ausencia de climas emocionales seguros dificulta la adaptación escolar, lo que se traduce en desconcentración, desmotivación y bajo rendimiento académico, limitando las oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal. En el escenario de estudio, la falta de educación emocional, sumada al escaso acompañamiento familiar en la construcción del proyecto de vida, restringe la capacidad del estudiante para planificar, perseverar y proyectarse hacia el futuro.

En coherencia con Mayer y Salovey (1997) y desde el enfoque de Nussbaum (2001), cuando el estudiante no logra comprender y regular sus emociones en relación con lo que valora y percibe como significativo, se debilita su toma de decisiones y se fragmenta su proyección personal, en tanto las emociones orientan los juicios y elecciones que configuran la vida humana. Así, el proyecto de vida deja de consolidarse como una construcción consciente y se convierte en un proceso frágil, condicionado por experiencias escolares poco significativas y por la ausencia de apoyos formativos que integren lo académico, lo emocional, y lo familiar.

Dimensión ambiente escolar

La dimensión Ambiente escolar, se estructura a partir de los códigos Convivencia escolar, Convivencia pacífica, Clima escolar y Satisfacción escolar, los cuales emergen en las narrativas de los distintos informantes: docentes, psicoorientador, estudiantes y madres de familia, desde sus propias experiencias y percepciones. La presencia de estos códigos evidencia miradas diversas y, en algunos casos, contrastantes sobre la dinámica cotidiana del aula y las relaciones que allí se construyen. En este sentido, el análisis permite identificar cómo cada actor interpreta y valora el ambiente escolar, lo que da lugar a matices significativos en la comprensión de la convivencia y el clima institucional. A partir de ello, se procede a profundizar en el código *Convivencia escolar*, el cual emerge como un proceso relacional complejo que articula normas, emociones, valores y prácticas cotidianas

dentro del aula, lo que incide de manera directa en el clima escolar y en el bienestar de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Rogers (1961), la convivencia no puede entenderse únicamente como control del comportamiento, sino como una experiencia relacional basada en la aceptación, la escucha y la empatía; condiciones necesarias para que el niño desarrolle una conducta socialmente responsable; planteamiento que refuerza Bisquerra (2003) cuando plantea que la convivencia escolar está profundamente vinculada a la educación emocional, desde la capacidad de reconocer y regular las emociones propias y ajenas, de prevenir la violencia y favorecer relaciones pacíficas.

Los hallazgos muestran que, aunque reconocen la convivencia como eje de la formación integral, su vivencia cotidiana revela tensiones entre el discurso normativo y las prácticas emocionales reales, especialmente cuando emergen conductas impulsivas, agresividad o dificultades en la autorregulación. Desde la mirada del psicoorientador, docentes y estudiantes, la convivencia escolar se fortalece cuando se promueve el respeto, se acatan las normas, se establecen pactos de aula claros, hay un trabajo colaborativo entre pares, se promueve la empatía y la mediación emocional, tal como se evidencia a continuación en la narrativa de los sujetos de estudio:

> (DOC1) Cuando el estudiante respeta el pacto de aula, acata las normas y es educado.
>
> (DOC2) Estrategias donde se vea el trabajo interactivo del maestro, los padres de familia y el estudiante.
>
> (DOC2) Realizar actividades donde los niños deban ayudar a sus compañeros a resolver problemas o superar retos.
>
> (POE1) En las aulas encontramos los pactos de aula que los profes pueden manejar el control de emociones.

> (POE1) Para que ellos puedan de una manera importante gestionar de una forma más adecuada sus emociones y que de una manera importante también tengan la posibilidad de saber cómo actuar en determinado momento.

> (EST3) Hacerle caso a la profesora.

El código *convivencia pacífica*, a la luz de los resultados obtenidos en las entrevistas, aparece como un proceso en construcción, profundamente condicionado por la coherencia entre las prácticas del aula, el acompañamiento familiar y el clima emocional que ofrece la institución; hallazgo comprobatorio de que la paz en la escuela se aprende y se cultiva desde la experiencia relacional cotidiana. En este sentido, Bisquerra (2003) sostiene que, la convivencia pacífica es una consecuencia directa del desarrollo de competencias emocionales, especialmente la empatía, el autocontrol y la resolución dialogada de conflictos. Si bien docentes y psicoorientador reconocen su importancia y la asocian con el respeto y la resolución adecuada de conflictos, las acciones de los estudiantes evidencian que, en situaciones de tensión, predominan respuestas impulsivas y formas de relación mediadas por la agresión verbal o física, como se observa seguidamente:

> (DOC2) De esta manera tenga una convivencia pacífica y sepa manejar sus emociones de una manera positiva.

> (POE1) Promoviendo una convivencia pacífica y previniendo situaciones de violencia y acoso en el entorno escolar.

> (POE1) Si le quitan el balón no tiene por qué enojarse, sino que el propósito es pues que hacer los goles, pero de una forma adecuada no con ir a empujarlo, no con ir a golpearlos porque pues de eso no se trata el juego.

> (MAF2) No pelearse con las demás personas, a respetar, así como queremos que nos respeten.

Respecto al código *clima escolar*, emerge como un elemento determinante del bienestar emocional, la convivencia y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Cuando el clima escolar se percibe en el aula como un espacio de

respeto, acompañamiento y contención emocional, los niños muestran mayor disposición para participar, aprender y relacionarse de manera positiva; por el contrario, cuando el clima está marcado por tensiones, gritos, conflictos reiterados o falta de escucha; emergen conductas de desmotivación, desconcentración y agresividad. Ante esto, Rogers (1961) afirma que, un clima escolar positivo se construye cuando predominan relaciones basadas en la aceptación, la comprensión empática y la congruencia del adulto, condiciones que favorecen la confianza, la participación y la autorregulación. Docentes, psicoorientador y estudiantes convergen en señalar que el entorno del aula incide de forma directa en las emociones y vivencias cotidianas de los niños. Las siguientes narraciones revelan que es elemental que el estudiante se sienta escuchado, valorado y seguro, así es posible desarrollar competencias emocionales, fortalecer la convivencia y propiciar aprendizajes significativos.

> (DOC1) Cuando el estudiante se le pregunta y así se equivoque, responde.
>
> (DOC1) El estudiante es expresivo, cuando el estudiante participa en la clase.
>
> (POE1) Seamos imparciales en las decisiones.
>
> (POE1) En las técnicas de respiración, tranquilízate, ven, ponte en el lugar de tu compañero; cositas como esas son importantes de aplicar en las aulas de clase y que los docentes pues las tengan en cuenta.
>
> (EST3) Pues la profesora me dice que no pelee, no haga nada y me quede en el puesto para que se me pase todo lo que tengo.
>
> (EST3) También me gustaría que todos fuéramos más amables entre nosotros, para que nadie se sienta triste o solo.

El siguiente código *satisfacción escolar*, está expuesto como una experiencia subjetiva profundamente vinculada al clima emocional del aula, a la calidad de las relaciones y al sentirse reconocido dentro de la escuela. Los estudiantes expresan mayor satisfacción cuando perciben un ambiente de respeto, cercanía y

acompañamiento por parte del docente, mientras que la presencia de conflictos, gritos, sanciones reiteradas o falta de escucha genera desmotivación y rechazo hacia el espacio escolar. Como indica Rogers (1961), esta satisfacción se explica en la medida en que el estudiante experimenta aceptación y valoración positiva, condiciones que fortalecen su autoestima y su disposición para aprender.

De este modo, la satisfacción escolar está expuesta como una experiencia subjetiva profundamente vinculada al clima emocional del aula, a la calidad de las relaciones y al sentirse reconocido dentro de la escuela. Los estudiantes expresan mayor satisfacción cuando perciben un ambiente de respeto, cercanía y acompañamiento por parte del docente, mientras que la presencia de conflictos, gritos, sanciones reiteradas o falta de escucha genera desmotivación y rechazo hacia el espacio escolar. Como indica Nussbaum (2001), esta satisfacción puede comprenderse en la medida en que las emociones están relacionadas con la percepción de lo que favorece o amenaza el propio bienestar, en tanto “las emociones están ligadas a nuestras percepciones de lo que es valioso” (p. 4), lo que explica por qué un ambiente de reconocimiento y respeto fortalece la disposición del estudiante hacia el aprendizaje y su vínculo con la escuela.

Sin embargo, los hallazgos muestran que la satisfacción escolar está presente entre los informantes, más allá de la concepción propia que tengan sobre esta. Pues, mientras para algunos actores adultos la satisfacción escolar depende de ofrecer un entorno adecuado, las voces de los niños revelan que su satisfacción depende, en gran parte, de cómo se sienten tratados emocionalmente. Esto evidencia que la satisfacción escolar no se reduce al cumplimiento de normas o al logro académico, sino que emerge cuando la escuela logra constituirse como un espacio emocionalmente seguro, donde el estudiante se siente parte, disfruta aprender y encuentra sentido en su experiencia escolar; como se evidencia a continuación:

(EST1) Bien profe, porque estoy muy afortunada por poder estudiar.

(EST1) Realmente diré que no, porque el colegio yo lo veo muy bien como los profesores y nos explican muy bien.

(EST2) Me siento feliz, me siento alegre por estar acá con nuestro compañero … y me siento maravilloso y no, nunca me he aburrido.

(EST2) Realmente no quisiera cambiar nada porque me siento muy muy bien en este colegio.

(EST3) Me siento bien, porque tenemos muchos compañeros, jugamos afuera y jugamos fútbol.

Dimensión Rol docente

La dimensión *Rol del docente*, se configura como un eje mediador entre el aprendizaje académico y el desarrollo socioemocional del estudiante, al integrar los códigos Apoyo emocional, Estrategia pedagógica, Gestión conductual, Modelamiento y Orientación. Según Rogers (1961), el docente cumple una función esencial como facilitador del aprendizaje significativo, en la medida en que su actitud de aceptación, empatía y congruencia creen un clima emocional que favorezca el crecimiento personal del estudiante. El docente a través de su presencia emocional, sus prácticas pedagógicas y su forma de orientar la conducta, modela maneras de sentir, relacionarse y actuar en los educandos.

En cuanto al código *Apoyo emocional*, se constituye como una práctica relacional que posibilita la función académica, social y afectiva del docente y se proyecta como un acompañamiento orientado al bienestar integral del estudiante. Para Rogers (1961), el apoyo emocional se expresa cuando el docente ofrece aceptación incondicional, comprensión empática y autenticidad, pues crea un clima de seguridad que permite al niño reconocer y regular sus emociones. En este sentido, el apoyo emocional no solo cumple una función afectiva, sino también pedagógica, orientadora, ya que actúa como un factor protector que favorece la autorregulación, la convivencia y el bienestar escolar. En la investigación, los docentes, psicoorientador, estudiantes y madres de familia, confirman que el apoyo emocional actúa como un factor protector fundamental, que previene el malestar

psicoemocional y favorece la autorregulación, la confianza y el desarrollo integral del estudiante, tal como revelan los siguientes testimonios:

> (DOC1) Debemos es ayudar a este niño para que supere las falencias que llegue a tener y tenga una vida feliz.
>
> (POE1) Sentir que no están siendo juzgados, sino que por el contrario queremos apoyarlos, queremos acompañarlos.
>
> (EST3) Le pido ayuda a la profesora. Ella me escucha y me da consejos.
>
> (MAF2) Abrazarlo, darle un beso y hablar con él.
>
> (MAF3) Hablarle demasiado para que de esa misma manera pueda expresar todas sus emociones.
>
> (MAF3) El acompañamiento, el acompañamiento en ellos… porque si lo dejamos solos en una tristeza, en una rabia pueden que ellos lleguen a la depresión y sea más grave aún el problema.

Así mismo, el código *Estrategia pedagógica*, surge como un recurso que le permite al docente integrar lo cognitivo y lo emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para favorecer la participación activa y la expresión emocional de los estudiantes. Rogers (1961), aduce que las estrategias pedagógicas adquieren sentido formativo cuando se orientan a facilitar el aprendizaje significativo en climas de confianza, creatividad y aceptación, donde el niño puede expresar lo que siente sin temor al juicio. Las entrevistas evidencian que, docentes y psicoorientador emplean estrategias lúdicas y reflexivas como juegos, canto, lectura de cuentos, análisis de situaciones, juego de roles y técnicas de autorrelajación, con el propósito de disminuir la agresividad y fortalecer la inteligencia emocional.

De la misma manera, estudiantes y madres reconocen que actividades como el uso de videos, explicaciones dinámicas y participaciones institucionales generan mayor motivación y comprensión, lo que confirma que las estrategias pedagógicas, cuando son variadas, significativas y toman en cuenta la dimensión emocional, no

solo facilitan el aprendizaje académico, sino que contribuyen al desarrollo socioemocional y al bienestar integral del estudiante. Así lo revelan en las siguientes afirmaciones:

> (DOC3) Algunas de las estrategias que uso para desarrollar la inteligencia emocional en los niños está el uso de actividades lúdicas como: juegos, cantando, lectura de cuentos para que ellos puedan expresar sus emociones o bajen el nivel de agresividad.
>
> (DOC2) Algunas de las estrategias que se deben aplicar en los niños y que ayudan a desarrollar la inteligencia emocional pueden ser: el juego de roles, la participación activa, películas, reflexiones, estudio de casos, fichas didácticas, juegos con emociones.
>
> (POE1) Dentro de esas está por lo menos la autorrelajación, el conteo, a veces la lectura de cuentos, el análisis de situaciones, el diálogo constante con los niños.
>
> (EST1) Pasándonos al tablero o explicándonos, simplemente mostrándonos algún vídeo es explicativo en el televisor para que sepamos cómo es la explicación.
>
> (MAF2) Ella realiza diferentes actividades como juegos, ver videos, lecturas de reflexión.
>
> (MAF3) En participaciones, en ponerlos en actividades que sean del día al alumno, el día del hombre, en las izadas de bandera.

Por su parte, el código *Gestión conductual*, está orientado al proceso formativo de enseñar al estudiante a regular sus emociones y conductas sin negar lo que siente. Desde la perspectiva de la educación emocional de Bisquerra (2003), gestionar la conducta, implica aprender a reconocer la emoción, aceptarla y canalizarla de manera socialmente adecuada, para favorecer la convivencia y el bienestar. En las entrevistas, se puede observar que la gestión conductual cumple la función educativa de enseñar a actuar con autocontrol, respeto y responsabilidad emocional, lo cual indica que, la conducta no se corrige solo con sanción, sino con acompañamiento y aprendizaje emocional consciente. Así pues, se puede evidenciar en las voces tanto del psicoorientador como de las madres que, no se

trata de reprimir emociones, sino de orientar su expresión, sin tener que recurrir al maltrato o a la agresión. Tal como se evidencia en los siguientes testimonios:

> (POE1) Para que ellos puedan de una manera importante gestionar de una forma más adecuada sus emociones y que de una manera importante también tengan la posibilidad de saber cómo actuar en determinado momento.

> (POE1) Es decir, por ejemplo, se vale estar triste pero no es válido que le dé un puño al compañero.

> (MAF2) Que cuando él se sienta frustrado no se deje llevar en el momento a tener palabras negativas con otra persona y llenarse de ira.

El siguiente código *Modelamiento*, emerge en esta investigación como un componente central del rol educativo, al evidenciar que los niños aprenden la gestión de sus emociones y conductas, principalmente a partir de lo que observan en los adultos, en este caso en sus docentes y padres. Rogers (1961), afirma que el adulto educador se constituye en un referente relacional cuya coherencia entre sentir, pensar y actuar facilita procesos de aprendizaje auténticos. El manejo emocional del adulto se convierte en un modelo directo para el estudiante, ya que, si el docente o padre de familia actúa de una manera inadecuada, el niño con gran probabilidad replicará esta conducta.

En este sentido, el modelamiento no solo transmite normas o conductas, sino que configura aprendizajes emocionales profundos, al confirmar que la formación integral del estudiante depende, en gran medida, de la coherencia emocional y ética que los adultos que lo acompañan evidencian en su cotidianidad. Las entrevistas revelan que tanto docentes como psicoorientador, reconocen que el autocontrol y la autorregulación infantil se construyen por imitación; como dan cuenta las voces de los informantes:

> (DOC1) El autocontrol de los niños es fundamental ellos son muy visuales, aprenden con mucha facilidad de lo que escuchan, de lo que ven, pero básicamente lo que ellos ven en casa, lo que ven en nosotros mismos, en el entorno escolar.

> (POE1) También la manera como actuamos pues es el ejemplo importante para los niños.

> (POE1) Entonces pues es una manera importante de hacer ver lo fundamental que es el manejo de las emociones de nosotros como adultos para que los niños asuman un modelo importante en cómo autorregularse, cómo controlarse frente a cualquier situación.

> (POE1) Si yo actúo de una manera inadecuada pues mis estudiantes que también soy ejemplo para ellos pues harán lo mismo.

Así mismo el código *orientación*, se da como un proceso formativo continuo que va más allá de la instrucción académica y se dirige al acompañamiento emocional, conductual y personal del estudiante. De acuerdo con el planteamiento de Rogers (1961), orientar implica facilitar el crecimiento personal a través de la escucha, la comprensión empática y el apoyo oportuno, para que el niño reconozca sus dificultades y encuentre caminos de afrontamiento. La orientación cumple una función integradora entre escuela y familia, lo que favorece la autorregulación, el manejo emocional y la convivencia, y confirma que educar también implica guiar, acompañar y sostener al estudiante en su proceso de formación integral.

Los hallazgos en las entrevistas evidencian que, los docentes asumen un rol orientador al ofrecer pautas que ayudan a los estudiantes a identificar aspectos que requieren ser corregidos tanto en la escuela como en el hogar, así como al brindar contención emocional en momentos de vulnerabilidad. Asimismo, los estudiantes reconocen la orientación como un espacio para expresar problemas personales y recibir ayuda académica y emocional, mientras que, las madres destacan al docente como figura central de guía y acompañamiento, y expresan la necesidad de fortalecer este proceso mediante orientación psicológica y talleres formativos para las familias; declaraciones presentes en la narrativa de los informantes:

> (DOC1) Igual ahí es donde se da cuenta de que sí verdaderamente a veces en la casa están fallando en algo y al ir al colegio pues con las orientaciones que uno como docente le da le van a servir para que él se dé cuenta qué cosas hay que corregir en la casa.

(EST1) A veces me pongo a llorar; la profesora se acerca y me tranquiliza.

(EST1) Diciéndole de profesora nuestros problemas en la casa o en el colegio.

(EST2) La ayuda que recibo es de un compañero o también de mi mamita que me habla de mí.

(MAF1) Pues particularmente pues la gestora o la monitora de toda esta formación en mi caso es la profesora que maneja el curso donde está mi hija.

(MAF1) Hay algo que hace falta ¿Qué considera que hace falta? considero que hace falta una orientación psicológica, emocional, práctica con talleres recreativos para los padres de familia.

(MAF2) Aparte de eso de las reuniones hemos recibido con la directora palabra de que nosotros debemos hacer buenos padres con nuestros hijos y son palabras muy fortalecidas tanto para los padres como para que los hijos podamos aprender.

(MAF2) En el salón donde estudia mi hijo la profesora les habla bastante a los niños de cómo es la manera correcta de portase a la hora del recreo con los demás compañeritos, estar atentos en las clases… En las reuniones ella nos da charlas y consejos para identificar las emociones en nuestros hijos y cómo actuar en esos momentos, a que autorregulemos las emociones para no ser impulsivos con los niños y lleguemos a castigarlo con la correa o en muchos casos a utilizar groserías.

(MAF2) Me gustaría que por parte de la Institución Educativa nosotros recibamos como padres, una ayuda, charlas, conferencias para que sepamos mejor guiar a nuestros hijos.

(MAF3) En las charlas que hacen, han hablado sobre el tema para saber cómo tratar y llevar a los niños en su comportamiento como también en las emociones.

Dimensión Gestión de la convivencia

La dimensión *Gestión de la convivencia*, hace referencia al conjunto de estrategias, acciones y prácticas educativas dirigidas a orientar, a regular y a

fortalecer los vínculos interpersonales dentro de la comunidad educativa, con el propósito de garantizar un ambiente respetuoso, seguro y formativo. En sintonía con Rogers (1961) y Bisquerra (2003), la gestión de la convivencia se centra en formar para para promover el diálogo, la responsabilidad, la autorregulación y la convivencia emocional; de modo que las situaciones conflictivas se conviertan en escenarios de reparación de situaciones conflictivas, de construcción de aprendizajes autónomos y de crecimiento personal. Así, la convivencia se configura como un componente esencial de la vida escolar, en tanto articula acciones preventivas y formativas orientadas a regular las relaciones interpersonales y el manejo del conflicto. Esta dimensión está integrada por los códigos mediación, agresividad, solución de conflictos, intervención docente y normatividad escolar. En este sentido, la gestión de la convivencia se consolida cuando la normativa escolar se articula con estrategias de mediación y orientación emocional, para construir entornos escolares más justos, seguros y formativos.

Como primer código de esta dimensión, está *la mediación*, la cual alude a un proceso pedagógico y relacional mediante el cual el docente o un adulto interviene para guiar, regular y resignificar los conflictos escolares mediante el diálogo, la reflexión y el acompañamiento emocional. Se busca educar en la convivencia, ayudar a los estudiantes a reconocer sus emociones, asumir la responsabilidad por sus actos y solucionar el daño causado. Según Rogers (1961) y Bisquerra (2003), la mediación se orienta a convertir el conflicto en una oportunidad de aprendizaje, pues promueve la autorregulación, la empatía y la convivencia pacífica.

Así, mediar implica crear un espacio seguro donde el estudiante pueda expresar lo que siente, comprender el impacto de sus acciones y aprender formas más adecuadas de relacionarse con los demás dentro del contexto escolar. Los resultados de las entrevistas revelan que, docentes y psicoorientador recurren a la mediación para ayudar a los niños a reconocer el error, comprender las consecuencias de la agresión y restablecer el vínculo a través del perdón y el contacto afectivo; tal como se aprecia en los siguientes testimonios:

> (DOC1) Lo primero que hago es llamar a los dos niños y hacerles el ver el por qué está mal la reacción, hacerles ver el por qué no deben hacer eso como estudiantes que no deben agredirse, hago que se pidan perdón mutuamente, se den un abrazo y hago una actividad recreativa como para los niños aprendan que este tipo de comportamiento no es correcto y evitar que estas situaciones no se vuelvan a ver en el salón de clase.
>
> (DOC2) A través del desarrollo de actividades donde el niño socialice, se integre con los demás niños.
>
> (POE1) Es una importante acción que se puede manejar desde el aula de clase y con los niños específicamente donde ellos a través de la experiencia pueden aprender y pues tienen grandes oportunidades de mejorar.

Por su parte el código *agresividad*, se manifiesta como una expresión de la conducta asociada a la desregulación emocional, en la que emociones intensas como la ira, la frustración o el dolor no logran ser canalizadas de manera adecuada. Para Bisquerra (2003), la agresividad no debe interpretarse únicamente como un problema disciplinario, sino como un indicador de dificultades en la identificación, comprensión y regulación de las emociones. Es decir que, a las conductas de agresividad se les debe dar un acompañamiento emocional oportuno, que refuerce la necesidad de intervenciones psicoeducativas transformadoras de la violencia en oportunidades de aprendizaje. El uso de castigos violentos, la descalificación verbal y la baja asistencia de padres a procesos formativos, son hechos que tensionan el ideal de educación en valores y revela una brecha entre el discurso y las prácticas cotidianas.

Los docentes y psicoorientador manifiestan que, estas conductas se expresan tanto de forma verbal como física, mediante palabras ofensivas y en ocasiones a través de golpes; actitudes que afectan la convivencia escolar. Asimismo, se reconoce que, en algunos casos, la agresividad tiene raíces contextuales profundas en el hogar del niño, cuando el estudiante llega al aula de clase agresivo, llorando, deprimido y en muchas ocasiones golpeado de casa, lo que confirma, vivencias

violentas en casa. Por ello, lo que el niño vive y ve en el seno de su hogar, lo expresa en el aula o fuera de ella; según se evidencia a continuación:

> (DOC1) Cuando el estudiante presenta emociones muy fuertes, por ejemplo, hay una pelea, un altercado entre ciertos estudiantes.
>
> (DOC1) Empleando vocabulario soez, negar lo que hacen, para resolver los conflictos lo hacen con palabras ofensivas o recurriendo a los golpes.
>
> (DOC1) Han sido varios momentos durante mi tiempo de trabajo como docente, donde el estudiante llega agresivo, llorando, deprimido y en muchas ocasiones llega golpeado de casa, viene con altos niveles de agresividad física y verbal.
>
> (DOC1) Se presentó un caso de un niño que estaba muy violento en el salón de clases, esta situación era repetitiva todos los días.
>
> (DOC1) Otro caso es de otro niño que, estando la mamita con él, durante el desarrollo de la clase de matemáticas, la mamita estaba al pie y vio que el niño de pronto estaba haciendo algo malo, agredió a su hijo dándole una bofetada.
>
> (DOC1) A veces los padres de familia no saben escuchar los hijos. Creen que ellos solo tienen la razón y buscan la manera de agredir al niño por eso muchos niños tienen ese problema en la institución de ser agresivos de no saber manifestar sus emociones de una manera adecuada
>
> (DOC2) Porque evidencio, por ejemplo, la agresividad, cuando se agreden de palabra, cuando se agreden físicamente… y lo tratan como tratar cualquier cosa.
>
> (DOC2) Si no que se expresa de manera inadecuada hacia sus compañeros, hacia el docente, amenaza a los demás niños que los va a estrellar contra la pared, los mira mal, no acepta sus errores, quiere estrellar al mundo con lo que encuentre.
>
> (POE1) Entonces les quita el balón, les tira el balón.

> (POE) Por tanto, pues, él considera que pegar está bien, porque de pronto me miraron, porque no me dejaron jugar, tengo la posibilidad de empujar, de golpear.

> (EST3) Pues yo no le pego ni puños ni nada, solo así con los balones, se los pego, así como en la barriga, en la barriga, en la espalda o en las piernas.

Por su parte, el código *Solución de conflictos*, es un proceso mediante el cual se analiza y se gestionan situaciones de desacuerdo o tensión de manera constructiva, para evitar la violencia y promover el diálogo, la negociación y el respeto mutuo. En el escenario escolar, se orienta al estudiante a expresar sus emociones de una manera adecuada, a escuchar al otro con respeto de su opinión, asumiendo responsabilidades y en busca de acuerdos desde el acompañamiento de los docentes. De acuerdo con Rogers (1961) y Bisquerra (2003), la solución de conflictos no se limita a eliminar el problema, sino que se convierte en una oportunidad de aprendizaje socioemocional, en la que el conflicto se transforma en un medio para fortalecer la autorregulación, la empatía y la convivencia pacífica.

En las voces de los docentes, se evidencia el deber de promover estrategias basadas en el diálogo y la negociación como medios para transformar el conflicto en aprendizaje; también, los estudiantes reconocen la importancia de hablar, pedir ayuda, llegar a acuerdos para evitar la agresión y recuperar el bienestar emocional. Estos hallazgos, muestran que la solución de conflictos, cuando se orienta desde el diálogo y el acompañamiento adulto, contribuye al fortalecimiento de la convivencia escolar y al desarrollo de competencias emocionales fundamentales para la vida en sociedad; lo cual se observa a continuación en la narrativa de los sujetos del estudio:

> (DOC1) Promuevo el diálogo y la negociación para solucionar los conflictos que se presenten.

> (EST1) Decirles que, si nos puede ayudar, si ella nos puede ayudar pues simplemente nosotros vamos a estar felices porque no vamos a volver a tener a las personas que nos estaban molestando.

> (EST2) Solucionar el problema hablando y llegando a acuerdos para evitar que nos agredamos.
>
> (EST3) Le pido disculpa y voy y le digo a la profe.

Por su parte, el código *Intervención docente*, hace referencia a un conjunto de acciones intencionadas que buscan acompañar, orientar y reencauzar las conductas y emociones negativas del estudiante, cuando estas son repetitivas y superan las posibilidades de manejo pedagógico dentro del aula. Como ratifica Rogers (1961), la intervención docente cobra sentido cuando se fundamenta en la comprensión empática y en el reconocimiento de las necesidades emocionales del niño, más que en la sanción punitiva. En este sentido, la intervención docente se revela como un proceso formativo que debe trascender el castigo y orientarse hacia el acompañamiento emocional, la protección y la construcción de alternativas de comportamiento más saludables, desde la articulación de la escuela, la familia e instituciones de apoyo.

Las voces de los entrevistados evidencian que, ante conductas reiteradas de agresividad o justificación de la violencia, se hace necesario activar rutas de atención a las situaciones presentadas y buscar apoyo institucional o externo para orientar de manera pedagógica y proteger al estudiante, esto favorece su bienestar integral, refiere el psicoorientador; mientras que desde la vivencia de los estudiantes, la intervención se percibe desde dos posturas, a través de regaños, castigos o separación de pares, pero también como la posibilidad de buscar ayuda en el adulto cuando se sienten vulnerados; así lo revelan los hallazgos obtenidos:

> (POE1) Entonces él justifica y considera que lo que hace está bien infortunadamente pues es una situación pues que terminó en una accionaria activa ruta para que pues las entidades de otro orden pudieran tomar el control de la situación y poder apoyar a este niño.
>
> (EST1) Regañándonos o castigándonos o prohibiéndonos juntarnos con ellos.
>
> (EST2) Realmente yo le digo a la profesora que me está molestando.

Por último, el código *Normatividad escolar*, hace referencia a normas, acuerdos y orientaciones que regulan la convivencia y el comportamiento dentro de la escuela, gracias al establecimiento de límites claros para garantizar el respeto, la seguridad y el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa. Más allá de señalar lo permitido o lo prohibido, la normatividad cumple una función pedagógica, pues orienta al estudiante en la comprensión de las consecuencias de sus actos y en la construcción de responsabilidades individuales y colectivas. Como indica Rogers (1961), las normas adquieren sentido educativo cuando se comprenden y se interiorizan en climas de armonía y acompañamiento, lo que favorece que el estudiante asuma responsabilidades de manera consciente. De esta manera, la normatividad escolar contribuye a la formación integral del estudiante y a la consolidación de una cultura escolar basada en el respeto y la convivencia pacífica.

Los docentes en las entrevistas evidencian que, el cumplimiento de normas es reconocido como una condición para que el estudiante pueda participar y convivir sanamente con sus pares, incluso en espacios lúdicos, como las zonas recreativas. De igual manera, los estudiantes expresan una comprensión básica de la normatividad asociada al respeto y la no agresión que tiene la institución, mientras que, algunas madres manifiestan la necesidad de un modelo más disciplinario ante la percepción de excesiva permisividad que afecta la autorregulación emocional y el respeto por el otro; hallazgos que emergen de las entrevistas hechas a los sujetos de estudio y referenciadas a continuación:

> (POE1) Entonces llegaron a lograr entender que para él poder participar de la actividad del juego con el balón pues debe cumplir las normas porque pues básicamente así sea un juego, pero él debe cumplir las normas.
>
> (EST3) Que en el colegio debo respetar a mis compañeros, no decirles groserías o pegarles.
>
> (MAF1) Yo pienso que no enchaparme a la antigua, pero pienso que utilizar un modelo como más riguroso, manejar un modelo como más

disciplinario, hoy en día los muchachos tienen mucha libertad, están muy suelticos y eso afecta.

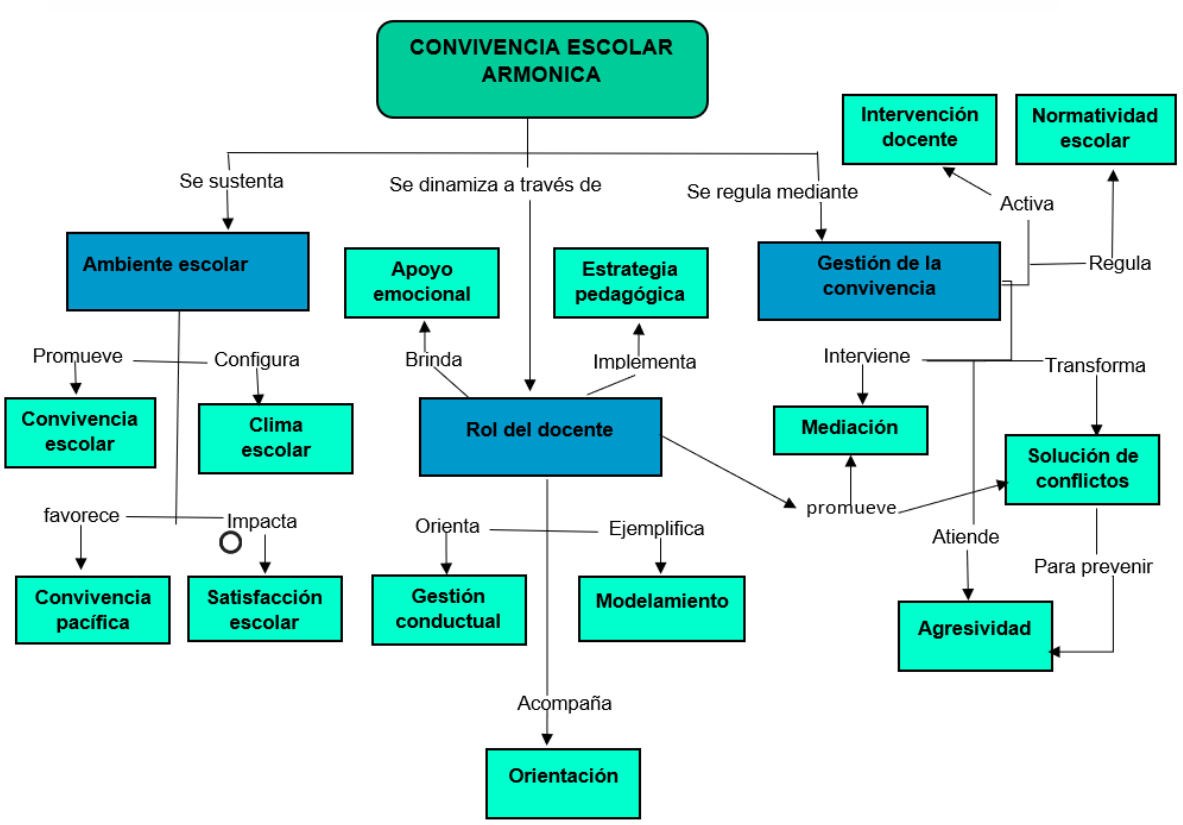
Subcategoría Convivencia escolar armónica

La subcategoría *Convivencia escolar armónica*, se concibe como una dinámica formativa de carácter integral que emerge de la interacción coherente entre las dimensiones Ambiente escolar, Rol del docente y Gestión de la convivencia; las cuales, favorecen relaciones basadas en el respeto y la consolidación de climas educativos propicios para el desarrollo pleno del estudiante. Tal como se evidencia en la Figura 7 y a la luz de los planteamientos de Rogers (1961), una convivencia armónica se construye cuando la escuela ofrece espacios de aceptación, empatía y congruencia, para que los estudiantes se sientan emocionalmente seguros al momento de aprender y relacionarse.

En este sentido, la convivencia escolar debe brindar un escenario emocional adecuado, donde el niño recibe y expresa dinámicas de respeto y pertenencia; el docente es un mediador formativo que modela y orienta conductas de manera emocional, promueve el diálogo, regula los conflictos y transforma la agresividad en oportunidades de aprendizaje social y cognitivo. A ello, Bisquerra (2003) y Goleman (1995) afirman que, estos elementos confirman como la convivencia escolar armónica no es la ausencia de conflicto, sino la capacidad institucional y pedagógica para gestionarlo desde la educación emocional, en pro del bienestar, la autorregulación y la formación multidimensional del estudiante.

FIGURA 7

Subcategoría Convivencia escolar armónica



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

La Figura 7, evidencia como la subcategoría *Convivencia escolar armónica* establece una relación en la que la convivencia se sostiene en condiciones ambientales favorables, se dinamiza mediante la acción pedagógica y relacional del docente, y se regula a través de mecanismos institucionales de intervención. En este sentido, la convivencia armónica no se concibe como la eliminación del conflicto, sino como la capacidad de la escuela para generar climas emocionales positivos, orientar conductas y transformar las tensiones propias de la vida escolar mediante recursos formativos.

En la dimensión Ambiente escolar, se revela que este funciona como la base sobre la cual se construye la convivencia armónica, al promover la convivencia escolar, configurar el clima escolar, impactar la satisfacción escolar y favorecer la convivencia pacífica. Estas relaciones sugieren que el ambiente escolar debe operar como un ecosistema emocional y relacional, donde la seguridad, el respeto y la claridad inciden directamente en la calidad de las interacciones entre pares. Así, un clima emocional estable favorece el bienestar subjetivo de los estudiantes y reduce la conflictividad, lo que confirma que el ambiente escolar no se limita a aspectos físicos o normativos, sino que constituye una experiencia vivida que condiciona profundamente la convivencia cotidiana.

Por su parte, las dimensiones Rol del docente y Gestión de la convivencia permiten comprender cómo la convivencia armónica se activa y se regula en la práctica. El docente aparece como eje dinamizador al brindar apoyo emocional, implementar estrategias pedagógicas, orientar la gestión conductual, modelar formas de autorregulación y acompañar mediante la orientación, configurándose como mediador entre el clima del aula y el manejo del conflicto. Asimismo, la gestión de la convivencia introduce dispositivos institucionales tales como; mediación, normatividad escolar, intervención docente y solución de conflictos, que no se reducen a la sanción, sino que buscan atender la agresividad y transformarla en aprendizaje social. Una convivencia pacífica, se consolida cuando se establecen límites claros y acompañamiento emocional permanente, para convertir las posibles situaciones de conflicto en oportunidades de crecimiento y fortalecimiento emocional.

Finalmente, el análisis de la información obtenida en las entrevistas, permite una lectura integradora del escenario estudiado: se identifica un ambiente escolar que poco logra consolidar un clima emocional positivo, donde se debilitan las prácticas de convivencia y los estudiantes manifiestan menos satisfacción, del mismo modo cuando el rol del docente no ofrece un acompañamiento, una orientación permanente a los diferentes procesos educativos del estudiante, las

estrategias de gestión conductual tienden a percibirse como correctivas o punitivas, con escaso impacto formativo.

Asimismo, cuando la gestión de la convivencia se reduce al cumplimiento de la norma sin procesos sistemáticos de mediación e intervención docente, la agresividad tiende a reiterarse y normalizarse en la dinámica escolar. Es necesario articular estas tres dimensiones de manera coherente, y así crear un ambiente escolar favorable, una docencia emocionalmente competente y mecanismos institucionales de mediación y acompañamiento para armonizar el clima escolar, de esta manera, el educando puede aplicar en su vida cotidiana una sana convivencia entre pares, capaz de transformar el conflicto en oportunidades de aprendizaje socioemocional y ético.

Categoría Formación Integral

La formación integral, se entiende, de acuerdo con Rogers (1961), como un proceso educativo centrado en la persona, donde el aprendizaje cobra sentido cuando el estudiante se siente aceptado, escuchado y reconocido; en ese clima, lo cognitivo se articula con lo emocional y lo ético, y el niño puede construir una identidad más autónoma y responsable. En la misma línea, Bisquerra (2003) sostiene que, no hay educación integral sin educación emocional, porque el bienestar, la convivencia y la autorregulación sostienen la disposición para aprender. Así, la educación integral no se reduce a “portarse bien” o “sacar buenas notas”, sino a desarrollar capacidades para ser, convivir y decidir, desde la integración de la afectividad, valores y proyectos personales. Ser sujetos autosuficientes, capaces de comprenderse a sí mismos, a los demás seres de su entorno, asumir decisiones responsables y participar de manera comprometida en la construcción armónica de su contexto social, debe ser la meta de la educación actual.

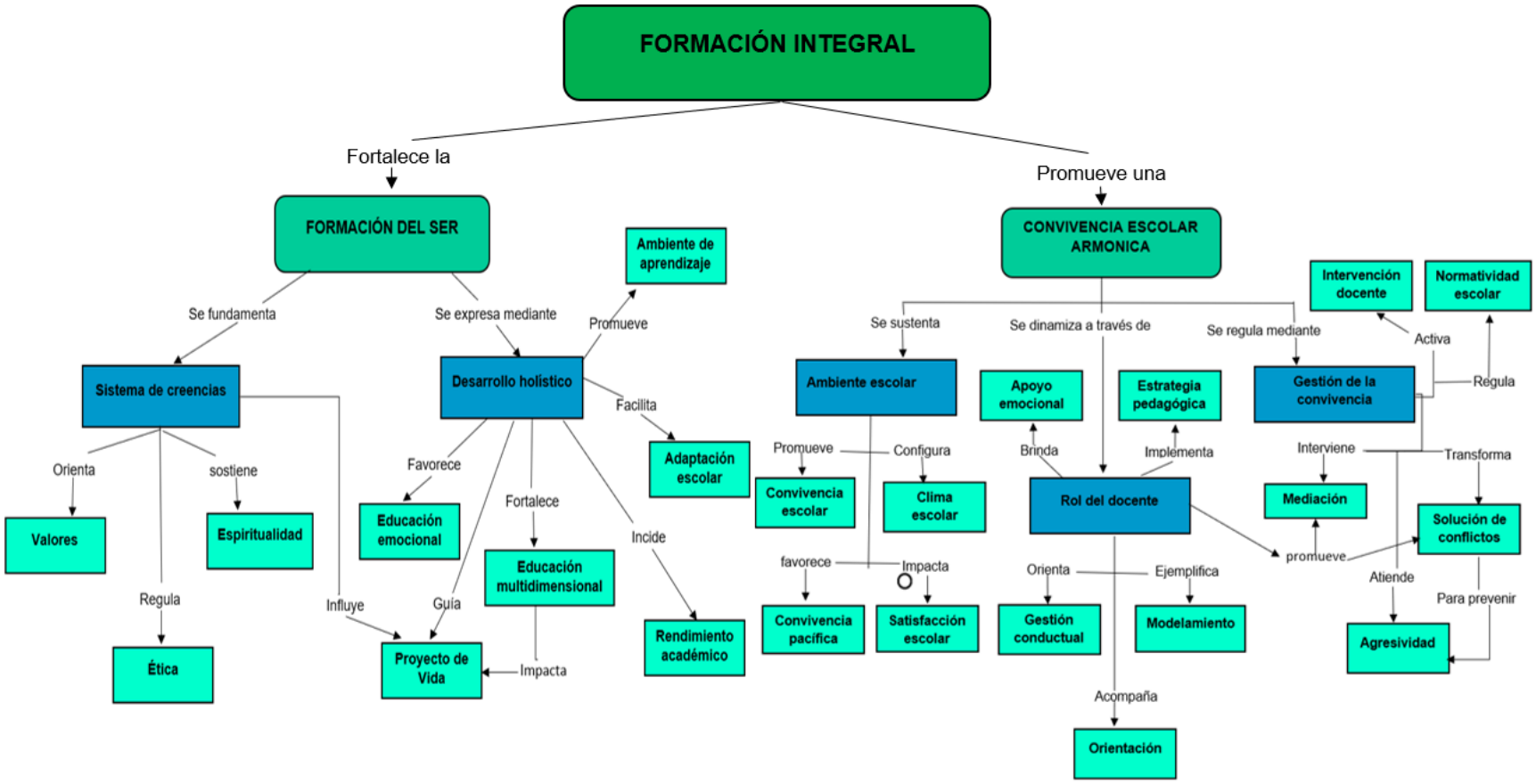
Desde esta perspectiva, educar integralmente implica trascender la enseñanza de contenidos y normas para propiciar experiencias formativas que favorezcan la autoconciencia, la autorregulación, la convivencia y la construcción de sentido personal. Rogers (1961), destaca que el crecimiento auténtico del estudiante ocurre cuando se le ofrece un entorno educativo basado en la aceptación, la empatía y la conexión, condiciones que posibilitan la interiorización de valores y el desarrollo de una identidad autónoma. Del mismo modo, Bisquerra (2003) señala que, la educación emocional es un eje estructural de la formación integral, en tanto sostiene el bienestar, el aprendizaje significativo y las relaciones interpersonales. Así, la formación integral trasciende la lógica exclusivamente académica y se configura como un proceso formativo profundo que prepara al estudiante para aprender a ser, convivir, tomar decisiones y proyectar su vida con responsabilidad emocional y ética en su contexto social y cultural.

Es por ello que, la formación integral en los estudiantes es fundamental, porque permite desarrollar en ellos no solo competencias académicas, sino también habilidades emocionales, sociales y éticas que nutren el bienestar, la convivencia y la proyección personal a lo largo de la vida. Rogers (1961) afirma, de manera explícita que, “el único aprendizaje que influye significativamente en la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo” (p. 276); esto implica que, el estudiante aprende de forma auténtica cuando se le reconoce como persona y se le ofrece un entorno de aceptación, empatía y respeto.

De igual manera, Bisquerra (2003) afirma que “la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona” (p. 24), planteamiento que ratifica como sin educación emocional no hay formación integral real. Así, formar integralmente al estudiante, significa prepararlo para aprender a ser persona, convivir de una manera coherente con sus semejantes, tomar decisiones responsables y construir un proyecto de vida sólido y con sentido, más allá del rendimiento académico inmediato.

Figura 8

Categoría Formación Integral



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

La Figura 8, presenta gráficamente la categoría Desarrollo integral, donde se articula, de manera sistémica, la formación del ser y la convivencia escolar armónica como ejes complementarios del proceso educativo. El primer eje, la formación del ser, se sustenta en un sistema de creencias, valores, ética y espiritualidad, los cuales orientan la conducta y otorga sentido a la experiencia escolar que se expresa a través del desarrollo holístico; además, incorpora la educación emocional y la educación multidimensional como condiciones para la adaptación escolar, el rendimiento académico y la construcción del proyecto de vida. Esta relación evidencia como el desarrollo emocional no es un componente complementario, sino un mediador central entre las creencias internalizadas y la capacidad del estudiante para proyectarse de manera autónoma y responsable, tal como plantean Rogers (1961) y Bisquerra (2003), quienes conciben el aprendizaje como un proceso de crecimiento personal y de autorrealización.

El segundo eje, presenta la convivencia escolar armónica como una construcción que parte de la interacción entre el ambiente escolar, el rol del docente y la gestión de la convivencia, configurando un entramado relacional que impacta directamente el clima, la satisfacción escolar y la convivencia pacífica. Además, el ambiente escolar promueve condiciones emocionales y relacionales que facilitan el aprendizaje; el rol del docente dinamiza estas condiciones mediante apoyo emocional, estrategias pedagógicas, modelamiento y orientación; y la gestión de la convivencia, regula la conflictividad a través de la mediación, la intervención docente y la normatividad escolar, con el propósito de prevenir y transformar la agresividad. Por su parte, el desarrollo integral del estudiante depende de la correspondencia entre dimensiones formativas, relacionales e institucionales y su articulación, especialmente en lo emocional, pues fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje, potencia las habilidades cognitivas, afectivas, sociales, morales y emocionales, y consolida una educación verdaderamente integral, capaz de favorecer el bienestar, la convivencia y el proyecto de vida de cada estudiante desde una temprana edad.

A la luz de las entrevistas aplicadas a docentes, psicoorientador, estudiantes y madres de familia, se identifica una tendencia reiterada que pone de manifiesto un déficit en el desarrollo emocional en básica primaria del IETAN (escenario de estudio), donde la desregulación afectiva sostenida, asociada tanto a dinámicas familiares como escolares, está muy presente. Los docentes manifiestan con claridad la relación entre clima familiar inestable o violento y conducta agresiva presente en algunos niños, cuando describen estudiantes provenientes de hogares con agresiones físicas y verbales, quienes presentan en el aula de clase lo que viven en su hogar, hasta con amenazas intimidatorias a los demás niños y falta de control emocional; situaciones que evidencian poco desarrollo de sus competencias emocionales y sociales, a la vez que repercuten negativamente en su formación integral.

El sistema de creencias, integrado por valores, ética y espiritualidad, se concibe como un eje fundamental para orientar el desarrollo personal y moral del estudiante; no obstante, los hallazgos evidencian una distancia entre este propósito formativo y las prácticas cotidianas en el contexto escolar y familiar. Aunque se reconoce la importancia del diálogo y el ejemplo, con frecuencia predominan respuestas punitivas que llevan a que los valores se aprendan como normas externas de obediencia más que como procesos de autorregulación. De acuerdo con Rogers (1961), cuando los valores se viven más como dispositivos de control que como experiencias relacionales basadas en la aceptación, la coherencia y la empatía; su asimilación se debilita, lo que impide en el estudiante la consolidación congruente de las áreas afectiva y moral que sustenten decisiones autónomas y una convivencia auténtica y responsable. En este sentido, Freire (1970) advierte que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (p. 47), lo que implica que los valores no deben imponerse como normas, sino construirse a través del diálogo, la reflexión y la experiencia vivida.

Asimismo, los hallazgos evidencian que, cuando el acompañamiento familiar es limitado y los padres no orientan ni dialogan de manera sistemática, el estudiante carece de referentes afectivos y éticos que respalden sus decisiones, lo que debilita su

capacidad de proyectarse a futuro. En las voces de los estudiantes, el proyecto de vida aparece formulado como el deseo general de “ser alguien en la vida”, pero dicha aspiración carece, en muchos casos, de un andamiaje emocional y relacional sólido que la sostenga. En este sentido, el problema central no radica en la ausencia de intenciones formativas, sino en la falta de una educación emocional sólida, un ambiente adecuado, una adaptación y convivencia armónica, que contribuyan con la formación plena del estudiante, lo orienten a tener una sana convivencia y le brinden las condiciones reales de aprendizaje, convivencia y adaptación necesarias; por lo cual, impiden que el educando desarrolle plenamente su identidad, su bienestar emocional y sus capacidades para convivir y aprender de manera independiente y responsable.

Finalmente, los resultados permiten comprender que existe una afectación del desarrollo emocional en el contexto estudiado, en el cual la educación emocional es reconocida discursivamente, pero no se implementa de manera sistemática y permanente en la práctica diaria del aula. En este escenario, los estudiantes tienden a recurrir a estrategias emocionales limitadas, como el aislamiento, la minimización de lo que sienten o la evitación del conflicto por temor a sanciones; lo que dificulta procesos de autorregulación, expresión emocional saludable y aplicación de estrategias de afrontamiento. A ello se suma que, situaciones de violencia intrafamiliar o de escaso acompañamiento parental, trasladan al ámbito escolar una carga emocional que tensiona la convivencia y supera, en muchos casos, la capacidad de respuesta pedagógica del aula.

De igual modo, los propios acudientes reconocen la carencia de una orientación institucional sostenida dirigida a las familias, expresada en la falta de talleres, acompañamiento psicoemocional y espacios formativos que fortalezcan su rol formador. En este contexto, el desarrollo integral del estudiante en la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño se ve restringido, ya que el componente emocional, fundamental para la convivencia, el aprendizaje y la construcción del proyecto de vida, se manifiesta de manera parcial y discontinua, sin llegar a consolidarse como una práctica pedagógica compartida y asumida por la totalidad de los actores educativos.

A continuación, se presentan los códigos, dimensiones, subcategorías y categorías que emergieron del análisis de las observaciones realizadas durante el desarrollo de algunas clases de los docentes informantes clave en esta investigación, así como de aquellas desarrolladas en los espacios de recreo en dos de las sedes correspondientes al escenario de estudio. Estas categorías constituyen el resultado del proceso sistemático de codificación abierta, axial y selectiva, desarrollado conforme a los lineamientos metodológicos propuestos por Strauss y Corbin (2002) dentro del enfoque de la Teoría Fundamentada. La organización conceptual obtenida permitió identificar relaciones, patrones y significados recurrentes en las dinámicas observadas, articulando los hallazgos en un sistema categorial coherente con el objeto de estudio. En este sentido, la Tabla 7 sintetiza dicha estructura analítica y se convierte en el soporte fundamental para la interpretación rigurosa y detallada de los resultados.

Tabla 7

Sistema de categorías emergentes de las observaciones

Códigos	# citas	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
Expresión emocional	10	Habilidades intrapersonales	Desarrollo socioemocional	Inteligencia emocional
Autorregulación	13			
Autocuidado	3			
Motivación espiritual	3	Bienestar		
Falta de motivación	6			
Satisfacción	4			
Situación de riesgo	7	Vulnerabilidad conductual		
Conductas de riesgo	13			
Interacción pacífica	12	Convivencia socioemocional	Convivencia escolar	
Interacción positiva	5			
Juego en grupo	3			
Apoyo entre pares	3			
Prevención de conflictos	5			
Interacción socioeducativa	15			
Conducta disruptiva	30	Control comportamental		
Conductas diversas	10			
Desorden	15			
Control disciplinar	11			
Corrección de conducta	6			
Necesidad de vigilancia	3			
Regulación disciplinaria escolar	24			
Agresividad	9	Manifestaciones agresivas		
Juego brusco	7			
Lenguaje soez	4			
Enseñanza tradicional	7	Práctica docente en aula	Mediación pedagógica	Formación integral
Monitoreo pedagógico	7			
Intervención docente	41			
Orientación docente	13			
Evaluación formativa	4			
Control de la actividad	3			
Refuerzo positivo	3			
Gestión pedagógica del aula	13			
Actuación docente	18			
Saberes previos	11	Activación cognitiva		
Aprendizaje activo	4			
Participación voluntaria	5			
Participación activa	5			
Interacción pasiva	6			
Distracción	3			
Disposición cognitiva	11			
Cumplimiento de normas	11	Regulación del aprendizaje	Condiciones formativas	
Incumplimiento de normas	12			
Responsabilidad	6			
Organización personal	4			
Déficit de hábitos formativos	6			
Influencia familiar	3			
Afectación del aprendizaje	3			
Entorno áulico favorable	6	Entorno educativo		
Saturación del espacio	5			
Condiciones espaciales del entorno escolar	9			
Recursos pedagógicos tradicionales	6	Recursos para el aprendizaje		
Uso de recursos tecnológicos	6			
Medios para el aprendizaje	9			

Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

Categoría inteligencia emocional

La categoría *Inteligencia Emocional*, emergida del análisis de las observaciones realizadas en aula y en los espacios de recreo, se configura como un eje interpretativo fundamental para comprender las dinámicas comportamentales y relacionales presentes en el escenario de estudio. Los resultados evidencian que esta categoría se estructura en torno a dimensiones vinculadas con el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar, que integra tanto procesos intrapersonales como interpersonales.

Dimensión habilidades intrapersonales

La dimensión *Habilidades intrapersonales,* se encuentra integrada por los códigos expresión emocional, autorregulación y autocuidado, los cuales surgieron del análisis sistemático de las observaciones realizadas tanto en el aula de clase como en los espacios de recreo, de las sedes que conforman el escenario de estudio en la presente investigación. Estos códigos evidencian procesos vinculados al reconocimiento, manejo y regulación de los propios estados emocionales, así como a la capacidad del estudiante para asumir prácticas de cuidado personal y control conductual en contextos formativos.

En este sentido el código *Expresión emocional,* emerge en las observaciones de aula y recreo como una manifestación visible y recurrente de los estados afectivos de estudiantes. En el aula, se registran conductas de cariño, respeto y amabilidad entre pares y hacia el docente. De igual manera, durante el recreo se observan saludos amables, juegos compartidos sin discusión y tono de voz moderado. Para Salovey y Mayer (1997), la expresión emocional constituye una habilidad básica de la inteligencia emocional que implica la capacidad de percibir y comunicar adecuadamente los propios estados afectivos. Asimismo, la reacción de algunos docentes ante la desobediencia con expresión de molestia o, en contraste, con una actitud paciente, muestra que la expresión emocional no es exclusiva de los estudiantes, sino que también forma parte del repertorio del docente, lo que permea la interacción pedagógica. Según Bisquerra (2009), la educación emocional implica no solo reconocer y expresar emociones, sino también aprender a gestionarlas adecuadamente en contextos sociales. En este sentido, la

actitud paciente del docente constituye un modelo de regulación emocional que incide en el aprendizaje socioemocional del grupo. Por tanto, la expresión emocional en este escenario constituye un indicador clave del nivel de desarrollo de la inteligencia emocional, como se puede observar a continuación:

> (OCD1I) Durante la clase, se puede observar que algunos estudiantes mantienen una actitud cariñosa, respetuosa y amable tanto con sus compañeros como con el docente.
>
> (OCD1II) También durante la clase se observa a estudiantes que muestran una actitud de cariño y amabilidad entre ellos y hacia el docente.
>
> (OCD2II) También se observaron abrazos entre estudiantes, una niña abrazaba constantemente a la docente con expresiones de cariño, amabilidad.
>
> (ORA1) Estos niños se muestran cariñosos entre compañeros, se saludan con amabilidad, comparten sus juegos sin discutir y mantienen un tono de voz moderado.
>
> (ORA2) Hay quienes se muestran cariñosos, atentos y conversan con los docentes.
>
> (ORA2) Se escuchan gritos que reflejan entusiasmo, alegría o miedo, dependiendo de la actividad que realizan.
>
> (ORA3) Uno de ellos dice: “ahora con que vamos a jugar si ustedes los profesores prohibieron los balones”.
>
> (ORJ2) Algunos docentes expresan molestia ante la desobediencia de ciertos estudiantes, mientras otros mantienen una actitud paciente.
>
> (ORJ2) Se ven expresiones de afecto como abrazos, risas y gestos de alegría.

El código *Autorregulación,* surge en las observaciones como la capacidad en distintos niveles de los estudiantes para ajustar su comportamiento, emociones y participación ante las demandas del contexto escolar. En el aula, se evidencian conductas de autocontrol conductual, también se observan manifestaciones emocionales

que indican dificultades en la regulación, como estudiantes disgustados que alzan los hombros ante la retirada de una hoja por parte del docente, otros que se muestran nerviosos, tristes o preocupados. Estas conductas y emociones indican poco desarrollo de la autorregulación ante acciones disciplinarias que ejerce el docente y en consecuencia una inteligencia emocional poco consolidada en los estudiantes; pues, según Salovey y Mayer (1997), la autorregulación constituye una habilidad central de la inteligencia emocional, ya que implica manejar los impulsos y modular las emociones para favorecer el pensamiento y la acción adaptativa.

Sin embargo, en los espacios de recreo la autorregulación muestra distintos niveles de desarrollo. Hay estudiantes que optan por mantenerse a distancia de las multitudes, algunos evitan involucrarse en juegos intensos, otros prefieren jugar solos o en pequeños grupos donde dibujan, recolectan objetos o comparten actividades propias; hallazgos respaldados por Bisquerra (2009), la educación emocional busca desarrollar competencias de regulación que permitan transformar las emociones en recursos adaptativos. Por tanto, las conductas observadas muestran que la autorregulación se manifiesta de forma heterogénea: algunos estudiantes logran controlar su comportamiento y adaptarse a las exigencias del contexto, mientras otros presentan respuestas emocionales que revelan vulnerabilidad o dependencia del control externo, como puede evidenciarse a continuación:

> (OCD2I) El resto de los estudiantes comparaba sus respuestas con la del compañero que resolvía el ejercicio en el tablero.
>
> (OCD2I) Realiza correcciones si era necesario.
>
> (OCD2I) Otros con expresiones de tristeza o preocupación-
>
> (OCD2III) Algunos estudiantes, al terminar, leen en voz baja lo que escribieron.
>
> (OCD1II) Se vio a niños disgustados y alzaban sus hombros porque el docente les tomo la hoja.
>
> (OCD1II) Otros se veían nerviosos.

(ORJ1) Un grupo más pequeño permanece a distancia, esperando que disminuya un poco la multitud para acercarse a comprar sus golosinas.

(ORJ2) Algunos niños prefieren jugar solos.

(ORJ2) Se observan grupos de amigos que comparten juegos propios sin integrarse con los demás niños.

(ORJ3) Se ven niños que juegan solos, ya sea dibujando en el suelo, recolectando piedritas.

(ORA1) Estos niños mantenían un tono de voz bajo y evitaban involucrarse en los juegos que ocurrían en la parte central de la zona de recreo.

El código *Autocuidado*, se evidencia en las observaciones de recreo como un conjunto de conductas orientadas a la protección física y al resguardo del bienestar personal en contextos de alta estimulación, riesgo o condiciones ambientales exigentes. Para Bisquerra (2009), el autocuidado forma parte de las competencias socioemocionales asociadas a la autonomía emocional, puesto que implica desarrollar hábitos de protección y bienestar, así como la capacidad de prevenir situaciones que desborden emocional o físicamente al estudiante. En el recreo, donde el control adulto es menos estructurado que en el aula, estas conductas adquieren especial relevancia, dado que son los niños propiamente quienes deben gestionar su seguridad, mediante decisiones rápidas y adaptativas, lo que evidencia como el autocuidado no depende únicamente de normas externas, sino de aprendizajes internos vinculados con la conciencia corporal y emocional. A continuación, narrativas que lo demuestran:

(ORJ2) Alrededor de la cancha, se observa a otros niños que evitan pasar por la zona caminan con precaución, mirando constantemente hacia el centro del juego, o incluso se detienen a esperar que el espacio se despeje para continuar su recorrido.

(ORJ3) Algunos niños muestran señales de miedo al pasar por la zona, moviéndose con rapidez para evitar ser alcanzados por el balón o empujados.

(ORJ3) El día esta soleado y hace calor, algunos niños buscan sombra o se abanican con las manos mientras conversan sentados.

La dimensión bienestar

La dimensión *bienestar,* está conformada por los códigos Motivación espiritual, Falta de motivación y Satisfacción, cada uno presente en las observaciones realizadas tanto en el aula de clase como en espacio abierto de las sedes que conforman el escenario de esta investigación. Estos códigos reflejan el estado emocional del estudiante frente a las actividades académicas y sociales, y revelan relaciones positivas y manifestaciones de apatía o desinterés que pueden limitar la participación y el compromiso con el aprendizaje. Desde la perspectiva de Bisquerra (2009), el bienestar constituye un componente esencial del desarrollo integral, en tanto implica la presencia de emociones positivas, motivación interna y satisfacción con la experiencia educativa, factores que favorecen la adaptación escolar y la calidad de vida.

En este sentido, el código *Motivación espiritual* se evidencia en las observaciones de aula a través de prácticas pedagógicas que incorporan elementos de preparación emocional y actitudinal que favorece la disposición interna de los estudiantes hacia el aprendizaje, donde se promueven sentimientos de calma, pertenencia, respeto y cohesión grupal antes de iniciar las actividades cognitivas; dichas prácticas están asociadas a la religión que se profesa en la institución y que hace parte de la formación integral orientadora en las Sedes educativas del estudio, en coherencia con el enfoque de Nussbaum (2001), estas experiencias pueden comprenderse en la medida en que las emociones están vinculadas con lo que las personas consideran valioso y significativo para su vida, lo que permite explicar cómo este tipo de prácticas favorecen el sentido de pertenencia , la disposición y la apertura al aprendizaje. Tal como revelan las siguientes observaciones:

> (OCD1I) El docente inicia la clase con ejercicios corporales rítmicos, una oración y canto a Dios.
>
> (OCD2I) La docente inició la clase con una oración y un canto a Dios.
>
> (OCD1II) El docente Inicia la clase con una oración a Dios, un canto y ejercicios de movimiento corporal.

Respecto al código *Falta de motivación*, se evidencia como un estado de desinterés, apatía y resistencia hacia las actividades propuestas, tanto en el aula como en los espacios de trabajo fuera de ella. Algunos estudiantes expresan verbalmente razones que justifican su escasa participación, tales como no contar con materiales, sentir pereza, cansancio físico o aburrimiento frente a la clase; otros manifiestan su desagrado mediante gestos faciales, demora en iniciar la tarea, rechazo o negativa a seguir las indicaciones del docente. Bisquerra (2009), señala que la motivación está estrechamente vinculada al bienestar emocional y al significado que el estudiante atribuye a la tarea; cuando este significado es percibido como bajo o inexistente, emergen conductas de evitación, pasividad o resistencia. Así lo revelan las siguientes observaciones:

> (OCD1I) El docente les pregunta: ¿por qué no han copiado? y ellos le responden que no tienen lápiz, otro le dijo que tenía pereza, otro respondió que le dolía el brazo, que la clase estaba aburrida.
>
> (OCD1II) Mientras que otros hacen mala cara y se demoran para sacar su cuaderno.
>
> OCD1III) Sin embargo, se observa que algunos niños no siguen las indicaciones, se sientan en las gradas de la cancha, hacen mala cara.
>
> (OCD1III) Se observa inconformismo de algunos estudiantes quienes manifiestan que no les gusta correr, que están cansados o lanzan el balón con fuerza impactando el techo del campo deportivo.
>
> (OCDE2II) otros niños reciben la hoja mostrando una actitud de rechazo frente a la actividad propuesta.
>
> (OCDE2II) Uno de ellos manifestó al docente que no quería trabajar porque se sentía cansado.

El código *Satisfacción*, se presenta como una respuesta emocional positiva asociada al logro, la comprensión de la tarea y el reconocimiento del propio desempeño académico. Asimismo, se registran expresiones colectivas de entusiasmo y alegría entre

los niños durante el desarrollo de las actividades, lo que se evidencia un clima emocional favorable para el aprendizaje. Bisquerra (2009), plantea que la satisfacción es una emoción positiva que fortalece la motivación intrínseca, la autoestima y el compromiso con el aprendizaje. El código *Satisfacción* refleja no solo el bienestar inmediato del estudiante frente a la tarea, sino también su disposición a participar activa y continuamente; pues al experimentar el triunfo académico, se contribuye con la construcción de una actitud favorable hacia el aprendizaje y al fortalecimiento emocional. Así lo revelan las observaciones del estudio:

> (OCD1II) Saltan de alegría cuando ven que las actividades quedaron correctas, o corrigen rápidamente.
>
> (OCD1II) También se observó a niños contentos, entregaron su hoja sonriente.
>
> (OCD2I) Se observaron expresiones de alegría entre los niños.

La dimensión Vulnerabilidad conductual

La dimensión *Vulnerabilidad conductual*, integrada por los códigos Situación de riesgo y Conductas de riesgo; se configura a partir del análisis de las observaciones realizadas tanto en el aula de clase como en los espacios de recreo de las sedes que conforman el escenario de estudio en la presente investigación. Estos códigos reflejan comportamientos que exponen a los estudiantes a posibles daños físicos, emocionales o sociales, lo que demuestra dificultades en la anticipación de consecuencias, el control de impulsos y la toma de decisiones seguras dentro del entorno escolar. La vulnerabilidad conductual, se presenta entonces como un indicador de la necesidad de intervenciones pedagógicas orientadas a fortalecer habilidades socioemocionales, prevención y autocuidado, con el fin de favorecer la adopción de conductas seguras que contribuyan a mejorar el clima escolar. En palabras de Freire (1970) “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 67), lo que implica que el desarrollo de conductas seguras no solo depende de la norma, sino de la capacidad del estudiante para reflexionar críticamente sobre sus acciones y sus consecuencias.

En este sentido, el código *Situación de riesgo*, se manifiesta en conductas observadas en los espacios de recreo que exponen a los estudiantes a posibles accidentes o lesiones físicas dentro del entorno escolar. Se identifican acciones como trepar, mecerse en las estructuras metálicas de la cancha, saltar desde bardas o superficies elevadas hacia el piso, balancearse sobre objetos improvisados, justificadas como prácticas lúdicas, a pesar de que implican riesgo, pérdida de estabilidad y control corporal; también en juegos con balón, porque los comportamientos demostrados incrementan la probabilidad de impacto o caída. Bisquerra (2009), señala que el desarrollo de competencias como el autocontrol, la toma de decisiones responsable y la conciencia de las consecuencias, es fundamental para prevenir conductas de riesgo, especialmente en contextos donde la supervisión adulta es menos directa; características presentes a continuación:

> (ORJ1) Hay niños que se ubican en los espacios de las estructuras de la cancha para trepar o mecerse en ellas, en ocasiones siendo impactados por los balones.
>
> (ORA2) Algunos saltan desde la barda de una ventana hacia el piso, mientras otros se balancean sobre una tabla colocada de manera horizontal.
>
> (ORJ2) Algunos niños son golpeados accidentalmente por el balón o empujados al pasar cerca del grupo.
>
> (ORJ2) Algunos niños trepan a las estructuras metálicas de la cancha, subiendo a los marcos o colgándose de las barandas.
>
> (ORJ3) El balón es pateado con fuerza, en varias ocasiones golpea a niños que intentan cruzar la cancha o se encuentran cerca del área de juego.
>
> (ORJ3) algunos niños trepan por las estructuras de la cancha, subiendo a los marcos de las porterías.

El código *Conductas de riesgo,* complementa en el anterior y se hace presente mayormente en los espacios de recreo, con compromiso de la integridad física,

emocional y relacional de los educandos. Los intercambios verbales cargados de insultos, palabras ofensivas y lenguaje soez, acompañados de gritos, silbidos, agresiones físicas, como arañazos visibles en el cuello o peleas a puños, juego brusco entre otros, generan situaciones potencialmente perjudiciales para la convivencia y el bienestar escolar.

Goleman (1995) señala que, la incapacidad para regular los impulsos y evaluar adecuadamente las consecuencias de la conducta, constituye un indicador de debilidad en la autorregulación emocional, lo cual incrementa la probabilidad de comportamientos riesgosos. Por su parte, Bisquerra (2009) señala que, la presencia de conductas agresivas, impulsivas o negligentes está vinculada a dificultades en el control emocional, la empatía y la toma de decisiones responsables, competencias esenciales para la convivencia. En este sentido, las conductas descritas reflejan una baja percepción de las consecuencias y una escasa regulación socioemocional, como se evidencia a continuación:

> (ORA1) Mientras jugaban, algunos utilizaban vocabulario grosero (chino malparido, marica perro, hijo de puta) y se gritaban palabras ofensivas (negro, gordo, chino, ojo torcido) generándose mucho ruido y un ambiente tenso.
>
> (ORA2) Se oyen gritos, silbidos y palabras groseras entre los estudiantes.
>
> (ORA2) Un niño presenta arañazos visibles en el cuello.
>
> (ORA2) Otros estudiantes se concentran alrededor de un árbol, de donde bajan semillas que luego se lanzan entre sí.
>
> (ORA2) En un momento se desata una pelea a puños entre dos estudiantes, lo que provoca alboroto entre quienes presencian el hecho.
>
> (ORA3) También en este sector se han formado grupos de juego donde los niños se persiguen corriendo y gritan constantemente cuando son atrapados por otro compañero.
>
> (OCD1II) Hubo un estudiante que manifestó: que me ponga uno no hice nada.

(ORJ2) Pero no todos lo toman con molestia; hay quienes disfrutan este tipo de interacción, se ríen al caer o al recibir un golpe.

(ORJ3) En los lavamanos queda agua regada en el piso, algunas llaves quedan abiertas.

Subcategoría Desarrollo socioemocional

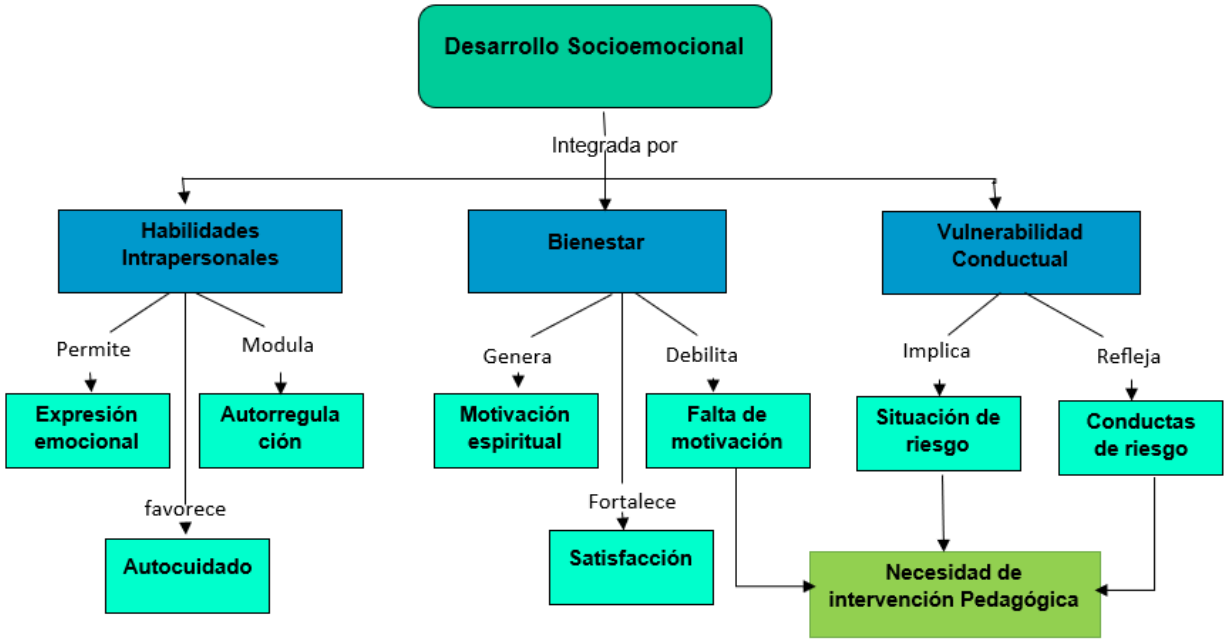
La subcategoría *Desarrollo socioemocional* se configura como un núcleo explicativo que permite comprender cómo el estudiante siente, regula, cuida de sí y se dispone o se resiste a aprender y convivir en los espacios escolares observados aula y recreo. Esta subcategoría está integrada por tres dimensiones: habilidades intrapersonales fundamentadas en las emociones; el bienestar como condición motivacional y emocional del vínculo con la escuela y la vulnerabilidad conductual como expresión de desajustes de autocontrol, percepción de riesgo y regulación social. Tal como se puede evidenciar en la Figura 9, el entramado empírico muestra que el desarrollo socioemocional no aparece como una cualidad lineal u homogénea, sino como una dinámica fluctuante en la que coexisten expresiones afectivas positivas y conductas impulsivas o riesgosas, moduladas por el tipo de espacio “aula/recreo”, el nivel de estructuración del contexto y el grado de mediación adulta. Goleman (1995), sostiene que la incapacidad para controlar impulsos y valorar adecuadamente las consecuencias, constituye un indicador de baja inteligencia emocional, lo que incrementa la probabilidad de comportamientos disruptivos y conflictivos.

Bisquerra (2009) sostiene que, la educación emocional busca precisamente prevenir este tipo de conductas mediante el desarrollo de competencias como la conciencia emocional, el autocontrol y la toma de decisiones responsables; elementos esenciales para la autonomía personal y la convivencia. El desarrollo socioemocional de los estudiantes, debe construirse a partir de la expresión afectiva y la autorregulación emocional, es necesario que el contexto escolar ofrezca oportunidades de intervenciones pedagógicas sistemáticas orientadas a consolidar competencias socioemocionales, prevención de riesgos y formación integral. En consecuencia, la subcategoría Desarrollo socioemocional se constituye como un eje fundamental para comprender cómo las

experiencias cotidianas en el aula y el recreo influyen en la configuración emocional, conductual y relacional de los estudiantes dentro y fuera del escenario educativo estudiado para fortalecer las habilidades sociales, relacionales, conductuales, cognitivas y emocionales en el educando.

Figura 9

Subcategoría Desarrollo socioemocional



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

En la Figura 9, se evidencia que el desarrollo socioemocional no se limita a “tener emociones”, sino a convertirlas en recursos adaptativos: expresar sin agredir, regular sin reprimir, cuidarse sin aislarse, motivarse sin depender únicamente del control externo. La expresión emocional en la práctica escolar cotidiana, juega un papel primordial para favorecer el autocuidado, la regulación de la autonomía socioemocional, modular la autorregulación de emociones, con lo que se previene la afectación de la convivencia entre pares, la seguridad y el aprendizaje.

Además, permite visualizar el desarrollo socioemocional como un proceso multidimensional en el que convergen factores intrapersonales, motivacionales y conductuales. La interacción entre estas dimensiones, determina el grado de adaptación del estudiante al escenario escolar y pone de manifiesto que las conductas y situaciones de riesgo y la desmotivación no son situaciones aisladas, sino expresiones de un desequilibrio socioemocional que necesita de una intervención pedagógica orientada al buen trato, al respeto, al compartir pacífico entre pares, a controlar las acciones impulsivas, a través del fortalecimiento de las habilidades intrapersonales y la promoción del bienestar donde el estudiante se comprenda, se regule y se cuide a sí mismo; eje fundamental para la prevención de la vulnerabilidad conductual, elemento que interfiere de forma manifiesta en la dinámica armónica y formativa de los aprendices.

Dimensión Convivencia socioemocional

La Dimensión *Convivencia socioemocional*, se configura a partir de las interacciones cotidianas observadas entre los estudiantes, docentes, tanto en el aula como en los espacios de recreo, y revela la manera en que las emociones influyen en la calidad de las relaciones y en el clima escolar. Esta dimensión está conformada por los códigos interacción pacífica, interacción positiva, juego en grupo, apoyo entre pares, prevención de conflictos e interacción socioeducativa. Estas manifestaciones incluyen dinámicas de juego compartido sin confrontación, conductas de ayuda entre compañeros, comunicación cordial y estrategias espontáneas o mediadas para evitar o resolver tensiones, lo que sugiere la presencia de habilidades socioemocionales orientadas a la convivencia armónica.

Desde la perspectiva humanista de Rogers (1969), las relaciones interpersonales positivas se desarrollan en contextos donde predominan la aceptación, la empatía y el respeto incondicional, condiciones que favorecen el crecimiento personal y la autorrealización. Por tanto, el código *Interacción pacífica, no sólo* favorece el bienestar inmediato, sino que también contribuye a la prevención de conflictos, al promover entornos de aprendizaje inclusivos, participativos y emocionalmente seguros. Como se

puede ver en las siguientes citas tomadas de las observaciones en el aula y en el espacio de recreo:

> (ORJ1) En otros espacios como los pasillos y zonas verdes se encuentran estudiantes sentados en grupos pequeños.
>
> (ORJ1) También se observaron a varios niños pequeños de diferentes grados que en pequeños grupos se reunieron para compartir sus juguetes o meriendas, se ven tranquilos, mantienen un tono de voz moderado y jugaron entre ellos de manera respetuosa, con cuidado, no se escucharon malos tratos…También hubo dos grupos de niños de grado quinto que prefirieron actividades más tranquilas como leer, dibujar o conversar.
>
> (ORJ2) Otros forman pequeños grupos donde juegan de manera organizada y respetuosa, utilizando un tono de voz moderado y turnándose en los juegos, conversan entre ellos, ríen con suavidad y disfrutan del recreo.
>
> (ORJ3) La cancha polideportiva es de los espacios más concurridos y activos… Dentro de la misma cancha, un grupo distinto de estudiantes juega al baloncesto… En la zona verde, un grupo juega al garbinche.
>
> (OREJ3) Otros forman pequeños grupos donde comparten cartas, muñecos, leen un libro, otros prefieren colorear, juegan sin discutir, turnándose y hablando con respeto.
>
> (ORJ3) En otros sectores de las zonas de recreo, algunos niños y niñas se sientan en círculos pequeños para conversar, reírse, compartir meriendas o intercambiar objetos como cromos, pulseras o juguetes pequeños.
>
> (ORA3) permaneces alejados de los lugares donde pueden ser agredidos, comparten juegos como cartas, juego al garbinche, juguetes, juegan a la lleva corriendo con cuidado evitando empujar otros educandos…se observa que algunos niños prefieren permanecer sentados en las gradas o en otros espacios hablando; sus expresiones son adecuadas; se ven alegres, ríen, se abrazan, son amables entre ellos.
>
> (OCD2III) Mantienen una su disposición a trabajar en equipo, se comportan de manera ordenada, responden a los llamados de la docente y muestran expresiones afectuosas, como gestos de compañerismo y buen trato hacia los demás.

Del mismo modo el código *Interacción positiva*, se caracteriza por el respeto, la cooperación, la regulación social y clima emocional favorable, tanto en el recreo como en el aula. En los espacios abiertos, se registra un comportamiento calmado en numerosos estudiantes: juegan de manera respetuosa, conversan sin agresiones, respetan turnos, comparten elementos de juego y alimentos, y mantienen una dinámica pacífica sin gritos ni vocabulario inadecuado. En el aula, esta dimensión relacional se expresa cuando algunos estudiantes mantienen la concentración, se muestran contentos, respetan las instrucciones y realizan la actividad según lo planteado por el docente. Estas conductas indican la presencia de normas implícitas de convivencia y una capacidad de autorregulación social y emocional que permite sostener el vínculo sin recurrir a la imposición o al conflicto.

Para Rogers (1969), este tipo de relaciones se asocia con contextos donde predominan la aceptación y la consideración positiva, condiciones que favorecen el desarrollo personal y el aprendizaje significativo, al disminuir la amenaza y aumentar la seguridad emocional. Es decir que, esta interacción positiva requiere del docente también para su instauración, pues el estudiante requiere recibir aceptación y consideración de su parte como impulsadores de su actuación. La interacción positiva observada, puede interpretarse como un indicador de convivencia socioemocional saludable y, al mismo tiempo, como un recurso formativo que potencia el bienestar, la regulación social y la construcción de ambientes pedagógicos emocionalmente seguros, como se evidencia a continuación:

> (ORA2) Se observa que hay muchos estudiantes que presentan un comportamiento calmado, juegan con los demás compañeritos de una manera respetuosa, hablan entre ellos de una manera respetuosa, respetan los turnos, no se agreden, no se escuchan gritos ni vocabulario inadecuado, comparten sus elementos de juego, alimentos y juegan de manera pacífica.
>
> (ORJ2) También se ven pequeños grupos de educandos que conversan, comparten anécdotas.

(OCD1III) el educador les indica que por favor estar atentos y realizar los ejercicios como se indicó. [intervención docente]Por otro lado, hay estudiantes que se mantienen concentrados, contentos, respetan las instrucciones dadas y realizan la actividad como fue planteada.

(OCD2III) En sus interacciones, se muestran amables y atentos con sus compañeros.

De igual manera, el código *Juego en grupo*, se evidencia en el espacio escolar a la hora del recreo, como una práctica social que articula participación colectiva, cooperación, regulación de normas implícitas y construcción de vínculos socioemocionalmente aceptables en las relaciones entre pares, lo que permite interpretar el juego no solo como actividad física, sino como un escenario de expresión emocional positiva y fortalecimiento de pertenencia. Rogers (1969), sostiene que el desarrollo personal se potencia en contextos relacionales basados en aceptación y seguridad; en este sentido, el juego en grupo observado, cuando se sostiene en cooperación y respeto, actúa como facilitador de la socialización, el reconocimiento del otro y la convivencia socioemocional pacífica; tal como se manifiesta seguidamente:

(ORJ1) En una zona contigua a la cancha, un grupo de aproximadamente diez estudiantes juega garbinche.

(ORA1) Durante la hora de recreo, se pudo observar a un grupo numeroso de niños jugando en la cancha.

(ORA1) Caminan o juegan de forma tranquila, sin empujarse ni correr, y en todo momento demuestran una actitud cooperativa…Algunos se sientan en las gradas o en zonas del patio a conversar o jugar en grupos pequeños, mostrando gestos de afecto como abrazos, sonrisas o palabras amables.

(ORA1) Durante la hora de recreo, también se observaron estudiantes que presentan un comportamiento adecuado y respetuoso en sus interacciones con los demás.

(ORA2) Durante la hora del recreo, en la cancha, se forman varios grupos de niños que juegan activamente con balones de fútbol y baloncesto.

Del mismo modo, el código *Apoyo entre pares*, emerge como una práctica solidaria que fortalece el aprendizaje y la convivencia escolar, cuando los estudiantes ofrecen ayuda y explicaciones a quienes presentan dificultades académicas o sociales, colaboran en acciones de orden y cuidado del espacio; interacciones que promueven vínculos de confianza y corresponsabilidad dentro del grupo. En las siguientes citas se puede observar:

> (OCD2I) Algunos de ellos le ofrecieron ayuda y explicación a algunos compañeros que no entendían el desarrollo de algún ejercicio.
>
> (OCD2II) Hay niños que animan al compañero de puesto a desarrollar las actividades y les explican cómo se desarrolla cada ejercicio.
>
> (OCD2III) Colaborando cuando es necesario y ofreciendo ayuda para la limpieza del pupitre o el orden de los materiales.

El código *Prevención de conflictos*, se presenta como una estrategia de contención y mediación preventiva para evitar conductas agresivas o ansiosas mediante el diálogo, lo que favorece la intervención directa del docente no sólo en función disciplinaria sino formativa, ante reacciones de enojo por parte de los estudiantes. Bisquerra (2009) sostiene que, la prevención de conflictos se fundamenta en el desarrollo de competencias como la regulación emocional, la empatía y las habilidades de comunicación, las cuales permiten gestionar desacuerdos de forma constructiva y evitar la violencia al modelar formas pacíficas de resolución de conflictos y fortalece la convivencia escolar mediante la anticipación del problema y la contención emocional oportuna; como se manifiesta a continuación:

> (ORJ1) También emplean el dialogo para calmar aquellos estudiantes que se muestran agresivos o ansiosos.
>
> (ORJ3) Frente a los juegos de garbinche, un docente tuvo que intervenir cuando un estudiante reaccionó con enojo, hablando con él y lo retiraron del grupo.

> (ORA3) Otro docente que observaba la situación se acerca a estos estudiantes; les llama de manera fuerte la atención recordándoles las normas del juego sano y las consecuencias al desacato de las mismas.

Respecto al código *Interacción socioeducativa*, se presenta en las observaciones como el conjunto de acciones pedagógicas y sociales mediadas por la participación, la cooperación y la orientación docente, que favorecen el aprendizaje y la convivencia. En el aula, se evidencia cuando el docente promueve la participación permanente de los estudiantes en la resolución de ejercicios, y genera un espacio de interacción académica activa y participativa. Asimismo, se observa solidaridad entre compañeros, especialmente hacia quienes presentan dificultades, lo que indica la presencia de apoyo mutuo como recurso para la construcción colectiva del conocimiento. También existe la negativa de algunos estudiantes a entregar la actividad por no haberla terminado y su solicitud de más tiempo, refleja procesos de negociación pedagógica y expresión de necesidades individuales dentro de la relación educativa. En los espacios de recreo, esta interacción se manifiesta en la cercanía de los niños más pequeños al docente, a quien ven como figura de seguridad y guía, así como en la tendencia a compartir juguetes, alimentos y a seguir sus indicaciones. En este sentido, Freire (1970) afirma que “nadie ignora todo, nadie sabe todo; todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (p. 67), lo que resalta lo esencial que es en las relaciones entre pares el aprendizaje colaborativo, donde la interacción entre los educandos se convierte en una oportunidad para construir conocimiento y fortalecer la convivencia. Como se observa en las siguientes citas:

> (OCD1I) el docente le da participación permanente a este estudiante y a los demás niños para que desarrolle en su cuaderno o en el tablero los ejercicios dados.

> (OCD1I) Además, son solidarios con sus compañeros, especialmente con aquellos que presentan dificultades.

> (OCD1II) luego pide a los niños colocarse de pie y realizar ejercicios como saltar, mover los brazos, piernas, hacer payasitos.

(OCD1II) algunos estudiantes se negaron a entregarla porque no habían terminado y pedían al profesor más tiempo.

(ORJ2) Los niños más pequeños prefieren estar cerca de un profesor, comparten sus juguetes, alimentos y siguen las órdenes dadas por el docente.

(OREJ2) Se observa que los niños más pequeños de preescolar y primero en su mayoría prefieren estar cerca de un docente o se agrupan en pequeños grupos alejados de los demás niños; compartiendo sus meriendas, jugando con objetos, se ríen, conversan de forma tranquila.

Dimensión Control comportamental

La Dimensión *Control comportamental*, está compuesta por los códigos Conducta disruptiva, Conductas diversas, Desorden, Control disciplinar, Corrección de conducta, Necesidad de vigilancia, Regulación disciplinaria escolar; los cuales emergen de las observaciones realizadas tanto en el aula de clase como en los espacios de recreo de las sedes que conforman el escenario seleccionado para la presente investigación. Estas manifestaciones reflejan la manera en que los estudiantes regulan o no su comportamiento frente a las normas establecidas en el Manual de Convivencia y revelan situaciones que requieren supervisión constante, intervención docente y estrategias de contención para mantener el orden y la convivencia. La manifestación de comportamientos disruptivos, el desorden o la falta de seguimiento de instrucciones, evidencia el desequilibrio existente entre la capacidad de autorregulación del niño y los mecanismos de control institucional implementados por la escuela, especialmente en escenarios de alta tensión como el patio de recreo.

En este sentido, el control comportamental no se limita a la disciplina punitiva, sino que implica procesos formativos orientados a la interiorización de normas, la autorregulación y la responsabilidad social. Como señala Goleman (1995), “la incapacidad para controlar los impulsos emocionales es la raíz de muchos problemas de conducta” (p. 83). Es así como el código *Conducta disruptiva,* se evidencia en las observaciones como un conjunto de comportamientos que alteran el orden, interrumpen los procesos pedagógicos y dificultan la convivencia, tanto en el aula de clase como en

los espacios de recreo. En el contexto áulico, estas conductas se manifiestan inicialmente mediante conversaciones paralelas, distracción visual, manipulación de objetos y levantarse del puesto sin autorización, para luego escalar hacia desplazamientos constantes, contacto físico invasivo y desatención a las actividades guiadas. También se registran empujones, conductas de molestia hacia compañeros, dificultades en el control de impulsos y en el respeto de límites interpersonales.

En los espacios de recreo, la conducta disruptiva adquiere un carácter de tensión, manifestándose situaciones que generan riesgo y requieren supervisión constante por parte de los docentes. Bisquerra (2009) sostiene que, las conductas disruptivas suelen estar vinculadas a déficits en competencias emocionales como el autocontrol, la empatía y la responsabilidad social, las cuales son esenciales para la convivencia pacífica y el aprendizaje. Las conductas disruptivas observadas reflejan una combinación de inquietud, impulsividad, búsqueda de interacción y dificultad para ajustar el comportamiento a las normas del contexto, lo que pone de manifiesto la necesidad de intervenciones pedagógicas orientadas a fortalecer la autorregulación emocional, la organización conductual y la convivencia escolar, tal como se revela en las siguientes citas:

> (OCD1I) los niños al inicio permanecen callados, pero después de un corto rato se escuchan voces, se observan niños que se paran de su puesto y van a donde el compañero ya sea a mirar que hace o porque le preste un lápiz o borrador.

> (OCD1I) observan que algunos niños hablan con el compañero del lado de su puesto, otros miran constantemente a los lados, sacan objetos como un carro, una hoja, el borrador, el tajalápiz para jugar con ellos.

> (OCD1II) desvían su atención mirando hacia los lados, no prestan atención, hablan con el compañero del lado. Algunos de estos niños se levantan de su lugar y se dirigen hacia el puesto de otros compañeros ya sea para sacar prestado algo o para mirar que está haciendo el otro niño.

(OCD1III) Mientras el educador guía la actividad, tres estudiantes comienzan a empujarse uno al otro, se ríen constantemente y molestan a sus compañeros, los empujan o les pasan la mano por la cabeza.

(ORJ1) En el área de los baños, algunos estudiantes se lanzan agua entre ellos, golpean con fuerza las puertas y permanecen allí durante varios minutos.

(OCD2I) Dentro del grupo hay dos estudiantes que no permanecen por mucho tiempo sentados en sus sillas, se paran de sus pupitres e inician a desplazarse alrededor de las mesas de los compañeros en ocasiones lo hacen corriendo, a veces tocando la cabeza de los otros niños o sus pertenencias.

(OCD2II) Se ven algunos niños inquietos, se levantan de sus asientos, hablan con sus compañeros y caminan por el aula.

(OCD2III) algunos estudiantes desvían la mirada hacia distintos puntos del salón, dos conversan entre ellos y uno escribe en su cuaderno sin prestar atención al video

(ORA1) Algunos de ellos entraban al baño en grupo y se escuchaban fuertes golpes provenientes del interior, especialmente en las puertas.

(ORA3) En las zonas verdes, los niños de grado primero juegan con entusiasmo. Se suben a los pasamanos, se empujan para llegar al tobogán y trepan por su estructura en lugar de usar las escaleras… Algunos se trepan a los árboles, mientras otros corren por el césped con risas y gritos.

(ORJ2) En los pasillos varios niños corren de un lado a otro sin un rumbo fijo, a veces chocando entre sí o alterando el paso de otros compañeros que intentan caminar con más calma.

(ORJ2) En la zona de los baños se observa que ingresan pequeños grupos de estudiantes, se escuchaban fuertes golpes provenientes del interior, especialmente en las puertas, también se escuchan gritos, hay quienes salen de allí mojados.

(ORJ3) Quienes van a la tienda gritan, corren rápidamente empujándose entre ellos para ser los primeros en llegar y poder comprar.

> (ORJ3) En los pasillos y escaleras, un docente camina de un lado para otro controlando a los estudiantes que corren de forma descontrolada o empujan a sus compañeros.

El código *Conductas diversas*, emerge a partir de la amplia heterogeneidad de comportamientos observados en los estudiantes durante los espacios de recreo y transición entre actividades; esta variedad conductual refleja no solo diferencias individuales en energía, motivación y autocontrol, sino también la influencia del contexto particularmente en momentos de alta estimulación. Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, Goleman, Boyatzis y McKee (2002) señala que, las respuestas comportamentales ante estímulos intensos dependen en gran medida de la capacidad de autorregulación y de la gestión de impulsos, lo que explica por qué algunos estudiantes actúan con calma mientras otros reaccionan con prisa o excitación.

Asimismo, Bisquerra (2009) sostiene que, la diversidad de conductas en contextos abiertos responde a distintos niveles de desarrollo de competencias emocionales y sociales, así como a la forma en que cada estudiante percibe y afronta las demandas situacionales; donde factores como el sonido de la campana, la multitud o la ausencia de seguir normas, activan diferentes comportamientos. Las conductas diversas observadas no necesariamente implican disrupción o riesgo, sino que evidencian la pluralidad de estilos de adaptación y participación de los estudiantes frente a un entorno dinámico, lo que resalta la importancia de estrategias pedagógicas flexibles que canalicen esta diversidad hacia formas de convivencia seguras y organizadas dentro del proceso formativo. Las siguientes narrativas lo demuestran:

> (ORA2) Algunos corren por el lugar jugando a las cogidas, mientras otros se desplazan de un lado a otro.

> (ORA2) En el sitio conocido como el arenero, varios estudiantes participan activamente en diferentes juegos durante el recreo.

> (ORA2) Algunos caminan lentamente, mientras otros corren hacia los baños, donde golpean las puertas y salen con el uniforme mojado.

(ORA3) En el momento que suena la campana los niños corren, otros caminan para dirigirse a sus salones de clase o para ir al baño.

(ORJ2) algunos salen de allí corriendo otros caminando despacio y se dirigen a su respectivo salón.

(ORJ3) Cuando suena la campana que indica el fin del recreo, algunos estudiantes comienzan a correr por el patio, empujando a sus compañeros, otros se dirigen rápidamente hacia la tienda escolar para comprar algo antes de subir…Varios niños se desvían hacia los baños, mientras algunos suben corriendo las escaleras y otros se acercan a la sala de profesores buscando a su docente.

El código *Desorden*, emerge como una manifestación de desorganización ambiental y conductual que afecta el desarrollo de las actividades escolares y la convivencia, evidenciada tanto en el aula como en los espacios de recreo. Situaciones de ruido constante, voces cruzadas, aglomeraciones, empujones y desplazamientos caóticos, especialmente en momentos de transición como el inicio o final del recreo, así como la presencia de objetos tirados en el piso como material escolar, residuos de alimentos y pertenencias, reflejan escaso cuidado del entorno. Goleman (1995) sostiene que los entornos caóticos tienden a activar respuestas impulsivas y a disminuir la capacidad de autocontrol, mientras que Bisquerra (2009) señala que, la organización del contexto es un factor clave para el desarrollo de la regulación emocional y la convivencia. El desorden observado no solo constituye un problema logístico o disciplinario, sino un indicador de debilidad en la autorregulación individual y colectiva, que se convierte en reforzador de estas conductas demostrativas de baja inteligencia emocional, así como lo revelan los siguientes fragmentos:

(OCD1I) Se escuchan voces de un lado a otro entre los educandos.

(OCD1I) Lápices, colores, reglas, borradores, cuadernos, hojas de cuaderno en el piso.

(OCD1II) Lápices, colores, borradores y cuadernos en el piso.

(OCD1III) se observa papeles de golosinas, recipientes de jugos, excremento de palomas.

(ORJ1) En este lugar se forma una aglomeración; algunos estudiantes se empujan, otros alzan la voz llamando a la señora de la tienda, y varios gritan con insistencia para ser atendidos.

(ORA1) Corrían entre los otros grupos, gritaban con fuerza, silbaban constantemente y se desplazaban de un lado a otro sin aparente objetivo.

(ORA1) En el momento que suena la campana para ingresar nuevamente a las aulas de clase, se observa que la mayoría de los niños corren a los salones, se empujan entre sí, suben las escaleras a prisa.

(ORA2) En la zona de los baños se escuchan gritos, golpes de puertas, y se observa a niños que corren por los pasillos y entran a los baños empujándose.

(ORA2) Cuando suena la campana que indica el final del recreo, varios niños corren o caminan rápido por la cancha, bajando las escaleras y cruzando los pasillos, generando nuevos choques entre ellos o empujones.

ORJ2) El ruido y el desorden en esta zona se intensifican durante los primeros minutos.

(ORJ3) Se forma una aglomeración de niños frente a la ventana de atención… Esta zona se vuelve especialmente ruidosa y desorganizada durante los primeros minutos del recreo.

(ORJ3) En el piso se ven objetos tirados como mochilas, papeles de las golosinas, hojas de cuaderno, botellas de jugos

De igual forma el código *Control disciplinar*, se evidencia en las observaciones como estrategias que adopta el docente para controlar, restablecer el orden, orientar la conducta y garantizar el desarrollo adecuado de las actividades pedagógicas y de convivencia. Estas acciones demuestran el ejercicio de la autoridad pedagógica orientada a contener conductas disruptivas y a organizar la participación del grupo, particularmente en situaciones de elevada excitación como el recreo o cuando se pierde el control en el aula. Goleman (1995) señala que, la regulación externa resulta necesaria cuando el autocontrol aún no se ha consolidado, mientras que Bisquerra (2009), subraya como la disciplina educativa debe promover la interiorización de normas y el desarrollo de la autorregulación más que basarse exclusivamente en la coerción. El control

disciplinar observado cumple una función inmediata de organización y contención, pero también pone de manifiesto la dependencia del grupo respecto a la supervisión adulta para mantener el autocontrol, y una convivencia sana dentro del proceso formativo; De acuerdo con lo evidenciado en los siguientes fragmentos

> (OCD1III) Les advierte que, de continuar con ese comportamiento, serán retirados de la clase.
>
> (OCD1III) utilizando su voz o un pito para dar instrucciones y realizar correcciones.
>
> (OCD2I) que permanezcan quietos en sus pupitres, también los pasa al tablero a desarrollar las actividades.
>
> (OCD2II) La docente indica a los niños que están de pie que se sienten en sus respectivos puestos.
>
> (OCD2III) La docente solicita silencio y reitera la indicación de levantar la mano.
>
> (OCD2III) la docente interviene directamente, le llama la atención en voz alta, le indica que se siente y le advierte sobre una posible remisión a coordinación.
>
> (ORJ2) un docente se dirige hacia esta zona utilizando un pito y haciendo uso de este elemento llamando la atención a quienes están gritando o empujando, ubicando a los niños en dos filas y que pidan sus golosinas en orden y sin gritar.

De igual manera el código *Corrección de conducta*, surge como un conjunto de intervenciones inmediatas para orientar comportamientos inadecuados y restablecer normas de convivencia, tanto en el aula como en los espacios de recreo. Las observaciones evidencian acciones como llamados de atención verbales o gestuales ante conductas disruptivas, uso de vocabulario inapropiado o agresiones físicas, orientaciones puntuales para devolver objetos ajenos, moderar el tono de voz o emplear un lenguaje respetuoso. Bisquerra (2009) sostiene que la corrección de conducta debe dirigirse a la toma de conciencia y al aprendizaje de respuestas más adaptativa.

En palabras de Freire (1996), “la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” (p. 67), lo que implica que la orientación del comportamiento no debe centrarse únicamente en la sanción, sino en procesos formativos que promuevan la reflexión, el reconocimiento del otro y la construcción de conductas más conscientes. La corrección observada no solo cumple una función disciplinaria inmediata, sino que actúa como mediación pedagógica que favorece la interiorización de normas, el desarrollo de la empatía y la regulación conductual, siempre y cuando incluya la reflexión como proceso implícito en el abordaje de la situación. Así se evidencia a continuación:

> (ORA1) En varios momentos, se les vio llamando la atención a estudiantes que corrían sin control o que usaban vocabulario grosero, utilizando señas o palabras en voz alta para detener comportamientos inapropiados.
>
> (OCD2II) Al niño que toma objetos que por favor los devuelva a sus dueños.
>
> (OCD2II) Ella le dice que no es correcto coger las cosas de los demás sin permiso porque eso puede generar conflictos y hasta agresiones.
>
> (ORJ3) En varias ocasiones levantan la voz para pedir que no se empujen, que bajen el tono de los gritos y que usen palabras adecuadas.
>
> (OCD1III) Les indica que si no quieren hacer los ejercicios se pueden sentar en las gradas o por el contario respetar a los compañeros y seguir las indicaciones.

En el código *Necesidad de vigilancia*, se observa la supervisión adulta para prevenir conductas de riesgo y mantener el orden en los espacios escolares, especialmente durante el recreo. Las observaciones muestran a los docentes recorrer continuamente las áreas comunes, atentos a las situaciones que surgen en zonas de alta concentración estudiantil como la cancha, e incluso realizar en simultáneo actividades personales, sin descuidar la observación del grupo. Bisquerra (2009) señala que, la supervisión adulta cumple una función preventiva mientras se consolidan competencias de autorregulación y convivencia, lo que sugiere que la necesidad de vigilancia observada responde a un nivel aún incipiente de autocontrol colectivo, el cual debe ser trabajado desde actividades pedagógicas para su consolidación, como se evidencia a continuación.

(ORA1) Esta situación requería la supervisión constante por parte de los profesores.

(ORA3) Mientras realizan esta labor de vigilancia, los docentes consumen sus alimentos sin dejar de supervisar a los niños.

(ORJ2) Caminan de un lado a otro, atentos a las situaciones que se presentan, especialmente en la cancha deportiva.

El código *Regulación disciplinaria escolar*, emerge de la unión de varios códigos relacionados con la falta de control emocional para seguir reglas y orientado a mantener el orden, la seguridad y el cumplimiento de las normas dentro del entorno educativo, como reflejo de la interacción permanente entre la autoridad pedagógica y las respuestas conductuales de los estudiantes. Bisquerra (2009) plantea que, la disciplina educativa debe orientarse a la interiorización progresiva de normas y a la construcción de la autonomía moral.

En este sentido, la persistencia de conductas reiterativas como volver a escalar estructuras tras ser retirados o continuar jugando con objetos prohibidos, situaciones de desobediencia, manifestaciones de negación a realizar las actividades académicas, o falta de respeto al docente; indican que la regulación disciplinaria no solo busca corregir comportamientos inmediatos, sino también enfrentar procesos de aprendizaje incompletos en cuanto a responsabilidad, autocontrol y comprensión de las consecuencias. Por tanto, este código refleja un escenario donde la convivencia depende en gran medida de la supervisión adulta y de la aplicación de normas explícitas que regulen el actuar del niño y su desarrollo emocional, desde la autoconciencia y responsabilidad que estos tienen ante los actos que cometen, como se revela a continuación:

(OCD1I) El docente indica a los niños que están de pie que regresen a su puesto, los niños obedecen.

(OCD1I) Se observa que varios niños no copian en el cuaderno lo expuesto en el tablero.

(OCD1I) No realizan la actividad académica.

(OCD1I) El niño le levanto los hombros, cruzo los brazos y no quiso seguir desarrollando la actividad.

(OCD1III) Algunos niños ejecutan la actividad como ordeno el docente.

(OCD1III) También se observa a niños que no realizan de una manera adecuada los ejercicios iniciales y finales.

(OCD2II) Un estudiante que toma objetos de otros compañeros y se muestra renuente a trabajar, a pesar del llamado de atención de la docente.

(OCD2II) Levanta los hombros y manifiesta no querer copiar la actividad.

(OCD2II) Pero el estudiante manifiesta que él no tomo nada.

(OCD2III) El estudiante se encoge de hombros, sonríe y dice que no estaba haciendo nada.

(ORJ1) Se escuchan expresiones de molestia entre quienes no logran comprar de forma rápida.

ORA1) Otros se dirigen a los baños, golpean las puertas, se escuchan gritos, silbos, se arrojan agua una conta otros.

(ORA1) Durante la hora de recreo, los docentes se ubicaron en diferentes puntos de las zonas de recreo: uno se ubicó en la cancha, otros en la zona verde, otro en el área de los baños para observar a los estudiantes.

(ORA2) En los pasillos cercanos a la cancha, otros estudiantes corren sin control, empujando a compañeros, lo que genera caídas y choques entre ellos.

(ORA2) Se observa a varios niños escalando la estructura de la cancha de baloncesto, a pesar de las advertencias, siendo retirados por los docentes regresan nuevamente a balancearse o a escalar estas estructuras.

(ORA3) El docente se retira de ahí y algunos niños nuevamente sacan de la caneca las botellas y continúan jugando con estos elementos.

(ORA3) la coordinadora le indicó a la docente que le hiciera anotación en el observador por la falta de respeto que había tenido este educando hacia ella.

(ORJ3) Algunos estudiantes salen mojados, tanto en la ropa como en los brazos y la cara.

Dimensión Manifestaciones agresivas

La Dimensión *Manifestaciones agresivas*, está compuesta por los códigos Agresividad, Juego brusco y Lenguaje soez. Constituye un indicador significativo de las dinámicas de interacción conflictiva presentes en los espacios escolares observados, tanto en el aula como durante el recreo. Estas conductas reflejan formas de expresión emocional desregulada que pueden afectar la convivencia, el clima escolar y los procesos de aprendizaje. Para Goleman, Boyatzis y McKee (2002) plantean que la agresividad suele estar asociada a dificultades en el manejo de la ira, la impulsividad y la empatía, competencias fundamentales para la regulación de la conducta social. De igual modo, Bisquerra (2009) señala que la incapacidad para reconocer y gestionar las emociones intensas favorece respuestas impulsivas o violentas, especialmente en contextos de alta estimulación como el recreo, donde el control adulto es menos estructurado.

Esta dimensión no debe interpretarse únicamente como un problema disciplinario, sino como un fenómeno socioemocional que evidencia necesidades formativas relacionadas con la regulación emocional, la resolución pacífica de conflictos, la empatía, el autocontrol y la educación en valores. La presencia reiterada de estas conductas requiere de intervenciones pedagógicas orientadas a fortalecer habilidades socioemocionales y de convivencia, donde el desarrollo afectivo y relacional sean tan relevantes como el cognitivo.

El código *Agresividad*, se manifiesta mediante acciones físicas o verbales de alta intensidad entre estudiantes, con alteración de la convivencia y aumento del riesgo físico y emocional en los espacios escolares, especialmente durante el recreo. En las dinámicas de juego con balones, se registran jalones de camiseta, patadas con fuerza

que impactan a otros niños participen o no del juego, acompañadas de gritos, insultos y descalificaciones; se evidencia el uso inadecuado de objetos, como patear botellas vacías que terminan golpeando a otros niños. Estas expresiones se complementan con conductas disruptivas en zonas como los baños, donde se escuchan golpes en puertas y gritos. También se observa baja tolerancia por aceptar los llamados de atención de los docentes. Goleman (2010) sostiene que la agresividad suele vincularse con dificultades para controlar impulsos y manejar la ira, de modo que, cuando la autorregulación es insuficiente, la emoción intensa se convierte en acción impulsiva y potencialmente dañina, tal como se muestra seguidamente:

> (ORA2) En varios momentos, los balones son pateados con fuerza, impactándose entre ellos u otros niños que no participan de este juego…Se escuchan gritos entre los niños, junto con expresiones como “marica”, “bobo”, “gonorrea”, “perro”, y se observan jalones de camisetas entre ellos.
>
> (ORA3) Varios niños patean botellas de jugo vacías por el suelo, golpeándose entre ellos y a otros compañeros que caminan cerca.
>
> (ORA3) Se escuchan gritos y malas palabras en una zona aledaña a la cancha, en un sitio conocido como el arenero; allí algunos niños se empujan y corren sin cuidado.
>
> (ORA3) Escuchan golpes de las puertas, gritos, vocabulario inadecuado, algunos salen de allí mojados.
>
> (ORA3) Uno de los niños se enojó, discutió de manera alterada con ella, diciéndole que era abusiva, que no tenía derecho de quitarle sus garbinches, que se los robará.
>
> (ORJ2) en la que se empujan, se pisan e incluso se caen; algunos salen lastimados o llorando.

De acuerdo al código *Juego brusco*, se caracteriza por la práctica lúdica que traspasa los límites de la interacción segura, donde se normalizan los empujones, golpes o persecuciones intensas, con riesgo de ocasionar lesiones y conflictos interpersonales. Las observaciones revelan que, durante los juegos deportivos, especialmente fútbol y baloncesto, los estudiantes corren con gran velocidad, se empujan para obtener el

control del balón, chocan entre sí y lanzan este objeto con fuerza, incluso llegan a golpearse sin mostrar señales de molestia o precaución. Estas conductas pueden interpretarse como formas de descarga emocional propias de la infancia, pero también como indicadores de insuficiente autorregulación y conciencia del riesgo, cuando sobrepasan el límite de intensidad y frecuencia.

Desde la perspectiva de Bisquerra (2009) señala que la competencia emocional incluye la capacidad de controlar impulsos y actuar de manera segura en situaciones de alta activación, para Goleman (2010) el autocontrol constituye una competencia central de la inteligencia emocional, en tanto implica la capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos. En este sentido, el juego brusco observado, no solo responde a necesidades recreativas, sino que refleja la ausencia de límites y de habilidades para regular la intensidad del comportamiento en escenarios colectivos. Así lo muestran las observaciones:

> (ORJ1) Algunos estudiantes juegan fútbol y baloncesto, corren intensamente y se empujan entre sí durante el desarrollo del juego.
>
> (ORJ2) En la cancha polideportiva se agrupan estudiantes de diferentes grados, grandes pequeños, en su mayoría los niños participan en juegos, se empujan entre ellos, lanzan el balón con fuerza y se desplazan rápidamente chocando con otros niños.
>
> (ORJ3) Varios niños juegan futbol, se empujan entre sí para tomar el control del balón.
>
> (ORJ3) Se observan momentos de contacto físico, caídas y discusiones breves.
>
> (ORA1) Varios de ellos se lanzaban el balón con fuerza, llegando a golpearse entre sí sin mostrar señales de molestia o precaución.
>
> (ORA2) Cerca del mismo lugar, un grupo de niños juega pateando un balón, desplazándose rápidamente por la zona.
>
> (OCD1III) pero otros corren sin cuidado, sin prestar atención a la ubicación de sus compañeros y sin controlar la fuerza con la que lanzan el balón llegando a chocar a otros niños o impactarlos con el balón.

El código *Lenguaje soez*, es introducido en las dinámicas de juego como una forma de comunicación verbal caracterizada por el uso de descalificaciones, insultos y expresiones ofensivas. Los estudiantes adoptan estas expresiones como parte del juego y lo exteriorizan con emoción, pero este tipo de comportamiento contribuye a deteriorar el respeto mutuo y el clima socioemocional. Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, Goleman, Boyatzis y McKee (2002) señala que la incapacidad para regular emociones como la ira y la frustración tiende a manifestarse a través de verbalizaciones impulsivas, las cuales pueden deteriorar las relaciones interpersonales, mientras que Bisquerra (2009) advierte que la competencia social implica desarrollar habilidades comunicativas basadas en el respeto y la empatía. El uso reiterado de lenguaje soez, no solo refleja una baja regulación emocional, sino también la necesidad de procesos formativos orientados a la comunicación asertiva y a la construcción de vínculos convivenciales saludables dentro del entorno escolar. Así se evidencia a continuación:

> (ORJ1) Durante el juego se escuchan gritos constantes y expresiones soeces como “marica”, “tonto” y “bobo.
>
> (ORJ2) Los gritos son constantes y se escuchan palabras groseras marica, perro, puta.
>
> (ORJ3) Los gritos son constantes y se escuchan palabras como “marica”, “perro”, “tonto”, “chino” entre los jugadores, tanto en tono de broma como en momentos de disputa.

Subcategoría Convivencia Escolar

La subcategoría *Convivencia escolar*, emerge desde el análisis integrado de las observaciones en aula y en los espacios de recreo, que integra procesos relacionales, emocionales y normativos, que se desarrollan cotidianamente en la Institución educativa para regular la convivencia de los estudiantes y favorecer el bienestar, la seguridad y las oportunidades de aprendizaje. En el escenario estudiado, la convivencia se manifiesta de diversas formas: interacciones caracterizadas por cooperación, respeto, apoyo entre pares y participación conjunta en actividades lúdicas y académicas, elementos que favorecen un clima de seguridad afectiva y de pertenencia. Estas conductas, como el

juego en grupo, la interacción pacífica y la ayuda mutua, reflejan competencias socioemocionales vinculadas a la empatía y la comunicación positiva. En este sentido, Rogers (1987) plantea que los ambientes educativos basados en la aceptación, la comprensión empática y la autenticidad, promueven relaciones interpersonales saludables que facilitan el aprendizaje y el desarrollo integral. Asimismo, Bisquerra (2009) sostiene que la educación emocional contribuye a construir una convivencia basada en el respeto y la cooperación, al fortalecer habilidades sociales y de regulación afectiva indispensables para la vida en comunidad.

Por su parte, la presencia de conductas disruptivas, desorden, necesidad de vigilancia, agresividad física y verbal, juego brusco y uso de lenguaje soez, deterioran el clima emocional y ponen en riesgo de amenaza la convivencia escolar. Estas conductas demuestran dificultades en el manejo de impulsos, la tolerancia a la frustración y la empatía hacia los demás, competencias esenciales para la convivencia pacífica. Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, Goleman (1998) sostiene que la deficiente autorregulación emocional manifestada a través de conductas agresivas por el mal manejo de la de la ira y el control de los impulsos, puede dar lugar a conductas disruptivas, en tanto el sujeto responde de manera inmediata y sin mediación reflexiva, comprometiendo la calidad de sus interacciones sociales.

En concordancia con lo anterior, Bisquerra (2009), señala que la prevención de la violencia escolar requiere fortalecer la educación emocional y las habilidades para la resolución pacífica de conflictos. Por ello, es necesario una intervención pedagógica efectiva que transforme gradualmente los episodios de agresividad, tensión y desorden en autorregulación, para promover una comunicación respetuosa, de cooperación, que favorezca los acuerdos y el juego sin confrontación.

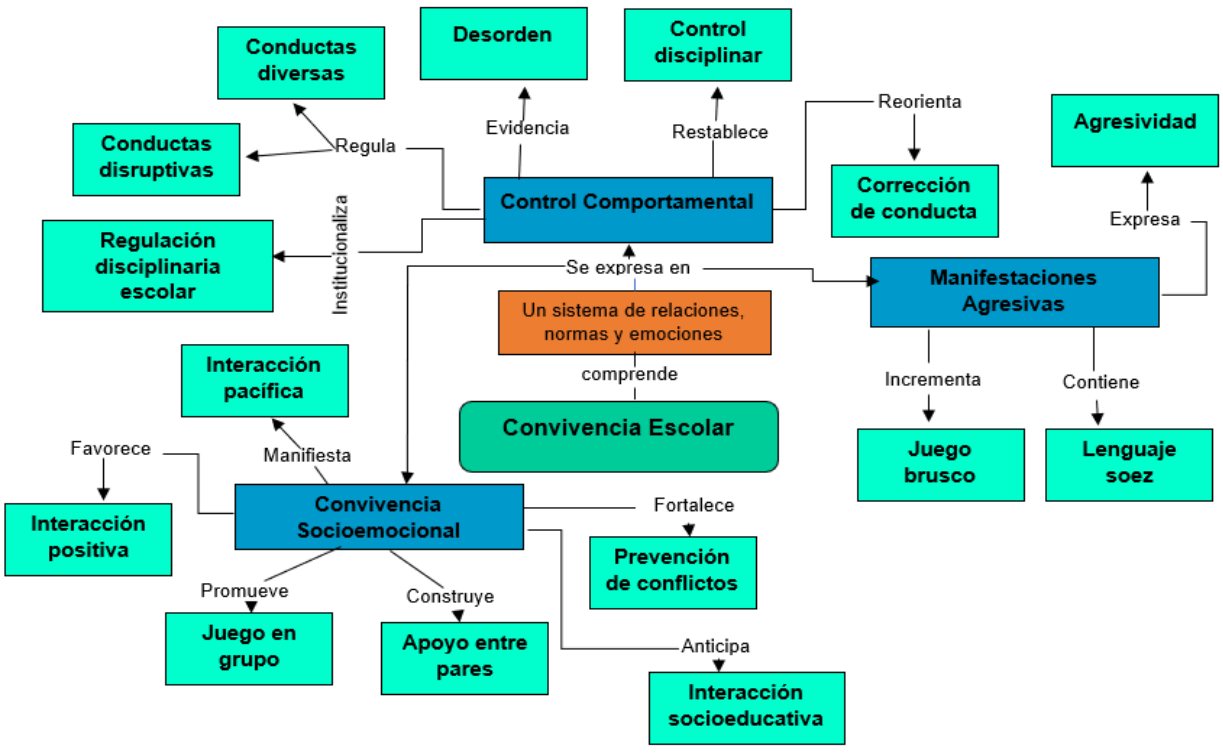
Del mismo modo Bisquerra (2009), sostiene que la educación emocional orientada a la convivencia amerita el fortalecimiento de competencias para la prevención del conflicto, la comunicación respetuosa y la toma de decisiones responsables, más que depender exclusivamente del control externo. Por tanto, para lograr tener una Convivencia escolar armónica, es necesario una intervención pedagógica intencionada

y sostenida que consolide acuerdos de convivencia, promueva prácticas de interacción positiva y, al mismo tiempo, aborde factores que favorecen la desregulación (alta estimulación, transiciones, juego brusco, lenguaje inapropiado), con el fin de construir un clima escolar más seguro, inclusivo y emocionalmente saludable.

En concordancia, la subcategoría convivencia escolar, analizada desde las dimensiones convivencia socioemocional, control comportamental y manifestaciones agresivas, como se observa en la Figura 10, revela que la convivencia escolar es un proceso relacional y regulatorio que, al ser fortalecido, potencia el bienestar y el aprendizaje; y al debilitarse, incrementa la conflictividad y el riesgo, que afectan tanto al desempeño académico como el social y emocional.

FIGURA 10

Subcategoría Convivencia Escolar



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

La Figura 10 revela una red relacional compleja en la que convergen conductas de interacción prosocial con manifestaciones de desregulación conductual y episodios de agresividad, configurados en un escenario de convivencia ambivalente. Por un lado, los resultados muestran la presencia significativa de interacciones pacíficas, conductas de respeto, cooperación entre compañeros y dinámicas de apoyo mutuo, lo que indica que los estudiantes poseen recursos socioemocionales para relacionarse de manera constructiva. Sin embargo, en estos mismos espacios, emergen situaciones de desorden, comportamientos disruptivos, expresiones y acciones de agresividad, juego brusco que generan tensiones en el clima escolar, particularmente en escenarios de elevada activación como el recreo.

Desde una perspectiva critica, Freire (1996) refiere que, estas variaciones pueden interpretarse como expresiones de las dinámicas de relación y poder que se construyen en el escenario educativo, donde los estudiantes interactúan, negocian significados y reproducen o transforman sus formas de convivencia. En este sentido, factores como la disposición del espacio, el nivel de supervisión adulta y las dinámicas grupales de respeto por si mismo y por el otro influyen de manera decisiva en la calidad de la convivencia, en tanto median las posibilidades de diálogo, participación y construcción colectiva dentro del entorno escolar.

De igual manera, la Figura 10 evidencia que la convivencia no depende exclusivamente de la disposición emocional y mental de los estudiantes, sino también de las estrategias de regulación externa e internas implementadas por la institución educativa. La presencia recurrente de códigos asociados al control disciplinario, la vigilancia y la corrección de conducta, indican que la autorregulación del alumnado aún no está plenamente desarrollada, por lo que la estabilidad del ambiente escolar depende en gran medida de la intervención continua del adulto. En este sentido, Goleman (1995) advierte que el desarrollo de la inteligencia emocional implica aprender a manejar impulsos y emociones intensas, señalando que “la incapacidad para controlar los impulsos es la raíz de muchos problemas sociales” (p. 83), ello permite comprender por qué, ante la ausencia de control interno, surgen comportamientos disruptivos o agresivos

que requieren contención externa. En consecuencia, la figura revela que la convivencia observada se mantiene en una dicotomía inestable entre un autocontrol aún incipiente de los estudiantes y la regulación ejercida por la institución.

Los hallazgos también muestran que, las conductas agresivas tanto físicas como verbales no aparecen como hechos aislados, sino como manifestaciones de dificultades en la regulación emocional y en la apropiación de normas de convivencia. Más que simples problemas disciplinarios, estas conductas evidencian carencias formativas relacionadas con la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el uso de un lenguaje respetuoso. En este sentido, Bisquerra (2009) plantea que la educación emocional constituye un eje clave para prevenir la violencia y favorecer ambientes escolares saludables, al destacar que el desarrollo de habilidades emocionales posibilita canalizar la impulsividad hacia comportamientos socialmente adecuados. En consecuencia, la Figura 10 sugiere que la convivencia escolar en el contexto analizado, demanda acciones pedagógicas integrales que trasciendan el control conductual y se orienten al fortalecimiento sistemático de las habilidades socioemocionales, de modo que los estudiantes avancen gradualmente hacia formas de convivencia más autónomas, respetuosas y acordes al desarrollo positivo de la IE.

Categoría Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional, se concibe, en el contexto de esta investigación, como la capacidad del individuo para identificar, comprender, expresar y regular sus propias emociones y las de los demás, de tal forma que estas se transformen en un recurso para el aprendizaje, la convivencia y la toma de decisiones responsables. Este enfoque coincide con la perspectiva de Salovey y Mayer (1997), quienes definen la IE como la habilidad para procesar información emocional y usarla para orientar el pensamiento y la conducta, y con Bisquerra (2009), quien ratica que “las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146). Desde esta perspectiva, la IE no constituye un rasgo fijo, sino un proceso educativo que se construye progresivamente en la interacción cotidiana, en la

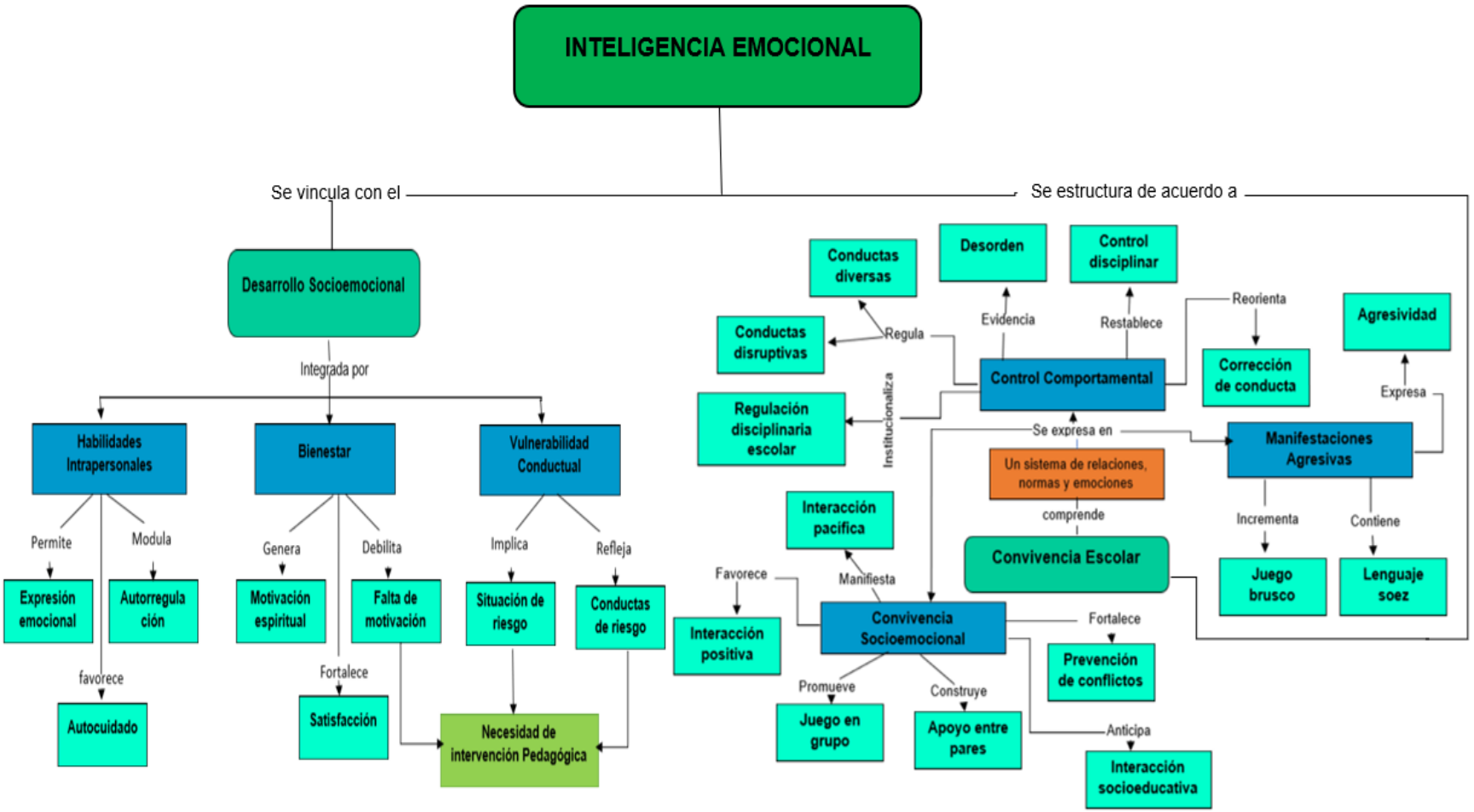
resolución de conflictos, en la respuesta ante normas y límites, en la tolerancia a la frustración y en la mediación pedagógica de las relaciones grupales.

La inteligencia emocional en sus planteamientos aparece vinculada a la educación en valores, la prevención de la violencia, el fortalecimiento del respeto y el autocontrol, también a estrategias como el diálogo, la orientación y el acompañamiento. Sin embargo, en lo observado en las clases y en los espacios de recreo, la IE se manifiesta de forma más contextual y variable: no como una competencia consolidada, sino como un conjunto de respuestas que fluctúan según las condiciones del entorno. En el aula, se registran conductas de cooperación, afecto y autorregulación asociadas al cumplimiento de instrucciones y al logro académico, pero también episodios de distracción, resistencia y conductas disruptivas que demandan control externo. Durante el recreo, donde disminuye la estructura adulta y aumenta la estimulación social, emergen con mayor intensidad la impulsividad, el desorden, el lenguaje inapropiado y las conductas agresivas, aunque coexisten prácticas de autocuidado e interacciones pacíficas. Esta variabilidad confirma lo planteado por Goleman (1995), cuando afirma que “la capacidad de controlar los impulsos es la base de la voluntad y del carácter” (p. 60), y destaca que el manejo emocional no es uniforme ni automático, sino dependiente del contexto y del desarrollo personal.

En consecuencia, la Figura 11 muestra la manera como la inteligencia emocional emergió en las observaciones de esta investigación como una categoría dinámica que se expresa tanto en conductas prosociales de afecto, cooperación, apoyo entre compañeros, como en manifestaciones de desregulación emocional, impulsividad, agresividad, desorden; lo que evidencia que la inteligencia emocional hay que fortalecerla de manera intencional y permanente para que deje de depender del control externo y se consolide como una habilidad autónoma, coherente con la formación integral del estudiante.

Figura 11

Categoría inteligencia Emocional



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

La Figura 11 evidencia, desde una perspectiva integradora, que la Inteligencia Emocional en el contexto escolar no puede entenderse únicamente como una competencia individual de carácter interno, sino como un entramado dinámico que articula el desarrollo socioemocional con la convivencia escolar. Tanto en el aula como en los espacios de recreo, lo observado indica que la IE se manifiesta cuando los estudiantes son capaces de identificar y gestionar sus emociones, ajustar su comportamiento frente a exigencias académicas o sociales y adoptar conductas de protección ante situaciones potencialmente riesgosas. Al mismo tiempo, el bienestar funciona como un factor modulador de la participación: mientras la motivación espiritual y la satisfacción favorecen la implicación activa en las actividades, la falta de motivación reduce el compromiso y aumenta la probabilidad de comportamientos desajustados.

La figura 11 permite comprender que la IE emerge en esta investigación como una realidad ambivalente: por una parte, se observan evidencias de construcción socioemocional interacciones respetuosas, cooperación, apoyo entre pares, prevención de conflictos y satisfacción ante el logro; por otra, se registran episodios de desregulación que activan mecanismos de control externo, como conductas disruptivas, desorden, corrección de comportamiento, vigilancia constante y aplicación de normas disciplinarias. Esto indica que la escuela opera en muchos momentos como un soporte o andamiaje emocional: cuando el alumnado dispone de suficiente autocontrol, la convivencia se sostiene en habilidades sociales internalizadas; pero cuando este se debilita debido a la excitación del contexto, las transiciones o la competencia en el juego, la estabilidad depende principalmente de la intervención adulta.

La Figura 11 permite ver que la Inteligencia Emocional se fortalece cuando la institución educativa logra transformar la regulación externa en aprendizaje interno; es decir, cuando las acciones disciplinarias trascienden la mera contención para convertirse en oportunidades de formación en autorregulación, empatía y toma de decisiones responsables. Lo observado en las clases y en el recreo señala, por tanto, la necesidad de implementar estrategias pedagógicas sostenidas que articulen bienestar, autorregulación y convivencia, tales como prácticas de conciencia emocional, acuerdos

de juego seguro, mediación de conflictos, reparación del daño, uso de lenguaje respetuoso y acompañamiento diferenciado a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva, cuando se mantienen niveles adecuados de motivación y satisfacción y operan las habilidades intrapersonales, la convivencia tiende a organizarse en torno a interacciones pacíficas; en cambio, cuando aumenta la vulnerabilidad conductual y se normalizan expresiones agresivas, el sistema se desplaza hacia el control y la vigilancia. Así, el hallazgo principal es que la Inteligencia Emocional, tal como se manifiesta en el escenario analizado, no constituye un componente accesorio del currículo, sino la base estructural que posibilita un aprendizaje significativo y una convivencia estable.

Categoría Formación Integral

El desarrollo integral puede entenderse como un proceso formativo en el que la persona fortalece de manera equilibrada y articulada sus distintas dimensiones fundamentales: intelectual, afectiva, social, moral, corporal y espiritual, lo que le permite consolidar su identidad, actuar con autonomía y participar de manera consciente y responsable en la vida personal y comunitaria. En el ámbito educativo, esto implica que la formación no se limite a la adquisición de conocimientos académicos, sino que promueva también habilidades socioemocionales, valores, actitudes, hábitos de convivencia y bienestar, lo que favorece la construcción de un proyecto de vida significativo. Desde esta perspectiva, el estudiante es comprendido como un ser complejo y en permanente transformación, cuyo aprendizaje se produce en interacción con su contexto familiar, escolar y sociocultural.

En coherencia con ello, Bisquerra (2009) ratifica que el desarrollo integral requiere potenciar las competencias emocionales, ya que estas influyen directamente en la adaptación escolar, la convivencia y la toma de decisiones responsables; mientras Rogers (1969) destaca la importancia de un ambiente educativo que favorezca la

aceptación, la empatía y el crecimiento personal. Así, el desarrollo integral busca formar personas capaces de pensar críticamente, gestionar sus emociones, relacionarse de manera respetuosa y actuar con responsabilidad social, constituyéndose en el propósito último de una educación orientada a la calidad humana y no solo al rendimiento académico. Con el propósito de identificar la forma en que esta categoría se expresa en el marco de la investigación, se exponen a continuación los códigos, dimensiones y subcategorías que emergieron de la observación.

Dimensión Práctica docente en aula

La dimensión *práctica docente en el aula*, está integrada por los códigos Enseñanza tradicional, Monitoreo pedagógico, Intervención docente, Orientación docente, Evaluación formativa, Control de la actividad, Refuerzo positivo, Gestión pedagógica del aula y Actuación docente, los cuales emergen desde el análisis detallado de las observaciones en aula y en los espacios de recreo. Esta dimensión se configura como un eje mediador a través del cual se concretan los procesos de enseñanza y aprendizaje y se modelan las dinámicas socioemocionales de los estudiantes; además, evidencia que la labor docente no se debe solo limitar a la transmisión de contenidos, sino que implica una acción intencional y continua de acompañamiento, regulación y orientación que incida de manera directa en el clima de aula, la participación estudiantil y la construcción de la convivencia. La presencia simultánea de prácticas tradicionales junto con estrategias de seguimiento, retroalimentación y refuerzo sugieren un enfoque pedagógico mixto, en el que se combinan formas de instrucción centradas en el docente con acciones de apoyo formativo orientadas a sostener la atención, clarificar tareas y garantizar el cumplimiento de objetivos académicos.

El código *Enseñanza tradicional*, surge a partir de las observaciones realizadas en el aula, como un modelo pedagógico centrado en la transmisión directa de contenidos por parte del docente y en la reproducción escrita por parte del estudiante, donde predomina la secuencia explicación, copia, ejecución individual de ejercicios. Las situaciones observadas evidencian prácticas reiteradas como escribir actividades en el tablero o proyectarlas en pantalla para que los alumnos las transcriban y resuelvan de

manera individual, la lectura de textos por el profesor seguida de instrucciones para copiar conceptos o definiciones, así como la asignación de series de operaciones o problemas que deben resolverse en el cuaderno de cada estudiante.

Rogers (1969) señala que los enfoques centrados exclusivamente en la transmisión de información, tienden a limitar la participación activa del estudiante y su implicación emocional en el aprendizaje, ya que privilegian el control del docente sobre la construcción personal del conocimiento. En el contexto observado, la enseñanza tradicional aparece como funcional para mantener el orden, estructurar el tiempo de trabajo y garantizar el cumplimiento curricular, pero al mismo tiempo puede contribuir a la pasividad, la monotonía y la dependencia del docente, aspectos que inciden tanto en la disposición cognitiva como en el clima socioemocional del aula. Así lo revelan las siguientes observaciones:

> (OCD1I) Seguidamente escribe en el tablero ejercicios de suma, resta, multiplicación, división e indica a los estudiantes que copien y desarrollen estas operaciones en el cuaderno, enseguida escribe una segunda actividad sobre problemas matemáticos.
>
> (OCD1II) Seguidamente el docente lee un texto y escribe en el tablero el tema de la clase “sinónimos y antónimos” da una explicación de lo que van a realizar, indica a los estudiantes sacar el cuaderno y copiar lo que él está escribiendo en el tablero.
>
> (OCD2I) Luego la docente escribió en el tablero una actividad relacionada con el tema para que los niños la transcribieran en sus cuadernos y la resolvieran de manera individual.
>
> (OCD2I) Seguidamente, la docente escribió una nueva serie de ejercicios en el tablero para que los estudiantes los desarrollaran nuevamente en sus cuadernos.
>
> (OCD2II) Enseguida del video, la docente presenta una actividad en la pantalla del televisor e indica a los estudiantes copiarla en el cuaderno y desarrollarla de manera individual.
>
> (OCD2II) La docente escribe tres actividades en el tablero para que los estudiantes las copien en el cuaderno y las resuelvan de manera individual.

(OCD2III) Acompañado de imágenes. Indica que los estudiantes deben transcribir en el cuaderno lo que aparece en pantalla.

De igual manera, el código *monitoreo pedagógico*, se evidencia en las observaciones realizadas en el aula de clase, como una estrategia sistemática de acompañamiento docente destinada a sostener el aprendizaje mediante la revisión permanente del trabajo de los estudiantes, la identificación oportuna de dificultades y la retroalimentación inmediata orientada a corregir errores y reconducir la actividad. Las evidencias muestran que el docente se desplaza entre los puestos para verificar el cumplimiento de las tareas, indicar a quienes no han avanzado en el desarrollo de las mismas, aclarar dudas que presentan incomprensiones, corregir respuestas inadecuadas y supervisar de manera continua el proceso. Según Rogers (1969), el aprendizaje se potencia cuando el docente asume un rol facilitador y brinda apoyo oportuno en un ambiente de confianza y aceptación; en este sentido, el monitoreo pedagógico observado ofrecer apoyos diferenciados según la necesidad, lo cual incide también en el clima socioemocional, al reducir la incertidumbre del estudiante frente a la tarea, cuando es concebida de forma generalizada ante el grupo completo. Las observaciones siguientes lo demuestran:

(OCD1I) el docente pasa por entre los puestos de los niños para revisar que ellos estén realizando las actividades e indicando a quienes no la han realizado que la desarrollen y explicando a quienes no han entendido.

(OCD1I) El docente pasa por entre los puestos revisando a cada estudiante que hubiera desarrollado la segunda actividad de manera correcta, a quienes tenían ejercicios incorrectos le corregía.

(OCD1II) El docente camina por entre los puestos observando que hacen los niños, revisando que copien y corrigiendo la actividad.

(OCD1III) El docente se desplaza constantemente por el espacio para supervisar el desarrollo de las actividades.

(OCD2II) La docente pasa por entre los puestos revisando la actividad y corrigiendo a quienes la tiene incorrecta.

(OCD2II) La docente circula entre los pupitres, supervisando el trabajo de los estudiantes, haciendo correcciones, brindando explicaciones y reforzando el contenido de la clase.

El código *Intervención docente*, emerge como una actuación pedagógica y socioeducativa de carácter mediador, mediante la cual el docente detiene, encauza o modifica conductas y dinámicas que ponen en riesgo el aprendizaje, la seguridad o la convivencia, tanto en el aula como durante el recreo. En el contexto de clase, esta intervención se orienta principalmente a restablecer el orden y las condiciones básicas para el trabajo académico; a través del uso constante de la voz para solicitar silencio, la indicación sobre el cumplimiento de las tareas, la organización de los turnos de participación y la contención de acciones contrarias a las normas de seguridad. Durante el recreo, la intervención docente asume una función predominantemente de resguardo. Se evidencia una presencia continua de educadores en las distintas zonas, donde actúan frente a empujones, gritos, discusiones y comportamientos peligrosos como trepar estructuras; a partir de acciones como: separar a estudiantes implicados en peleas, moderar el juego brusco, indicar el final del descanso y corregir conductas inadecuadas que se repiten.

Goleman (1998) plantea que el control de impulsos y la gestión de emociones intensas son competencias que se desarrollan gradualmente; por ello, cuando estas habilidades no están consolidadas, la mediación adulta resulta necesaria para contener la escalada emocional y reencauzar la conducta hacia respuestas socialmente adaptativas. La intervención docente opera como un dispositivo de regulación externa esencial en contextos de alta excitación y heterogeneidad conductual, donde la capacidad de autorregulación del estudiantado todavía no resulta suficiente para sostener por sí sola un clima de convivencia adecuado, tal como se evidencia a continuación.

(OCD1I) También se escucha la voz del docente de manera permanente ya sea pidiendo orden, silencio, exigiendo el desarrollo de la actividad, indicando que niño pasa al tablero a desarrollar el primer ejercicio.

(OCD1I) El educador desde su escritorio observaba a los demás niños que siguieran trabajando en el cuaderno.

(OCD1III) Ante estos incidentes, el docente se ve obligado a intervenir nuevamente, detiene la actividad para llamar la atención a los estudiantes que no están cumpliendo con las normas de seguridad.

(OCD1III) Luego de esta intervención, el grupo retoma la actividad. El docente permanece atento, supervisando constantemente y reforzando las instrucciones para asegurar que todos realicen el ejercicio de una manera correcta.

(OCD2I) Lo que lleva a la docente a intervenir mediante llamados de atención en tono de voz fuerte.

(OCD2I) La docente nuevamente llama la atención a los dos niños que están de pie y les indica que por favor se sienten y trabajen en su cuaderno y no molesten a los otros niños.

(OCD2II) La docente toma la decisión de detener el video, pedir atención nuevamente y reproducirlo desde el inicio.

(OCD2II) La docente se acerca a su puesto le dice que le permita los objetos que tomo de sus compañeros, el estudiante se los entrega.

(OCD2III) Por lo cual la docente interviene recordándoles que deben levantar la mano y esperar su turno para hablar.

(OCD2III) La docente se dirige al baño a acompañar a los niños.

(ORJ1) Se observa la presencia de tres docentes distribuidos en distintas zonas destinadas al recreo.

(ORJ1) La presencia de docentes es constante en los alrededores, quienes intervienen en diversas situaciones a lo largo del recreo.

(ORJ1) Intervienen ante empujones, gritos excesivos, discusiones o conductas de riesgo, como trepar.

(ORJ1) Son retirados de allí por un docente… el docente los retira nuevamente y los regaña.

(ORJ2) Se escuchan voces de los docentes haciendo llamados de atención a jugar, correr con cuidado.

(ORJ2) Se les ve interviniendo con gestos serios, levantando la voz para dar indicaciones, separando a niños que discuten o calmando situaciones.

(ORJ3) También hay estudiantes que continúan jugando en el patio, por lo cual los docentes deben llamarlos y decirles que el recreo ha terminado y deben regresar al aula.

(ORJ3) Durante el recreo, los docentes permanecen distribuidos en distintos sitios como: cancha, pasillos y zona verde, zona de los baños, observando que hacen los estudiantes.

(ORJ3) En las zonas verdes, los docentes también caminan de un lado para otro mirando que hacen los estudiantes.

(ORA1) Mientras que otros se mantenían atentos desde la distancia, observando a los educandos.

(ORA1) Los profesores permanecieron de pie todo el tiempo, algunos conversaban entre sí sin perder de vista a los niños.

(ORA2) Durante este tiempo, los docentes caminan de un lado a otro mirando que hacen los niños, realizan llamados de a los estudiantes que no siguen las normas establecidas.

(ORA2) Dos docentes se acercan de inmediato y separan a los involucrados.

(ORA2) Ante esta acción, la docente encargada de la vigilancia se acerca para llamar la atención a los niños que están lanzando las semillas.

(ORA3) A pesar de las advertencias de no jugar con botellas, continúan haciéndolo, por lo cual el docente que vigila ese sector ordena a recoger esos objetos y depositarlos en las canecas de la basura.

(ORA3) Observan de manera constante las acciones que realizan los estudiantes e intervienen cuando se presentan situaciones como agresiones entre compañeros, juegos bruscos o golpes a las puertas de los baños.

(ORA3) Durante el tiempo del receso, los docentes permanecen de pie y caminan de un lado a otro por las zonas destinadas para el recreo.

El código *orientación docente*, nace en las observaciones, como una práctica del docente de acompañamiento pedagógico permanente, mediante el cual los educadores guían, orientan, modelan el modo de actuar del estudiante y en algunos casos el de la familia. Esta orientación se realiza, con el propósito de facilitar la comprensión de las tareas, organizar la participación y propiciar aprendizajes cada vez más autónomos y responsables. En clase, la intervención aparece asociada al restablecimiento del orden y de las condiciones mínimas para el trabajo académico: uso permanente de la voz para solicitar silencio, exigir el desarrollo de actividades, asignar turnos y detener acciones que vulneran las normas de seguridad.

En el recreo, la orientación docente se manifiesta de manera preventiva y de cuidado. Los docentes mantienen una presencia constante en los espacios cercanos, mediando ante empujones, gritos o discusiones entre estudiantes, así como frente a conductas de riesgo como trepar en lugares no permitidos. Además, separan a los estudiantes involucrados en peleas, moderan juegos bruscos, supervisan el momento de finalización del recreo y organizan o corrigen comportamientos persistentes para mantener un ambiente seguro y ordenado. Para Rogers (1969), esta práctica responde al papel del docente como facilitador que ofrece apoyo, claridad y acompañamiento significativo, permitiendo que el estudiante se implique activamente en su aprendizaje; la orientación docente observada trasciende la simple transmisión de instrucciones y se configura como una mediación que disminuye la incertidumbre, fortalece la seguridad para actuar y favorece el desarrollo gradual de la autorregulación y la responsabilidad. Como se evidencia a continuación:

(OCD1I) Le da indicaciones sobre cómo apoyar a su hijo.

(OCD1I) El educador atiende de forma personalizada las necesidades del niño.

(OCD1II) Ll docente explica al grupo que van hacer en cada actividad y da un ejemplo en el tablero.

(OCD1III) Explica que la actividad consiste en lanzarse el balón mutuamente manteniendo una distancia determinada por él.

(OCD1III) A continuación, el docente indica una nueva actividad que consiste en correr de un extremo al otro extremo de la cancha con el balón, lanzar el balón hacia arriba y recibirlo con un golpe suave con las manos y continuar con el desplazamiento.

(OCD2I) La docente se ubica al pie de estos dos estudiantes para explicarles cómo se desarrollan los ejercicios.

(OCD2I) Luego la docente explico cada ejercicio en el tablero y dio dos maneras de desarrollar cada uno.

(OCD2II) La profesora indica que quien termine las actividades va cerrando el cuaderno y permanece en silencio o en el libro de lectura puede leer mentalmente, para permitir que el resto del grupo finalice sin distracciones.

(OCD2II) Por lo que la docente le ofrece más tiempo y le explica la importancia de concentrarse, no interrumpir a sus compañeros y seguir las instrucciones dadas en clase.

(OCD2III) Pide a los estudiantes prestar atención al contenido del video.

(OCD2III) Explica detalladamente los pasos que se deben seguir, indicando que cada estudiante debe romper un huevo, depositar su contenido en el plato y observar sus componentes…Da instrucciones precisas para que los estudiantes toquen cuidadosamente el contenido del huevo y observen la cáscara.

(OCD2III) La docente pide que saquen el segundo huevo, lo rompan y depositen su contenido en el otro plato. Luego indica que observen e identifiquen las partes de la célula.

El código *evaluación formativa*, Se manifiesta en las observaciones como una estrategia pedagógica orientada al acompañamiento permanente del aprendizaje, a través del cual el docente obtiene información inmediata sobre el desempeño de los estudiantes, ofrece retroalimentación y ajusta su intervención para favorecer la

comprensión y el avance académico. Las citas muestran que el docente solicita a los estudiantes pasar de manera individual al tablero para desarrollar los ejercicios, mientras sus compañeros observan, comparan sus respuestas y verifican sí coinciden con la solución presentada; en algunos casos, el estudiante también expone el procedimiento utilizado. Rogers (1969) sostiene que, el aprendizaje se potencia cuando el estudiante participa activamente y recibe una retroalimentación que lo orienta sin descalificarlo, en un clima de apoyo. Estas prácticas de evaluación pueden entenderse como una forma de evaluación formativa que acompaña, consolida el aprendizaje y favorece gradualmente la autonomía del educando, tal como lo revelan los extractos citados a continuación:

> (OCD1I) Luego el docente pasa al tablero uno por uno de los niños a desarrollar los ejercicios.
>
> (OCD1II) Seguidamente indica a algunos niños pasar al tablero a realizar la actividad.
>
> (OCD2I) La docente indica por el nombre que estudiante pasa al tablero a resolver los ejercicios, mientras que el resto verificaba si su respuesta coincidía con la expuesta en el tablero.
>
> (OCD2I) La profesora fue indicando quien iba pasando al tablero a explicar la resolución de cada uno de los ejercicios dados.

El código *control de la actividad*, se evidencia a través de las acciones que realiza el docente para acompañar, guiar, orientar y regular el desarrollo y cierre de las actividades académicas propuestas en el aula. Como se observa en las citas, el docente mantiene un seguimiento constante del trabajo de los estudiantes; al finalizar la actividad recorre cada puesto para recoger las hojas, lo que le permite comprobar la realización del ejercicio y conservar el orden en el proceso. De igual forma, durante la ejecución de la actividad observa el ritmo de trabajo del grupo y toma decisiones pedagógicas de acuerdo con el progreso de los estudiantes. Estas acciones reflejan una práctica docente orientada a organizar el trabajo en el aula, promover la participación y asegurar el cumplimiento de los deberes académicos del niño. En coherencia con Rogers (1969), quien plantea que el docente cumple un papel de facilitador del aprendizaje cuando

acompaña y orienta el proceso formativo, generando condiciones que favorezcan la implicación del estudiante y el desarrollo progresivo de su autonomía.

> (OCD1II) Al finalizar, el docente pasó puesto por puesto recogiendo las hojas de la actividad.
>
> (OCD2I) Transcurridos 10 minutos la docente vio que la mayoría de los niños ya habían terminado la actividad, pregunto: ¿quién quiere pasar al tablero a desarrollar los ejercicios?
>
> (OCD2II) Para que cada estudiante los desarrolle de manera individual e indica que tienen quince minutos para desarrollar las actividades, pasado este tiempo la docente recoge la copia.

El código *refuerzo positivo*, se manifiesta como una organización pedagógica mediante el cual el docente regula el tiempo, el ritmo y el cierre de las actividades académicas para asegurar su desarrollo, mantener la atención del grupo y obtener evidencia del trabajo desarrollado. Rogers (1969) señala que, el aprendizaje se intensifica cuando el estudiante participa de manera significativa y recibe orientaciones que lo guían sin desvalorizarlo, dentro de un clima de aceptación; por ello, las prácticas de participación en el tablero y verificación colectiva pueden interpretarse como una evaluación que acompaña y consolida el aprendizaje, a la vez que favorece gradualmente la autonomía del educando, siempre y cuando se desarrolle en un clima respetuoso y armónico, como se evidencia a continuación:

> (OCD2I) Quien tenía correcto el desarrollo del ejercicio lo marcaba con un chulito de color rojo.
>
> (OCD2I) Los niños que indicaban que habían tenido esta cantidad de chulitos ella les indicaba que su nota era cinco y que podían pasar a su respectivo puesto en silencio.
>
> (OCD2I) Los niños que indicaban que habían obtenido esta cantidad se colocaban cuatro en su cuaderno y pasaban a su puesto, así sucesivamente los que tuvieron tres, dos, un ejercicio.

El código *gestión pedagógica del aula*, puede entenderse como el conjunto de decisiones deliberadas mediante las cuales el docente organiza el espacio, estructura la dinámica de participación y regula las transiciones para sostener condiciones propicias de aprendizaje, convivencia e higiene escolar. Las evidencias muestran, en primer lugar, la configuración del escenario didáctico a través de la disposición de pupitres, la ubicación estratégica del escritorio, la organización de los educandos en grupos, en círculo o en fila según la intencionalidad de la actividad, para posibilitar experiencia lúdicas y prácticas. Estas acciones revelan que la gestión pedagógica no constituye un accesorio sino una mediación estructural que regula la atención, facilita la interacción, previene el desorden y establece un marco organizativo para que el aprendizaje ocurra, especialmente en contextos de alta densidad estudiantil y diversidad conductual.

En coherencia con lo planteado, desde el enfoque de Nussbaum (2010) se comprende que el desarrollo humano está profundamente influenciado por las condiciones del entorno que favorecen o limitan las oportunidades de bienestar y crecimiento, en tanto las habilidades del ser humano se relacionan con los contextos en los que se desenvuelven. En este caso, las rutinas de transición y la organización espacial funcionan como condiciones ambientales que modulan la autorregulación, la convivencia, el bienestar. Por ello, la gestión pedagógica observada opera como un dispositivo formativo que, al estructurar el entorno y las normas de funcionamiento, sostiene el clima escolar, favorece la formación integral y habilita oportunidades cotidianas para el desarrollo socioemocional. Tal como lo revelan los extractos citados a continuación:

> (OCD1I) luego escribe en el tablero el título del tema.
>
> (OCD1I) Los pupitres están dispuestos en filas, uno detrás del otro, todos orientados hacia el tablero principal.
>
> (OCD1II) El aula está organizada con filas de pupitres alineados frente al tablero, con el escritorio del docente ubicado al frente, lado derecho del tablero.

(OCD2I) El estudiante que iba terminando se ubicaban en fila alrededor del salón contra la pared.

(OCD2I) Los estudiantes se encuentran ubicados en grupos de cuatro estudiantes sus pupitres se ubican frente a frente de cada uno, formando dos hileras y cada hilera tiene cuatro grupos.

(OCD2II) Los pupitres están dispuestos en dos filas grandes, y cada fila contiene dieciséis pupitres agrupados en subconjuntos de dos, permitiendo que los niños se sienten en sus sillas uno al frente del otro.

(OCD2II) El escritorio de la docente se ubica en la parte de atrás del aula.

(OCD2III) Pide a los estudiantes levantar los platos, vaciarlos en un balde, limpiar sus pupitres con una toalla y salir al baño a lavarse las manos de forma ordenada.

(OCD2III) En el aula se observa que los pupitres están ubicados alrededor del salón conta la pared.

(OCD1III) el docente ubica a los estudiantes en círculo separado uno del otro, él se ubica en el centro de éste.

(ORJ3) A la hora de la venta en la tienda escolar, cuando se forma la aglomeración de niños, un educador organiza a los niños en fila y separa a quienes se empujan.

De igual manera el código *actuación docente,* alude al conjunto de intervenciones concretas y situadas mediante las cuales el educador enseñanza, acompaña, orienta, cuida y regula la vida cotidiana escolar. Las citas evidencian apoyo pedagógico personalizado, organización de actividades, orientación académica, control del tiempo y presencia protectora, evidencias de una mediación cercana frente a las dificultades de aprendizaje y de comportamiento. En el aula, esta actuación se manifiesta en la explicación reiterada de contenidos, la guía directa a estudiantes rezagados, la estructuración de tareas con tiempos definidos y mecanismos de seguimiento del desempeño, mientras que en los espacios de recreo se expresa al supervisar y atender situaciones emergentes con el objetivo de restablecer el orden cuando es necesario. En coherencia con ello, Rogers (1969) sostiene que el docente facilita el aprendizaje cuando brinda apoyo genuino y responde a las necesidades del estudiante en un clima de

aceptación; Las actuaciones observadas trascienden la transmisión de contenidos y se configura como una práctica integral que incide simultáneamente en el aprendizaje, el bienestar y la convivencia. Así lo evidencian las siguientes citas:

> (OCD1I) Indico a los estudiantes continuar con la clase, llamo a su escritorio a los niños que no habían copiado, les indico que les iba a dictar para que copiaran y les iba ayudar a desarrollar la tarea.
>
> (OCD1I) El profesor inicio el dictado y tomaba la mano de un niño para ayudarle a copiar.
>
> (OCD1I) Para finalizar la clase el docente entrega a cada niño una fotocopia con operaciones sencillas, las cuales debían ser desarrolladas y posteriormente unir los resultados de menor a mayor con una línea de color rojo.
>
> (OCD1III) Inicia con una serie de ejercicios como mover los brazos arriba abajo, ejercicios para estirar los músculos, levantar las piernas, moverlas adelante atrás, sentadilla, tijera, mover la cadera de marera dirigida.
>
> (OCD1III) Seguidamente el docente organiza a los estudiantes en parejas y entrega a cada grupo un balón de vóleibol.
>
> (OCD1III) Luego el docente realiza algunos ejercicios de estiramiento muscular.
>
> (OCD2I) Ella volvió a explicar, escribió cuatro ejercicios e indico que por favor los hicieran en el cuaderno guiándose por los ejercicios del tablero pero que no copiaran de los compañeros porque así no iban a aprender.
>
> (OCD2I) La docente prestó atención a aquellos estudiantes que no lograban entender el procedimiento, acercándose a sus pupitres para explicarles.
>
> (OCD2I) Finalizada esta actividad pregunto la profesora a los niños: ¿Quiénes tuvieron cinco chulitos? … Luego preguntaba la educadora: ¿quiénes tuvieron cuatro chulitos?
>
> (OCD2I) E indico a los niños que tenían diez minutos para desarrollar los ejercicios y que se recogía esta actividad para calificarla.

(OCD2I) Se observaron expresiones de alegría entre los niños.

(OCD2I) Una vez concluido el tiempo indicado por ella, recogió las hojas.

(OCD2II) La educadora va y le devuelve los útiles a sus dueños.

(ORJ1) Su recorrido incluye los corredores, baños y zonas verdes, desplazándose de un lugar a otro para supervisar y atender cualquier situación que lo requiera.

Dimensión Activación cognitiva

La Dimensión *Activación cognitiva*, integra un conjunto de procesos mediante los cuales el niño se vincula mentalmente con las actividades académicas, activa conocimientos anteriores, atención, interés, esfuerzo, participación y entusiasmo para construir nuevos aprendizajes. Las observaciones demuestran que esta activación no es homogénea, sino fluctuante: coexisten conductas de participación espontánea, ejecución activa de actividades, conexión de experiencias previas con manifestaciones de pasividad, dispersión o desinterés que, limitan la profundidad del procesamiento cognitivo; hallazgos que revela en algunos estudiantes puede darse lo que Ausubel (1976) denomina aprendizaje significativo, el cual ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan con los conocimientos previos del estudiante, mientras que Rogers (1969) subraya que la implicación personal y la participación voluntaria favorecen aprendizajes más duraderos y con sentido; planteamientos que refuerzan la necesidad de ambos presentes y en coexistencia.

Asimismo, Bisquerra (2009) advierte que la disposición cognitiva está estrechamente vinculada al estado emocional y motivacional del estudiante, de modo que la distracción o la pasividad pueden reflejar no solo dificultades atencionales, sino también baja conexión afectiva con la tarea. A esta dimensión la conforman los códigos Saberes previos, Aprendizaje activo, Participación voluntaria, Participación activa, Interacción pasiva, Distracción y Disposición cognitiva; los cuales constituyen un proceso dinámico donde convergen factores intelectuales, motivacionales y socioemocionales,

en tanto posibilitan pasar de una recepción pasiva del contenido a una participación consciente, crítica y activa en el proceso educativo.

El código *Saberes previos*, emerge de las observaciones realizadas en clase como una estrategia pedagógica orientada a identificar y activar la memoria del estudiante antes de introducir nuevos contenidos. Esta práctica se desarrolla a través de preguntas y repasos que recuperan aprendizajes anteriores y solicita a los estudiantes recordar, reconocer, explicar o aplicar conceptos básicos como signos matemáticos, y nociones científicas, lo que le permite al docente valorar niveles de comprensión y detectar vacíos conceptuales.

Dicha activación, cumple con la función de conectar el nuevo aprendizaje con saberes existentes, disminuye la incertidumbre, facilita la comprensión y fortalece la disposición a participar, con lo que se crean condiciones para una comprensión más profunda; descrita por Ausubel (1976), cuando sostiene que el aprendizaje depende fundamentalmente de lo que el estudiante ya sabe, la recuperación de estos saberes trasciende el simple repaso y se constituye en una mediación esencial para el aprendizaje significativo. De modo que, esta estrategia pedagógica reconoce al estudiante como un portador de conocimientos, los cuales sirven de base para construir nuevos significados, favorecer la comprensión y sostener el proceso formativo en el aula. Así lo evidencian los siguientes fragmentos:

> (OCD1I) Realiza preguntas a los estudiantes sobre el tema visto en la clase anterior.
>
> (OCD1II) Un breve repaso del contenido trabajado en la sesión anterior.
>
> (OCD2I) A continuación, escribió en el tablero el título del tema de “mayor que, menor que o igual” en números de hasta ocho cifras, pregunto la docente: ¿Quién recordaba el signo menor que, mayor qué? Varios niños levantaron la mano pidiendo pasar al tablero y escribir dichos signos, la docente indico que niño pasara y por medio de un ejemplo escribiera el signo.

(OCD2I) Después de observar el material audiovisual, formuló preguntas a las estudiantes relacionadas con lo visto

(OCD2III) La docente da inicio a la clase de ciencias naturales realizando una serie de preguntas orales dirigidas a los estudiantes, con el objetivo de indagar si recuerdan el concepto de célula.

(OCD2III) Luego pregunta si recuerdan qué son las células eucariotas y procariotas.

(OCD2III) Durante esta parte de la clase, formula preguntas a los estudiantes sobre lo que están viendo

(OCD2III) A continuación, les solicita que, con una cuchara, revuelvan suavemente el núcleo con el citoplasma y observen lo que sucede.

OCD2III) La educadora continúa con la clase haciendo preguntas.

(OCD2III) Al finalizar el video, la docente formula preguntas puntuales sobre el contenido: “¿Qué es la célula?”, “¿Qué partes conforman la célula?”, “¿Qué clases de células hay?”.

El código *Aprendizaje activo*, surge de las observaciones realizadas en aula, como evidencia de la participación activa del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, manifiesto en conductas que demuestran el compromiso con las actividades académicas más allá de la simple asistencia o permanencia física en el espacio escolar. Los fragmentos en las observaciones realizadas muestran que la mayoría de los niños siguen instrucciones como leer, escribir, copiar y desarrollar actividades; algunos niños trabajan con fluidez, sostienen el esfuerzo hasta finalizar y, de manera significativa, solicitan aclaraciones cuando encuentran dificultades.

El estudiante, asume un rol activo como ejecutor del aprendizaje; sin embargo, dicha actividad se desarrolla dentro de una estructura fuertemente dirigida y centrada en consignas, lo que plantea interrogantes sobre el grado de comprensión alcanzado y la posibilidad de construcción significativa frente a la mera reproducción de contenidos. Rogers (1969) sostiene que el aprendizaje adquiere profundidad cuando el estudiante se implica personalmente y otorga sentido a lo que hace; por tanto, las conductas

observadas: persistencia, consulta, finalización de tareas, constituyen señales de compromiso que pueden convertirse en aprendizaje significativo si se acompañan de experiencias que promuevan reflexión, comprensión conceptual y autonomía. Es decir, que el verdadero aprendizaje activo implica no solo hacer, sino comprender, integrar y transformar la experiencia educativa en conocimiento con sentido.

> (OCD1I) También se observan niños que trabajan de forma rápida, preguntan cuando no entienden algo, terminan rápido su trabajo.
>
> (OCD1II) Los niños en su mayoría inician a trabajar en ella leyendo y escribiendo lo que le indicaba.
>
> (OCD2III) Los demás estudiantes continúan copiando y desarrollan la actividad en sus cuadernos.

De igual manera el código *Participación voluntaria*, surge de las observaciones realizadas en clase donde el estudiante de manera espontánea manifiesta su disposición a involucrarse en la actividad pedagógica, evidenciada al levantar la mano, solicitar intervenir o responder desde su puesto; acciones que refleja interés, motivación y búsqueda de reconocimiento académico. Esta práctica favorece la atención y la interacción con la tarea, constituyéndose en un indicador positivo de implicación. Sin embargo, al desarrollarse dentro de un contexto altamente estructurado y orientado a una única respuesta correcta, puede estar impulsada también por factores externos como la aprobación del docente o la competencia entre pares. En concordancia, Rogers (1969) sostiene que el aprendizaje significativo se potencia cuando el estudiante participa por interés genuino y se siente aceptado en un clima que favorece la expresión libre; en este sentido, la participación voluntaria observada debe darse dentro de un clima positivo que favorezca la exploración, el diálogo y la construcción de significado, y no únicamente la reproducción de respuestas. Tal como lo revelan los siguientes fragmentos:

> (OCD1I) Muchos estudiantes levantan su mano indicando que desean pasar al tablero o gritan desde su puesto la respuesta del ejercicio que el compañero está desarrollando.

(OCD1II) Se puede observar entre los estudiantes que varios de ellos atienden a las explicaciones del docente, levantan su mano para participar y rápidamente sacan el cuaderno para copiar lo que el docente indica.

(OCD1II) Los niños en su mayoría levantan la mano o llaman al docente para que los pase al tablero.

(OCD2I) Algunos estudiantes levantaron la mano para participar voluntariamente.

(OCD2I) Varios niños levantaron su mano para indicar que querían participar.

Del mismo modo el código *Participación activa*, revela la disposición del estudiante por participar, intervenir, expresa conductas de atención continua, ejecución de actividades, interacción con el docente y seguimiento de instrucciones. Este tipo de involucramiento refleja no solo motivación, sino también autorregulación básica y reconocimiento del rol de estudiante dentro del contexto escolar. Asimismo, Rogers (1969) sostiene que el aprendizaje significativo se produce cuando el alumno se implica de manera personal y experiencial en la actividad, dado que participa como sujeto del proceso y no como receptor pasivo; en este sentido, la participación activa observada constituye un indicador de apropiación del espacio pedagógico y de disponibilidad para aprender. Por lo cual, la participación activa no solo favorece el rendimiento académico, sino que contribuye al desarrollo de hábitos de responsabilidad, perseverancia y compromiso, elementos fundamentales en el desarrollo cognitivo, afectivo, emocional y social del educando. Así lo evidencian las siguientes citas:

(OCD1II) Participan activamente en las actividades propuestas.

(OCD1III) La mayoría de los estudiantes comienzan la tarea asignada.

(OCD2I) Durante la clase, se puedo observar que la mayoría de los estudiantes estuvieron atentos a las explicaciones, a corregir sus actividades, a participar.

(OCD2III) Durante el desarrollo de la clase se observaron a varios estudiantes que permanecieron atentos a las indicaciones de la docente.

El código *Interacción pasiva*, se evidencia en las observaciones realizadas en los espacios de recreo como una forma de interacción entre pares de baja intensidad, en la que los estudiantes comparten el espacio común sin involucrarse directamente en juegos o actividades competitivas. Las evidencias describen a niños que permanecen sentados en gradas, bancas o en el suelo, conversando de manera tranquila, donde comparten meriendas, manipulan objetos simples o se limitan a observar a sus compañeros; así como pequeños grupos que caminan sin una finalidad concreta mientras dialogan o ríen entre sí. Esta práctica, puede interpretarse como una estrategia de autocuidado o de preferencia por interacciones menos demandantes, coherente con diferentes temperamentos y estilos relacionales donde la calma, la observación y el diálogo informal, cumplen una función reguladora de bienestar y contribuyen a la construcción del desarrollo socioemocional.

En este sentido, Nussbaum (2011) sostiene que una sociedad comprometida con el desarrollo humano debe reconocer y respetar la diversidad en las formas en que las personas experimentan el bienestar y la participación, lo cual permite comprender estas interacciones como expresiones legítimas de la dignidad humana y de la construcción de vínculos sociales. En esta perspectiva, la interacción pasiva observada puede constituir un espacio de seguridad emocional y pertenencia sin presión competitiva, como se evidencia a continuación:

> (ORA1) En otro sector de la cancha, algunos estudiantes optaban por permanecer sentados en las gradas…Allí unos niños jugaban con cartas, muñecas, otros conversaban entre ellos o simplemente observaban el comportamiento de sus compañeros.
>
> (ORJ2) También se observan espacios donde hay la calma, algunos niños se sientan en las bancas o en el suelo, compartiendo meriendas o simplemente observando lo que sucede a su alrededor.
>
> (ORJ3) Hay estudiantes que se mantienen sentados en las bancas o en el suelo, conversando entre ellos o simplemente observando el movimiento a su alrededor.

(ORJ3) También se ven a estudiantes que caminan en parejas, en grupos de tres o más en las zonas aledañas a la cancha hablan, ríen entre ellos.

El código *Distracción,* se evidencia en las observaciones de aula como una desvinculación cognitiva frente al desarrollo de las actividades académicas, a partir de conductas como inquietud motora, conversación paralela, desvío de la mirada y dificultad para sostener la atención durante las explicaciones o actividades. Los fragmentos muestran que, mientras el grupo mayoritario se mantiene orientado al contenido, algunos estudiantes interrumpen el propósito de la clase mediante interacciones con pares o movimientos constantes, estas conductas no solo indican falta de concentración, sino también posibles dificultades en autorregulación emocional, motivación o comprensión de la tarea, factores que influyen directamente en la disposición para aprender.

En este sentido, Goleman (1995) sostiene que el autocontrol, expresado en la capacidad de regular los impulsos y diferir gratificaciones inmediatas, constituye un componente fundamental de la inteligencia emocional, en tanto permite sostener la atención, orientar la conducta hacia objetivos, favorecer procesos de logro personal y académico. Así, la distracción observada revela la tensión entre las intenciones del aprendizaje y la disposición de autocontrol emocional en el estudiante, lo que muestra la necesidad de estrategias pedagógicas que integren activación, significado y regulación emocional, que beneficien un involucramiento más sostenido y autónomo en el proceso de adquirir el conocimiento, tal como lo expone las siguientes observaciones:

(OCD2I) Algunos estudiantes se muestran inquietos o conversan entre ellos.

(OCD2II) Mientras la mayoría observa el contenido, tres estudiantes no prestan atención, conversan y desvían la mirada.

(OCD2II) Se observa que algunos se muestran inquietos, conversan con el compañero de silla.

El código *Disposición cognitiva,* emerge en el aula como la disponibilidad intelectual, emocional y conductual del niño para involucrarse en experiencias de aprendizaje y actividades escolares, con actitudes como saludar con entusiasmo al inicio de la jornada, colaborar voluntariamente y participar de forma activa en las diferentes actividades académicas propuestas en clase. Esta disposición, se activa mediante estrategias que combinan estimulación lúdica y corporal, como ejercicios rítmicos, cantos, actividades de coloreado o tareas prácticas con materiales concretos, las cuales favorecen la apertura atencional y el interés inicial por la tarea.

En este sentido, Ausubel (1968) plantea que el aprendizaje cobra significado cuando se sustenta en la estructura cognitiva previamente construida por el estudiante, en tanto los nuevos conocimientos solo adquieren sentido cuando logran relacionarse con conocimientos ya existentes. En consecuencia, se hace indispensable que el docente identifique, comprenda y articule estos saberes previos, orientando la enseñanza hacia procesos que favorezcan una auténtica construcción del conocimiento. La disposición cognitiva observada es fundamental para el aprendizaje y la formación integral, ya que actúa como punto de entrada a la participación, la comprensión y la construcción de significado, lo que articula motivación, emoción y acción en la vida cotidiana del aula. Tal como se evidencia a continuación:

> (OCD1I) Con este ejercicio los estudiantes descubrían la imagen de un animal el cual debían colorear.
>
> (OCD1I) El profesor le indico a los niños que se colocaran de pie; realizo con ellos ejercicios corporales, cantaron una ronda “Los sapitos”.
>
> (OCD1I) Estos niños saludan con entusiasmo al iniciar la jornada, muestran disposición para colaborar en las actividades y participan de manera activa.
>
> (OCD2III) Dos estudiantes levantan la mano y participan, mientras que el resto del grupo permanece en silencio.
>
> (OCD2III) Posteriormente, la docente plantea una actividad práctica con materiales previamente solicitados: huevos, platos plásticos y cucharas.

(OCD2III) Relacionando lo observado con las partes de la célula.

(OCD2III) Luego pide que realicen un dibujo en el cuaderno representando lo observado, identificando las partes fundamentales de la célula y explicando por qué se considera una célula eucariota.

(OCD2III) Luego explica que este segundo huevo representa una célula procariota.

(0RA1) En el espacio de la cancha se encuentran estudiantes de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto.

(ORA1) Desde allí continúa un camino pavimentado que conduce a la zona verde, donde se encuentran los estudiantes de grado primero, transición y jardín.

Subcategoría Mediación Pedagógica

La *Mediación pedagógica*, son acciones formativas organizadas y de carácter relacional a través de las cuales el docente integra la acción didáctica, la orientación conductual y el acompañamiento socioemocional, con el propósito de generar experiencias de aprendizaje con sentido y sostener dinámicas de convivencia armónica dentro del escenario escolar. La subcategoría *Mediación pedagógica,* surge del análisis de las dimensión Práctica docente en el aula y de la Dimensión Activación cognitiva, esta subcategoría integra y dinamiza los procesos de aprendizaje, la regulación comportamental y la configuración del clima socioemocional en el contexto escolar. Los hallazgos evidencian que, la labor docente va más allá de la mera exposición de contenidos, transformándose en una intervención sistemática de guía, acompaña y regula el proceso educativo, social, afectivo y comportamental en el aprendiz.

En este accionar, convergen estrategias didácticas, evaluativas y formativas orientadas a mantener la atención del estudiante, favorecer su participación activa y propiciar condiciones pedagógicas que orienten tanto el aprendizaje como la convivencia. En este sentido, Freire (1996) plantea que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25), lo que resalta el carácter dialógico y participativo del proceso educativo, donde el docente no transmite únicamente

conocimientos, sino que construye junto al estudiante experiencias de aprendizaje significativas. La mediación pedagógica observada actúa como un elemento conciliador entre la enseñanza y la experiencia personal del alumno, con incidencia en el desarrollo de todas las áreas que conforman al aprendiz.

Asimismo, la mediación pedagógica se expresa mediante un conjunto articulado de acciones formativas como el monitoreo pedagógico, la supervisión activa, la intervención docente, la orientación y la evaluación formativa, que inciden simultáneamente en el avance académico y en la dinámica convivencial del estudiante. Estas prácticas posibilitan identificar oportunamente las dificultades, brindar retroalimentación y reencauzar conductas que interfieren en el proceso educativo, las cuales son un acompañamiento permanente al niño, a la vez que reducen la incertidumbre y garantizan una continuidad coherente en el desarrollo de las diversas actividades académicas y formativas. Para Goleman (1995), los niños requieren inicialmente apoyos externos para desarrollar el autocontrol emocional y conductual, por lo que la presencia activa del docente funciona como un sostén regulador mientras se consolidan habilidades de autorregulación, mucho más significativa en la educación primaria, la cual transcurre en la etapa de la infancia, caracterizada por la apropiación de procesos en todas las dimensiones humanas.

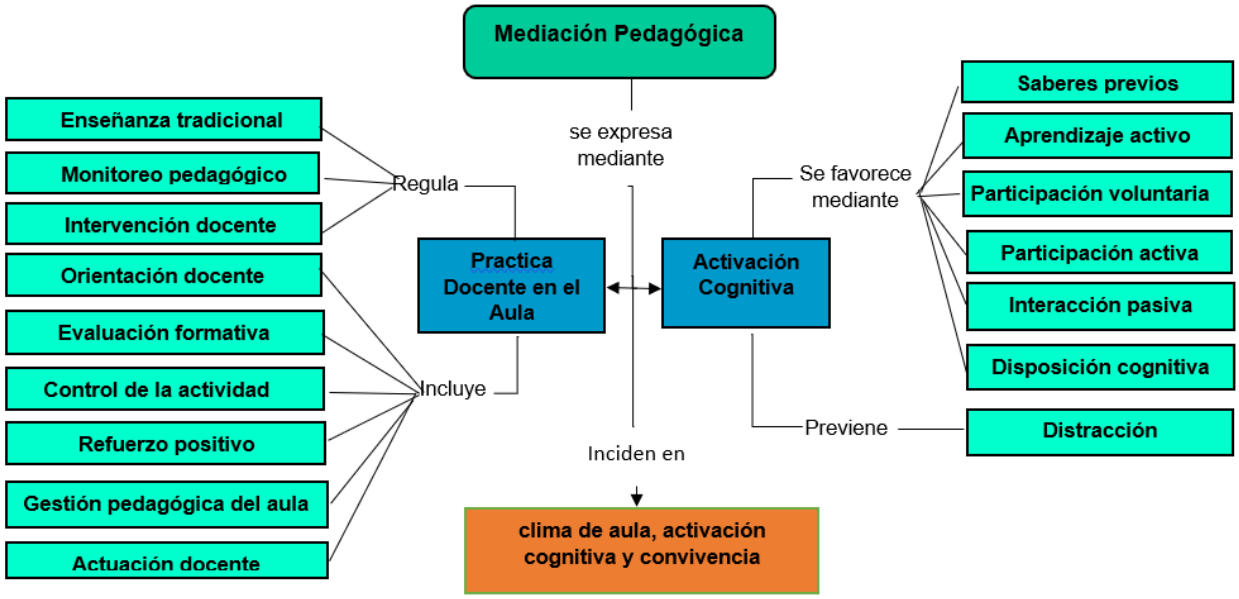
Por otra parte, la mediación pedagógica mantiene una relación directa con la activación cognitiva del estudiante, manifestándose en estrategias que recuperan saberes previos, promueven la participación voluntaria, fortalecen el aprendizaje activo y regulan la distracción o la pasividad. Estas dinámicas evidencian que el aprendizaje no depende únicamente del contenido enseñado sino del nivel de compromiso e involucramiento personal que el estudiante logra establecer con la experiencia formativa. Rogers (1969), plantea que el aprendizaje adquiere significado cuando el estudiante se involucra activamente y percibe que lo aprendido se relaciona con sus propios propósitos y experiencias personales (p.159). Mientras que Bisquerra (2009) enfatiza que los estados emocionales influyen directamente en la disposición para aprender. En relación con lo observado, la mediación pedagógica ejercida por el docente es pilar fundamental

en la formación integral del estudiante y en la construcción de su visión, para convertirlo en una persona sensata, participativa y constructor de su propio aprendizaje.

Asimismo, los hallazgos permiten inferir que la mediación pedagógica en el escenario estudiado adopta un carácter híbrido, oscilando entre prácticas tradicionales centradas en la instrucción y estrategias de acompañamiento orientadas a la formación integral. Esta coexistencia refleja las tensiones propias de contextos educativos con alta heterogeneidad conductual y demandas institucionales de control y rendimiento. No obstante, la evidencia sugiere que cuando la mediación se orienta hacia el apoyo, la clarificación y la participación significativa, favorece no solo el logro académico, sino también el desarrollo socioemocional, la autonomía y la convivencia. En síntesis, la mediación pedagógica emerge como un proceso dinámico y multifacético que articula enseñanza, regulación y cuidado, constituyéndose en un factor decisivo para la formación integral del estudiante y para la construcción de ambientes educativos humanizantes y significativos, que amerita ser potenciada hacia lo integral y humano para que finalmente abandone lo instruccional parcelado; tal como lo muestra la Figura 12 a continuación.

Figura 12

Subcategoría Mediación Pedagógica



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

La Figura 12, representa a la mediación pedagógica como un eje articulador que convierte la intención formativa del docente en condiciones concretas de aprendizaje y convivencia, tanto en el aula como en el recreo. En la parte superior, la mediación se presenta como eje organizador y, a partir de allí, se despliega en dos dimensiones que se retroalimentan: la Práctica Docente en el Aula y la Activación Cognitiva. Además, indica que mediar no equivale únicamente a explicar, sino a sostener un conjunto integrado de acciones que orientan, regulan y dan continuidad al proceso escolar. Esto se refleja en las observaciones cuando el docente estructura las actividades (consignas, explicación, evaluación en el tablero), acompaña el avance, interviene para recuperar condiciones de trabajo y guía procedimientos; y, en el recreo, cuando la supervisión y la intervención docente anticipan riesgos, ordenan aglomeraciones y reconducen conductas.

De igual forma, demuestra que la práctica docente en el aula se presenta mediante códigos que regulan y acompañan el proceso pedagógico como enseñanza tradicional, monitoreo pedagógico, supervisión activa, intervención docente, en el contexto analizado; dichos códigos actúan como mecanismos de mediación externa que organizan tiempos, espacios de participación y cumplimiento de instrucciones y normas. El docente en su quehacer pedagógico, también incluye orientación, evaluación formativa, control de las actividades, refuerzo positivo, gestión pedagógica del aula y actuación, como medios para construir condiciones en las que el estudiante participe con mayor seguridad, sentido y posibilidad de actuar de una manera coherente en espacios con alta tensión conductual.

La Activación Cognitiva se favorece mediante, saberes previos, aprendizaje activo, participación voluntaria, participación activa, interacción pasiva y disposición cognitiva; junto con un elemento que se evidencia dentro de la Figura 12, como factor de contención y prevención; la distracción, que obstaculiza o debilita la activación. Esta dimensión permite interpretar un hallazgo relevante; la participación del estudiante no es estable ni homogénea; varía según el tipo de tarea, el clima emocional y el peso regulador del adulto. Cuando se recuperan saberes previos y las consignas son claras, se fortalece la disposición y aumentan los niveles de participación; cuando la actividad se percibe monótona o pierde sentido, emerge la distracción; el estudiante pierde el interés y la motivación. En el recreo, la interacción pasiva también puede funcionar como una forma de regulación personal; sentarse, conversar u observar, reduce la sobreestimulación y opera como protección frente a dinámicas más intensas. Esto se relaciona con lo planteado por Bisquerra (2000), la activación cognitiva no depende solo del contenido, sino también de la regulación emocional, la seguridad relacional y los vínculos: sentirse acompañado favorece la disponibilidad para aprender, regular las emociones y concretar positivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se puede observar en la Figura 12, la mediación pedagógica incide e impacta de manera permanente en el clima, en la activación cognitiva, rendimiento, el bienestar y en la convivencia; al organizar el entorno, acompañar la participación y

favorecer la autorregulación progresiva; en este sentido, Ausubel (1968) plantea que, “el aprendizaje significativo implica la interacción de la nueva información con la estructura cognitiva existente” (p. 37), lo cual implica que el docente, como mediador, debe crear condiciones propicias, un clima armónico, relaciones basadas en el respeto y una autonomía progresiva que permita al educando integrar sus experiencias, gestionar sus emociones y relacionarse constructivamente con los demás.

Dimensión Regulación del aprendizaje

La Dimensión *Regulación del aprendizaje*, es un proceso mediante el cual el estudiante ajusta su comportamiento, organiza sus actividades académicas, orienta su aprendizaje y comportamiento en relación a normas, responsabilidades, hábitos y condiciones del ambiente que inciden directamente en su desempeño escolar. Esta dimensión integra códigos como cumplimiento e incumplimiento de normas, responsabilidad, organización personal, déficit de hábitos formativos, influencia familiar y afectación del aprendizaje, presentes tanto en las observaciones realizadas en clase como en el recreo, los cuales revelan que la autorregulación no es un acto homogéneo, sino una competencia en construcción que depende tanto de factores internos (disciplina personal, manejo del tiempo, compromiso académico) como de factores externos (acompañamiento familiar, exigencia institucional y clima escolar).

De acuerdo con Goleman (2010), quien afirma que el autocontrol constituye una base esencial para el desempeño académico y social, la regulación del aprendizaje implica la capacidad de manejar impulsos, sostener la atención y responder a las normas con responsabilidad; cuando esta competencia es débil, emergen incumplimientos, desorganización, indisciplina, conductas disruptivas, bajo rendimiento, ausencia de autocuidado y hábitos. Asimismo, Bisquerra (2009) sostiene que el desarrollo de competencias emocionales favorece la adaptación escolar y la toma de decisiones responsables, lo cual permite comprender que los déficits en hábitos formativos o en el entorno familiar infieren significativamente en la disposición para aprender. En este sentido, la regulación del aprendizaje no se limita al cumplimiento normativo, sino que representa un proceso integral donde convergen disciplina, motivación, gestión

emocional, apoyo familiar y contextual, constituyéndose en un factor determinante para la formación académica y el logro emocional y social sostenido.

El código *cumplimiento de normas*, tal como se evidencia en las observaciones realizadas tanto en el aula como en la hora de recreo en las sedes focalizadas, evidencia la presencia de comportamientos acordes a los pactos de aula que regulan la interacción académica y social. Así, el cumplimiento de normas emerge como un puente entre regulación externa y formación interna, y revela tanto avances en la consolidación de hábitos responsables como la necesidad de continuar el fortalecimiento de procesos de autorregulación que, sostengan el aprendizaje y la convivencia de manera más autónoma y estable.

En el aula de clase, atender a las explicaciones, solicitar la palabra con la mano, esperar el turno para intervenir y evitar interrupciones, no solo muestra la aplicación de reglas acordadas, sino orden y obediencia en el desarrollo de las diferentes actividades académicas que se realizan tanto de manera grupal como individual. De este modo, Freire (1996) señala que “la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos” (p. 29). Lo que permite comprender que el cumplimiento de normas adquiere sentido cuando se construye desde la participación consciente y no únicamente desde la imposición, para así favorecer procesos de autorregulación más sólidos y significativos.

En el recreo, cuando los estudiantes corren con precaución, evitan empujones y acatan normas para el disfrute sano del espacio, el cumplimiento adquiere una dimensión ética y socioemocional vinculada al autocuidado y al reconocimiento del otro. En concordancia con Goleman (1998), el autocontrol y la capacidad de regular impulsos constituyen fundamentos del desarrollo del carácter y de la adaptación social; en este sentido, las prácticas observadas pueden comprenderse como indicadores de una regulación en construcción, aún apoyada en la mediación adulta pero orientada hacia la autonomía progresiva, las siguientes narrativas lo demuestran:

(OCD1I) Se observan a niños atentos a las explicaciones, levantan la mano para intervenir y seguir las normas establecidas.

(OCD2I) Los niños alzan la mano para pedir la palabra, la docente indica quien debe intervenir.

(OCD2I) Muestran disposición para colaborar en las actividades y participan de manera ordenada, levantan la mano para intervenir.

(OCD2III) Participaron levantando la mano para intervenir en los momentos asignados, esperaron su turno para hablar, evitando interrumpir a sus compañeros.

(OCD1II) Se mantienen atentos a las indicaciones dadas.

(ORA2) También hay niños que corren, de manera cuidadosa sin empujar a los compañeros, teniendo cuidado de no caer.

(ORA3) También se observa a estudiantes que acatan las normas establecidas para el disfrute sano a la hora de recreo.

El código *incumplimiento de normas*, permite evidenciar el incumplimiento de normas acordadas en el pacto de aula, así como impulsividad, enojo frente a una indicación, no copiar, intervenir sin respetar el turno y hablar simultáneamente. Estos comportamientos manifiestan una autorregulación aún inestable frente a reglas académicas y convivenciales previamente pactadas. En el recreo, esta fragilidad se intensifica cuando persiste el trepar estructuras pese a advertencias, correr y empujarse sin atender llamados, ignorar la campana o resistirse a finalizar el descanso; conductas que no solo comprometen la convivencia, sino también la seguridad física.

Estas acciones revelan que el incumplimiento no debe leerse únicamente como indisciplina, sino como indicador de procesos socioemocionales en construcción, pues indica Goleman (1998) que, la dificultad para controlar impulsos se relaciona con una autorregulación aún inmadura, especialmente en edades donde el desarrollo emocional sigue en consolidación. En este sentido, el incumplimiento de normas dentro del mismo escenario escolar, en la etapa del ciclo vital estudiada, señala la necesidad de fortalecer procesos sistemáticos de educación emocional y formación en responsabilidad, de modo

que las reglas de respeto, obediencia y autocuidado, transiten de ser exigencias externas a convertirse en convicciones internas que orienten la conducta hacia una autónoma ética más sólida y sostenida. Seguidamente fragmentos de las observaciones que respaldan lo planteado:

> (OCD1I) Se observa que varios niños no copian en el cuaderno lo expuesto en el tablero.
>
> (OCD2II) También se observaron expresiones de enojo y desobediencia a las órdenes dadas por la docente.
>
> (OCD2III) Varios estudiantes intentan responder al mismo tiempo.
>
> (OCD2III) Algunos estudiantes levantan la mano, pero tres intervienen al mismo tiempo sin esperar el turno, hablando en voz alta.
>
> (OCD2III) (OCD2III) Varios estudiantes intentan responder al mismo tiempo.
>
> (OCD2III) Los estudiantes, motivados, intentan responder sin levantar la mano.
>
> (OCD2III) Algunos niños salen corriendo, hablando y empujándose.
>
> (ORJ1) Hay educandos que regresan e insisten en continuar trepando y mecerse en las estructuras de la cancha.
>
> (ORJ2) Hay quienes siguen corriendo o trepando sin prestar atención a las indicaciones, manteniéndose en constante movimiento, ignorando las advertencias.
>
> (ORJ2) En el momento que suena la campana para ingresar nuevamente a las aulas de clase, se observa que la mayor parte de los niños corren a los salones, se empujan entre sí, suben las escaleras a prisa.
>
> (ORJ2) Pero también hay niños que se quedan jugando o se acuerdan de comprar en la tienda escolar.
>
> (ORJ3) Los docentes hacen llamados constantes a no jugar de forma violenta, pero no todos los estudiantes obedecen.

> (ORA3) Pero también hay estudiantes que no hacen caso al sonido de la campana y siguen jugando y los docentes los llaman de manera fuerte indicando que deben irse para el salón.

En relación con el código *responsabilidad*, se puede interpretar como una actitud formativa aun por asumir de manera consciente dentro del proceso de aprendizaje. Se observa cuando algunos educandos, emplean el tiempo para corregir ejercicios, finalizar actividades pendientes o revisar y ajustar su trabajo; con lo que revelan interés por completarlo de manera adecuada y no únicamente hacerlo por cumplir. Esta actitud es ejemplo de cómo la responsabilidad implica autorrevisión, esfuerzo permanente, preocupación por la calidad del resultado y compromiso académico. Del mismo modo, cuando los estudiantes siguen con precisión las instrucciones en actividades que combinan observación, trabajo práctico y registro escrito, demuestran continuidad en su proceso de aprendizaje, y disposición interna hacia el logro. En palabras de Goleman (1995), “La capacidad de motivarse a uno mismo y persistir frente a las frustraciones” (p. 54), constituye un rasgo esencial de la competencia emocional; desde esta precisión, la responsabilidad observada no solo es un hábito académico, sino una manifestación de autorregulación y compromiso personal que fortalece la autonomía y aporta a la formación integral del estudiante, Así se evidencia a continuación:

> (OCD1I) algunos educandos aprovechan para corregir los ejercicios o para terminar la actividad.
>
> (OCD1II) otros van revisando su trabajo y corrigiendo.
>
> (OCD1II) se preocupan por realizar las actividades de manera completa.
>
> (OCD2III) Asimismo, siguieron con precisión las instrucciones dadas en cada actividad, tanto en la observación del video como en el trabajo práctico con los materiales, realizaron las tareas asignadas en el cuaderno.

En paralelo, el código *organización personal,* aparece como la expresión visible de la responsabilidad académica, evidenciada en cuadernos limpios, ordenados y en buen estado, con escritura organizada, dibujos cuidadosamente elaborados y útiles escolares en orden. Estas prácticas, fomentan procesos de autorregulación y disciplina

personal que sostienen el desempeño académico. En coherencia con ello, Goleman (1995) señala que “la buena disposición de un niño para la escuela depende del más básico de todos los conocimientos, de cómo aprender” (p. 228), con lo que destaca como el autocontrol es fundamento del desempeño responsable. En este sentido, la organización personal observada en el aula, no constituye un rasgo meramente estético o formal, sino una competencia formativa que integra hábitos, autocontrol y compromiso con el aprendizaje, contribución al fortalecimiento de la autonomía progresiva y a la consolidación de procesos coherentes con la formación del estudiante. Así lo revelan los siguientes fragmentos:

> (OCD1I) Se observa cuadernos ordenados, imágenes con colores, las hojas limpias y en buen estado.
>
> (OCD1II) Mantienen en orden sus útiles escolares.
>
> (OCD1II) Sus cuadernos se ven limpios y ordenados.
>
> (OCD2II) Se observan cuadernos con las hojas limpias, escriben de manera ordenada las actividades, dibujos con colores.

El código *déficit de hábitos formativos*, se manifiesta como una debilidad en las prácticas de cuidado, autocontrol y responsabilidad diaria que sustentan tanto el aprendizaje como la convivencia escolar. En el aula, este déficit se hace visible en comportamientos que expresan escaso cuidado del entorno y de los materiales, el ruido generado por el arrastre constante de sillas y pupitres, ejemplo de movimientos poco regulados en un espacio compartido; los cuadernos con hojas dobladas, sucias o deterioradas, sin pasta y con actividades incompletas o imágenes sin colorear, acciones que revelan una discontinuidad en hábitos de orden, conservación y presentación del trabajo.

En el recreo, esta carencia se proyecta hacia el autocuidado y el respeto por el entorno; observable en caídas, juegos bruscos, empujones, arrastres en el suelo y acciones como pisar jardines o arrancar flores, todas conductas que muestran una respuesta impulsiva ante el entorno, donde prevalece la inmediatez del juego sobre la

previsión de riesgos o consecuencias. Bisquerra (2009), señala que desarrollar competencias emocionales implica aprender a regular la conducta y tomar decisiones orientadas al bienestar personal y colectivo; en este sentido, el déficit de hábitos formativos no debe interpretarse únicamente como desorden o descuido, sino como una necesidad pedagógica relacionada con el fortalecimiento de la autorregulación, la responsabilidad, la empatía y la conciencia del impacto de las acciones en la convivencia y en el cuidado del entorno. Estos fragmentos soportan lo descrito:

> (OCD1I) Se escucha el rose de la silla o pupitres contra el piso generando ruido.
>
> (OCD1I) También se observan cuadernos con las hojas rotas o dobladas, imágenes sin colorear, algunos cuadernos sin pasta o rota.
>
> (OCD1II) También se observan cuadernos de estudiantes con las hojas dobladas, sucias y algunos cuadernos sin pasta o rota.
>
> (OCD2II) También se observan cuadernos con las hojas doblada, sucias y las imágenes sin colores.
>
> (ORJ1) Un niño cae al suelo y se raspa la rodilla izquierda.
>
> (ORJ3) Otros se detienen a jugar en zonas donde hay jardines, pisando el césped, las plantas o arrancando sus flores.
>
> (ORA1) Otros niños se empujaban entre sí o se arrastraban por los brazos a lo largo de la cancha, rodando por el suelo sin mostrar cuidado por posibles caídas, lesiones o preocupación porque los niños que jugaban futbol los golpearan con el balón o los empujaban.

El código *Influencia familiar*, permite comprender que el desarrollo emocional, social y cognitivo del estudiante se fortalece con la interacción (familia–escuela). Si bien la disposición y presencia de los padres en la formación del niño fortalece el acompañamiento académico, esta debe ir acompañada de una comunicación respetuosa y asertiva que refuerza la articulación escuela y familia, con impacto en el comportamiento, la adaptación y la autorregulación emocional del niño. Goleman (1995) sostiene que la capacidad de manejar impulsos y desarrollar autocontrol se forma

inicialmente en los vínculos primarios y luego se consolida en los espacios educativos. No obstante, si la intervención de los padres para regular la conducta del niño es coercitiva, se introduce en esa articulación una tensión emocional que incluso en ciertos casos termina en un control punitivo, evidencias de estilos de socialización que pueden influir de manera negativa en el manejo de emociones del estudiante y en su proceso de aprendizaje, características presentes a continuación:

> (OCD1I) Se observa a un estudiante que cuenta con el acompañamiento directo de su madre durante la clase.
>
> (OCD1I) El docente establece una comunicación clara y respetuosa con ella, integrándola como aliada en el proceso educativo de su hijo.
>
> (OCD1I) La mamá lo haló del brazo y le dijo: “deje de joder a los otros niños porque lo castigo y que usted sabe cómo es el castigo”.

De igual manera, el código *afectación del aprendizaje*, emerge como una alteración significativa del proceso pedagógico, ocasionada por conductas que interrumpen la continuidad de las actividades académicas, de convivencia y desequilibran la dinámica colectiva del aula. La permanencia prolongada de un estudiante en actitud de negación frente a la realización de una actividad, pese a la insistencia del docente, no solo evidencia una desconexión individual frente al trabajo académico, sino que representa una falencia en la responsabilidad por su aprendizaje. Esta situación, se torna aun difícil cuando genera malestar en otros estudiantes, conocido a través de sus expresiones de molestia por dificultades para concentrarse, hallazgo de que el aprendizaje es un fenómeno relacional dependiente de un clima de aula equilibrado.

De igual forma, los desplazamientos innecesarios por el aula y las conductas invasivas hacia compañeros, desencadenan discusiones que interfieren en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños involucrados. Al respecto, Goleman (1995) sostiene que, cuando los impulsos no se regulan adecuadamente, interfieren con la capacidad de concentración y con el desempeño académico, ya que la mente se ve capturada por la emoción o el conflicto. Así lo evidencian los siguientes fragmentos:

(OCD1I) Así permaneció durante un largo tiempo a pesar que la mamá y el docente le decían que hiciera la tarea.

(OCD2I) Generando indisciplina y que algunos estudiantes manifiestan molestia y expresen que los dejan concentrar en el desarrollo de las actividades.

(OCD2III) Un estudiante se desplaza por el aula y molesta a sus compañeros colocándole su mano en la cabeza lo cual genero disgusto y discusión con otro niño.

Dimensión Entorno educativo

La dimensión *Entorno educativo*, integra los códigos Entorno áulico favorable y Condiciones espaciales del entorno escolar, representativos de que el aprendizaje y la convivencia no dependen exclusivamente de la intervención docente o de la disposición individual del estudiante, sino también de las condiciones físicas y organizativas en las que transcurre la experiencia escolar. De hecho, el código entorno áulico favorable, se caracteriza por el orden, la adecuada distribución del mobiliario y las condiciones que facilitan la visibilidad, la movilidad y la concentración; regula las interacciones y promueve el bienestar colectivo. Según Bisquerra (2009) señala que “la capacidad de captar el clima emocional de un contexto determinado” (p. 147), lo que permite comprender que la organización del entorno escolar no solo configura condiciones físicas, sino que actúa como un mediador socioemocional que incide en el comportamiento, la autorregulación la convivencia y en el aprendizaje de los estudiantes, tal como se evidencia a continuación:

(OCD1I) El aula de clase tiene dos ventanales grandes por donde entra suficiente iluminación solar y se mantiene aireada, es amplia, las paredes están en buen estado, están decoradas con imágenes del abecedario, carteles didácticos, el piso es de baldosa y se observa en buen estado.

(OCD2I) El aula de clase tiene dos ventanas grandes permitiendo la entrada de la luz solar, aunque está acompañada por la iluminación eléctrica para que se vea más claridad, se mantiene aireada, es amplia, las paredes están en buen estado, están decoradas con imágenes del abecedario, carteles didácticos, imágenes de cuentos infantiles elaborados en foamy, el piso es de baldosa y se observa en buen estado y limpio.

(OCD1II) La iluminación es natural, el aula se mantiene aireada ya que posee dos ventanales grandes.

(OCD1III) La clase se desarrolla en un área amplia, abierta aireada, lo que permitió el desplazamiento libre de los estudiantes durante las actividades.

(OCD2II) Esta aula tiene dos ventanales grandes para mantenerla aireada, por donde entra buena iluminación solar, aunque se hace uso de la iluminación eléctrica Los pupitres de los niños están en buen estado. Las paredes están decoradas con imágenes de personajes de cuentos infantiles.

(OCD2III) El mobiliario está en buen estado, El salón cuenta con buena luz natural pero también hay iluminación eléctrica, el piso es en baldosa en buen estado. En las paredes hay colgados afiches didácticos y carteleras que fueron elaboradas por los estudiantes.

El código *Condiciones espaciales del entorno escolar*, emerge para comprender cómo el espacio físico del escenario escolar incide en las dinámicas de interacción, seguridad y convivencia estudiantil. Las observaciones, describen espacios abiertos en cemento con estructuras metálicas destinadas a la práctica deportiva, corredores angostos que conducen a las aulas, escaleras amplias con barandas, canchas con piso en tableta y techos altos, gradas espaciosas y pasillos estrechos que conectan con baños y salones continuos. Esta diversidad de superficies, amplitudes y puntos de tránsito, configura un entorno que combina zonas amplias de circulación y juego con áreas de acceso reducido, que pueden propiciar aglomeraciones o tensiones en momentos de desplazamiento masivo, especialmente en transiciones como el inicio o cierre del recreo. Asimismo, la existencia de escaleras, estructuras metálicas y espacios en cemento, introduce variables de riesgo que demandan supervisión constante y autorregulación corporal.

Desde ese modo, Castells (1996) indica que, los espacios sociales se configuran a partir de las relaciones, flujos e interacciones que en ellos se desarrollan, lo que implica que el entorno físico no es neutro, sino que influye directamente en el comportamiento y en los patrones de interacción. En este sentido, las características del espacio modulan oportunidades de movimiento, proximidad y control. Así, las condiciones espaciales

deben ser un factor estructural que favorezca el bienestar y la convivencia, las cuales deben estar organizadas y supervisadas adecuadamente, para evitar tensiones en la dinámica escolar cuando la circulación es limitada y la concentración de estudiantes incrementa la estimulación y el riesgo de conflicto o accidentes, que ponen en riesgo la integridad del educando, Como se evidencia a continuación.

> (ORJ1) Este lugar es al aire libre y en cemento. En cada extremo se observa una estructura metálica en tubo destinada para la práctica de fútbol y baloncesto.
>
> (ORJ1) En la parte baja se localizan corredores en cemento, de circulación angosta, por los cuales se accede a las aulas.
>
> (ORJ1) Asimismo, se observan varias escaleras en cemento, provistas de barandas, amplias para el ascenso a las aulas del segundo piso.
>
> (ORJ1) En el espacio de la cancha se ubican estudiantes de los grados primero, segundo, tercero y quinto, observándose una aglomeración de niños.
>
> (ORJ3) Se observa que algunos sectores son más congestionados que otros, especialmente la cancha y la tienda escolar.
>
> (ORA1) Todos estos espacios son ocupados por los estudiantes, presentándose aglomeraciones y poco espacio para el juego.
>
> (ORA1) La cancha cuenta con piso en tableta y un techo alto cubierto con teja. En cada extremo se observa una estructura metálica en tubo destinada para la práctica de fútbol y baloncesto.
>
> (ORA1) Por uno de los costados se encuentran seis gradas amplias, y por el otro costado hay un pasillo angosto que permite el acceso a tres aulas de clase.
>
> (ORA1) Al fondo de la cancha se localizan los baños de las niñas y una puerta por donde los estudiantes salen hacia el baño de los hombres y hacia otro espacio pequeño con piso en cemento.

(ORA1) Ahí hay un salón y otro recinto con techo y bardas pequeñas.

(OCD1III) El piso de este recinto es en baldosa en buen estado.

Dimensión Recursos para el aprendizaje

La dimensión *Recursos para el aprendizaje*, integrada por los códigos Recursos pedagógicos tradicionales, Uso de recursos tecnológicos y Medios para el aprendizaje, muestra que la calidad y diversidad de los medios didácticos condicionan las formas de enseñar y los niveles de activación cognitiva. Las observaciones realizadas en el aula de clase prueban desigualdades en los medios disponibles: ausencia de tecnología en algunas aulas, libros escasos o deteriorados, pupitres en mal estado y mobiliario desgastado; elementos que pueden limitar la experiencia educativa y afectar la motivación, la concentración, el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Para Ausubel (1976), el aprendizaje significativo requiere materiales potencialmente relevantes y organizados que faciliten la conexión entre nuevos contenidos y estructuras cognitivas previas; en este sentido, los recursos didácticos, tecnológicos no son accesorios, sino mediadores que pueden ampliar o restringir las oportunidades de comprensión.

El código *recursos pedagógicos tradicionales*, revela que la disponibilidad, estado y uso pedagógico de los recursos inciden directamente en la calidad del aprendizaje, el clima de aula y la equidad formativa, convirtiéndose en un componente fundamental en el proceso de enseñanza. Las observaciones de aula de clase demuestran el uso reiterativo del tablero, el cual se constituye en el recurso central de la enseñanza, ya que allí el docente organiza la información que luego los estudiantes transcriben y desarrollan. El uso predominante de materiales convencionales como cuadernos, lápices, colores, fotocopias, libros de texto, afiches, la copia guiada y el pizarrón, si bien garantizan estructura y organización en la clase, no siempre responde a los intereses, ritmos y motivaciones del estudiante del siglo XXI.

Cuando la dinámica pedagógica se centra en la transcripción y repetición de información, el aprendiz puede asumir un rol más receptivo que protagónico, con limitaciones en la exploración, la investigación, el descubrimiento y la construcción

autónoma del conocimiento. En estos casos, la actividad tiende a orientarse al cumplimiento de la tarea más que a la comprensión significativa. Como advierte Rogers (1969), el aprendizaje adquiere mayor profundidad cuando el estudiante se involucra activamente y encuentra sentido personal en lo que hace; por ello, una implementación excesiva centrada en recursos tradicionales, puede desmotivar al educando y restringir la posibilidad de desarrollar autonomía intelectual. Tal como se evidencia a continuación:

> (OCD1I) En el desarrollo de la clase se emplea los cuadernos del estudiante y sus elementos de trabajo como lápiz, colores, borrador, pegante, una fotocopia.
>
> (OCD2I) El aula cuenta con materiales como: un pizarrón, marcadores, cuadernos y libros de texto ubicados en dos estantes grandes, en buen estado.
>
> (OCD2I) En el desarrollo de la clase se emplea un video, los cuadernos del estudiante y sus elementos de trabajo como lápiz, colores, borrador, pegante, una fotocopia, el tablero, marcadores de colores.
>
> (OCD1II) Los materiales visibles son libros de texto, cuadernos, lápices y algunos afiches gramaticales pegados en las paredes.
>
> (OCD1II) El tablero se convierte en el recurso más utilizado, donde el docente escribe la información que los estudiantes deben copiar.
>
> (OCD2II) Materiales como: un pizarrón, marcadores, cuadernos de los estudiantes, colores, pegante, regla.

De igual manera, el código *Uso de recursos tecnológicos*, revela una presencia limitada y funcionalmente básica de herramientas tecnológicas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los fragmentos de las observaciones muestran que, el televisor, el computador portátil y el equipo de sonido, son los dispositivos disponibles en algunas aulas, y que su utilización se centra principalmente en la proyección de videos o contenidos visuales para reforzar temas específicos o para captar nuevamente la atención cuando el grupo presenta baja respuesta.

Si bien, estos recursos introducen variaciones metodológicas y apoyos audiovisuales que pueden dinamizar la clase, su uso aparece más como complemento ocasional que como estrategia sistemática de innovación pedagógica. No se evidencian prácticas que integren de manera interactiva herramientas digitales, plataformas colaborativas o recursos vinculados a los avances actuales, como la inteligencia artificial, por ejemplo, que potencien el pensamiento crítico, la autonomía y la apropiación del aprendizaje. Según Ausubel (1976), los recursos deben favorecer la conexión sustantiva entre nuevos contenidos y estructuras cognitivas previas; sin embargo, cuando la tecnología se reduce a un medio expositivo, su potencial mediador se ve restringido. En este sentido, Castells (2001) plantea que “el informacionalismo se orienta hacia el desarrollo tecnológico, es decir, hacia la acumulación de conocimiento y hacia grados más elevados de complejidad en el procesamiento de la información.” (p. 42). lo que permite comprender que las tecnologías digitales poseen un potencial intrínseco para la producción y procesamiento de información; no obstante, dicho potencial no se traduce automáticamente en innovación pedagógica.

En coherencia con ello, el mismo autor ratifica que “Internet es un instrumento que desarrolla, pero no cambia los comportamientos, sino que los comportamientos se apropian de Internet y, por tanto, se amplifican y se potencian a partir de lo que son”. (p. 7), lo que evidencia que, sin mediaciones didácticas intencionales, las prácticas educativas tienden a reproducir esquemas tradicionales, limitando el uso de la tecnología a funciones instrumentales. Desde esta perspectiva, el escenario observado pone en evidencia una apropiación limitada de los recursos tecnológicos, reducidos a funciones instrumentales, sin alcanzar su potencial como mediaciones para la construcción significativa del conocimiento, como se revela en las siguientes citas:

> (OCD2I) Enseguida proyecto en el televisor un video pidió a los niños observar lo que se estaba proyectando de manera atenta.

> (OCD2I) Se observan recursos tecnológicos como una computadora, un televisor, un equipo de sonido.

(OCD2II) En el aula de clase encontramos un televisor de tamaño mediano, un computador portátil, una cabina pequeña de sonido.

(OCD2III) Ante la poca respuesta del grupo, la docente proyecta un video relacionado con el tema en el televisor del aula.

(OCD2III) Luego la docente proyecta un contenido visual en el televisor sobre la célula y sus clases.

(OCD2III) El aula de clase cuenta con un televisor, un computador portátil y una grabadora.

Asimismo, el código *Medios para el aprendizaje*, revela cómo las condiciones materiales del entorno influyen directamente en la calidad de la experiencia formativa. Las observaciones destacan una marcada desigualdad en los recursos disponibles, en algunos casos, se cuenta únicamente con un pizarrón, marcadores, libros escasos y deteriorados, sin presencia de recursos tecnológicos; además, se evidencian pupitres en mal estado, con superficies desgastadas y estructuras metálicas flojas u oxidadas, lo que puede afectar la comodidad, la concentración y la percepción de cuidado institucional. En contraste, también se registran escenarios con mobiliario nuevo y en buen estado, uso ocasional de televisor para proyectar videos, materiales deportivos suficientes, adecuados para el trabajo en educación física, lo que facilita la participación organizada y el aprovechamiento de la actividad.

Esta coexistencia de condiciones favorables y limitadas revela que los medios para el aprendizaje son heterogéneos y que su calidad impacta tanto la motivación, la comprensión como la disposición cognitiva del estudiante. En coherencia con el enfoque de Castells (1998), los entornos están configurados por redes de interacción y recursos que estructuran las posibilidades de acción de los sujetos, por lo que los medios tecnológicos, los materiales, la infraestructura, el mobiliario y los recursos didácticos no son elementos secundarios, sino primarios, en tanto potencian o restringen las oportunidades de aprendizaje y participación.

(OCD1I) En cuanto a los recursos disponibles, el aula cuenta con materiales como: un pizarrón, marcadores, cuadernos y libros de texto escasos ubicados en un estante pequeño y en mal estado.

(OCD1I) No se observan recursos tecnológicos como una computadora o proyector, un televisor o un equipo de sonido.

(OCD1II) No hay presencia de recursos tecnológicos como computadoras, proyectores o televisor.

(OCD1I) Algunos de estos pupitres se encuentran en mal estado, con superficies rayadas, desgastadas y estructuras metálicas flojas.

(OCD1II) El mobiliario muestra señales de desgaste, hay presencia de pupitres en mal estado, con superficies rayadas, desgastadas, estructuras metálicas flojas y oxidadas.

(OCD1III) La clase es en el área de educación física, esta clase se desarrolla en la cancha deportiva de la Sede.

(OCD1III) El material utilizado, como los balones de vóleibol, se encuentra en buen estado, son suficiente para que cada pareja tenga uno.

(OCD2I) Los pupitres de los estudiantes son nuevos y están en buen estado.

(OCD2II) Enseguida la docente proyecta un video en el televisor.

Subcategoría Condiciones formativas

La subcategoría *Condiciones formativas*, emerge de las observaciones realizadas en el aula de clase al igual que en el recreo. Esta subcategoría integra procesos normativos, relacionales, organizativos y recursos que facilitan o impiden la experiencia escolar como aprendizaje activo y convivencia con sentido, pues son un soporte del proceso educativo, al orientar la conducta, modular el clima de aula, favorecer la atención y la participación. Su influencia se reconoce como formativa, porque no solo regulan, sino que educan en hábitos, responsabilidad y autocontrol.

El docente no produce aprendizaje en el vacío, lo orienta al crear un entorno agradable y funcional donde el estudiante puede adentrarse con mayor seguridad y continuidad para construir su propio aprendizaje. Esto es coherente con la educación emocional, la cual enfatiza la importancia de estas condiciones en la formación como proceso permanente, es decir, “Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente” (Bisquerra, 2009, p. 158), que facilita la regulación del aprendizaje para que este ocurra de manera autónoma.

Desde los hallazgos, la dimensión Regulación del aprendizaje, evidencia que el cumplimiento de normas académicas y de convivencia contempladas en el Manual de Convivencia de la Institución Educativa, ayudan a reducir las conductas de desacato a la autoridad, a proteger el tiempo pedagógico para prevenir que el aprendizaje se vea afectado por interferencias conductuales y relacionales. A la vez, la responsabilidad y organización personal aparecen como indicadores de hábitos que sostienen el rendimiento, mientras el déficit de hábitos formativos evidencia discontinuidades en cuidado, orden y autocontrol, que impactan el clima del aula y el desarrollo de actividades académicas. En coherencia con Goleman (1995), quien sostiene que “la capacidad de controlar sentimientos de un momento a otro es fundamental para la penetración psicológica y la comprensión de uno mismo” (p. 64), estas conductas pueden comprenderse no solo como faltas disciplinarias, sino como manifestaciones de procesos de autorregulación aún en consolidación, que requieren mediación pedagógica sistemática.

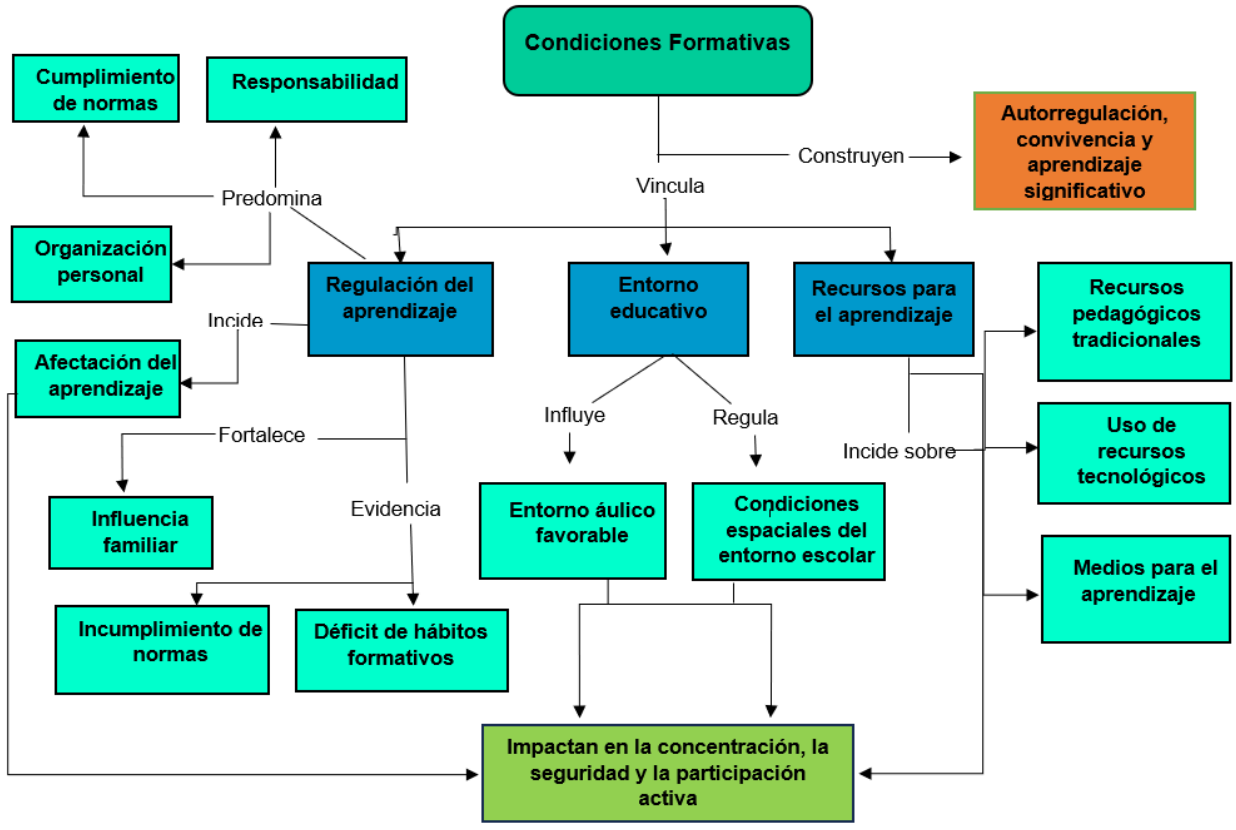
Por su parte, las dimensiones Entorno educativo y Recursos para el aprendizaje evidencian que las condiciones formativas necesitan materializarse en lo espacial y lo instrumental para lograr organización, disponibilidad y pertinencia en los medios que regulan el proceso de enseñanza. De igual modo, cuando los medios son escasos, deteriorados o excesivamente centrados en la copia, se limita la motivación y la autonomía escolar; y cuando la tecnología se reduce a una proyección ocasional, su potencial transformador queda subutilizado frente a los desafíos actuales que esta presenta. Al respecto, Castells (1996), aduce que, los contextos sociales y educativos se

estructuran a partir de redes de recursos y relaciones que condicionan las posibilidades de acción de los sujetos, por lo que los recursos y las infraestructuras no son elementos aislados, sino factores que configuran las oportunidades de interacción, aprendizaje y desarrollo.

Por su parte, la subcategoría Condiciones formativas fortalece la regulación del aprendizaje en hábitos, responsabilidades y coherencia entre familia y escuela, para optimizar el entorno y los recursos, y propiciar condiciones más estables que permitan al estudiante avanzar hacia la autonomía, la convivencia pacífica y el aprendizaje significativo; así lo refleja la Figura 13.

Figura 13

Subcategoría Condiciones formativas



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

La Figura 13, evidencia que las condiciones formativas no se presentan de manera aislada, sino como un proceso que vincula la regulación del aprendizaje, el entorno educativo y los recursos existentes para fortalecer, sostener y motivar el aprendizaje. Los resultados evidencian que, cuando predomina el cumplimiento de normas, la responsabilidad y la organización personal, el clima de aula tiende a estabilizarse, lo que favorece la activación cognitiva y el interés por las actividades académicas; en contraste, el incumplimiento de normas, el déficit de hábitos formativos y las situaciones que afectan el aprendizaje, emergen en escenarios marcados por la desregulación o sobreestimulación ambiental.

La Figura 13, permite inferir que la autorregulación en la etapa de la infancia, aún se encuentra en proceso de consolidación y que es necesario fortalecerla, para que no dependa de manera permanente de la mediación adulta y de la organización estructural del entorno. Para Goleman (1995), la capacidad de manejar impulsos y sostener la atención es fundamental en el desempeño académico, lo que explica por qué la incidencia directa del autocontrol en la calidad del proceso educativo observado.

De igual manera, la Figura 13 indica que las condiciones físicas y los recursos pedagógicos actúan como moduladores decisivos de la conducta y de la experiencia formativa. Ambientes organizados, con mobiliario adecuado y recursos pertinentes impactan de manera positiva en la concentración, la seguridad y la participación activa; mientras que el deterioro del mobiliario o la limitada integración tecnológica tienden a aumentar la dispersión y la probabilidad de conflicto, especialmente en momentos de mayor estimulación como el recreo o las transiciones entre actividades. Desde la perspectiva de Castells (2009), la organización de los espacios y los recursos forma parte de las estructuras que configuran las prácticas sociales, en tanto condicionan las formas de interacción, comunicación y comportamiento de los sujetos.

A su vez, Ausubel (1976) plantea que el aprendizaje se ve favorecido cuando las condiciones de enseñanza permiten una adecuada organización y significatividad de los contenidos, lo que implica que los recursos y el entorno deben facilitar la comprensión y no obstaculizarla. En consecuencia, los hallazgos asociados a la Figura 13 permiten

afirmar que el fortalecimiento integral de las condiciones formativas en lo normativo, ambiental e instrumental constituye un requisito indispensable para avanzar hacia procesos educativos más estables, coherentes y orientados a la construcción progresiva de la autorregulación, la convivencia y el aprendizaje significativo.

Categoría Formación Integral

A la luz del análisis realizado a la subcategoría mediación pedagógica y la subcategoría condiciones formativas, se puede afirmar que la formación integral es un proceso educativo que trasciende de la transmisión de contenidos académicos para abarcar el desarrollo armónico de las dimensiones cognitiva, emocional, social y ética del estudiante, mediante experiencias pedagógicas que favorezcan la autorregulación, la empatía, la convivencia y el bienestar personal. Esto implica, integrar intencionalmente la educación emocional en la vida cotidiana escolar, tanto en el aula como en los espacios informales, a través de estrategias de acompañamiento, modelamiento docente, resolución pacífica de conflictos y fortalecimiento de habilidades socioemocionales, de modo que el estudiante aprenda a gestionar sus emociones y a relacionarse constructivamente con los demás. En coherencia con ello, Bisquerra (2016) sostiene que la educación emocional es un proceso continuo orientado al desarrollo de competencias que permiten comprender, expresar y regular las emociones en contextos diversos, favoreciendo así el bienestar personal y la convivencia social; lo que permite comprender que la formación integral solo es posible cuando el desarrollo intelectual se articula con rutinas, normas, interacciones y apoyos que modelan la autonomía, la responsabilidad, la participación y la convivencia en contextos diversos.

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian que, el desarrollo de la formación integral se concreta mediante una mediación pedagógica que integra acciones didácticas, socioeducativas, organizativas, de orientación, monitoreo, supervisión, intervención y evaluación formativa, que crean en el educando las condiciones favorables para aprender con seguridad, participación con sentido y que impacta en el clima escolar, desarrolla una convivencia armónica dentro y fuera del escenario escolar. De igual manera, la formación integral se fortalece cuando la

mediación no queda reducida a instrucción y control, sino que facilita la comprensión, la motivación, la autonomía progresiva y participación consiente, pues construyen experiencias con significado e inciden en el bienestar escolar y social.

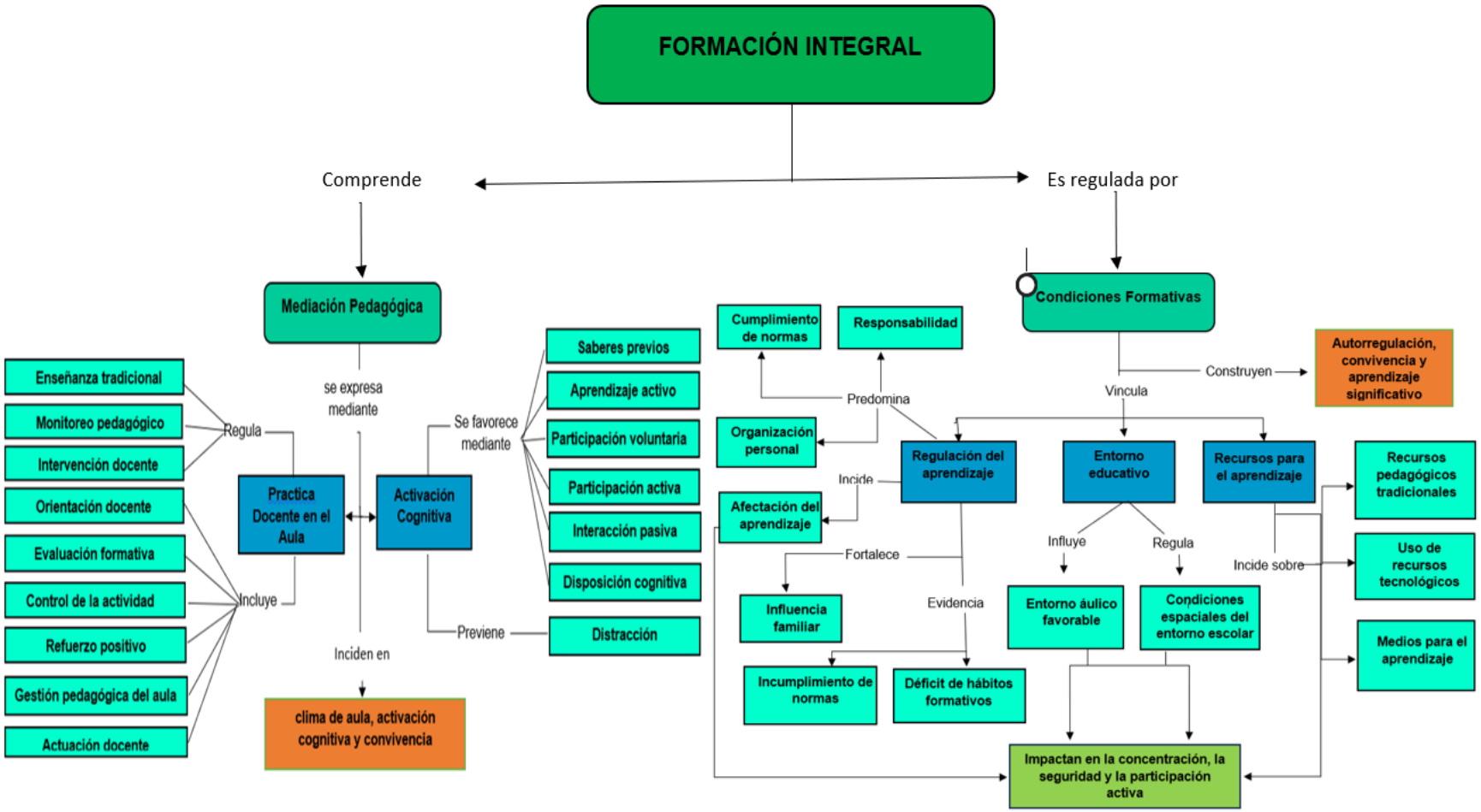
Por su parte, la regulación del aprendizaje muestra que la formación integral también se nutre de las normas, responsabilidad, organización personal, hábitos formativos y entorno familiar, en crecimiento cuando se cumple y en deterioro cuando se incumplen. En lo observado, se evidencia que el estudiante no aprende en abstracto, aprende dentro de un sistema de reglas, rutinas, apoyos y límites que puede estabilizar o tensionar su disposición para participar y sostener el esfuerzo. Cuando predominan prácticas de responsabilidad y orden, se favorece la continuidad del trabajo académico; cuando aparecen déficits de hábitos, desobediencia o alta impulsividad, especialmente en escenarios de mayor estimulación como el recreo, el proceso depende más de la vigilancia, la orientación y la intervención adulta. En este sentido, Goleman (1998) plantea que el desarrollo de competencias como la autorregulación y el autocontrol es fundamental para la vida social y el desempeño personal, en tanto permite a los individuos gestionar sus impulsos y actuar de manera responsable en distintos contextos. Las observaciones permiten inferir que la formación integral no se expresa solo con buen comportamiento, sino con aprendizaje ético y socioemocional, que requiere continuidad pedagógica, coherencia institucional y prácticas formativas.

Además, los hallazgos demuestran que la formación integral no depende únicamente del propósito pedagógico, sino también de las condiciones del entorno educativo y los recursos para el aprendizaje, en los que se desarrolla el proceso educativo, como se evidencia en la Figura 14, pues factores como la existencia de un aula organizada, las características físicas del plantel y la presencia o carencia de recursos tradicionales y tecnológicos, inciden directamente en la calidad de la experiencia formativa. Las diferencias observadas entre sedes, tales como mobiliario en diversos estados, escasez de textos o limitaciones tecnológicas, no solo impactan la estrategia didáctica, sino que también influyen en la concentración, la regulación del comportamiento y la convivencia. Desde esta perspectiva, el hallazgo central indica que

la formación integral se consolida cuando la institución logra articular coherentemente la mediación pedagógica, la regulación del aprendizaje y las condiciones materiales del entorno; cuando esta articulación es débil o desbalanceada, el proceso formativo se vuelve inestable y depende en mayor medida del control externo que del desarrollo progresivo de la autonomía estudiantil.

Figura 14

Categoría Formación Integral



Nota. Elaborado por la investigadora (octubre, 2025)

La Figura 14, muestra que la formación integral es un conjunto de subcategorías, dimensiones y códigos que se relacionan mutuamente y no la suma de acciones aisladas. La formación integral aparece como una construcción que comprende la Mediación pedagógica y, a la vez, es regulada por las Condiciones formativas. Esta doble direccionalidad indica que la integralidad no se produce solo por lo que se enseña, sino por cómo se sostiene la experiencia escolar (enseñanza, regulación, ambientes, recursos) para que el estudiante pueda aprender, convivir y autorregularse de manera progresiva.

La subcategoría Mediación pedagógica se presenta como un dispositivo que *se expresa mediante* dos dimensiones: Práctica docente en el aula y Activación cognitiva. La Figura 14, devela como la práctica docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que constituye un conjunto de acciones que regulan, orientan, organizar y motivan el trabajo escolar. En este entramado de hallazgos, convergen la enseñanza tradicional, el monitoreo pedagógico, la intervención, orientación docente, la evaluación formativa, el control de la actividad, el refuerzo positivo, la gestión pedagógica del aula y la actuación docente.

Estos elementos no son reiterativos, sino que intervienen para que el docente estructure las actividades académicas (definen qué y cómo se realiza), acompaña y supervisa el proceso, orienta y corrige cuando emergen dudas, modela procedimientos, normas de participación, y administra el entorno inmediato mediante la organización del espacio y las transiciones. La proyección de esta dinámica hacia el clima de aula, la activación cognitiva y la convivencia permite comprender que la mediación pedagógica no impacta únicamente en el rendimiento académico, sino que también genera las condiciones emocionales y relacionales que posibilitan el funcionamiento armónico del grupo y el desarrollo integral del estudiante.

Del mismo modo, aparece la subcategoría Condiciones formativas, integrada por las dimensiones Regulación del aprendizaje, Entorno educativo y Recursos para el aprendizaje; elementos que construyen la base para avanzar en la construcción

significativa de procesos educativos estables que conduzcan al estudiante a fortalecer la autorregulación, la convivencia y el aprendizaje significativo. La Regulación del aprendizaje, integra el balance entre orden y desajuste, es decir, el cumplimiento de normas y responsabilidad se conectan con organización personal, señalada como lo que predomina cuando la regulación se sostiene; mientras que, el incumplimiento de normas, déficit de hábitos formativos y afectación del aprendizaje, evidencian debilidades en el proceso educativo y la influencia familiar aparece, como factor que fortalece o tensiona esa regulación. La Figura 14, evidencia que el aprendizaje no se estanca solo por falta de explicación, sino por fallas en la autorregulación, normas, hábitos, responsabilidad, relaciones entre pares, especialmente en momentos de alta estimulación.

Asimismo, la dimensión Entorno educativo, que incluyen el entorno áulico favorable, las condiciones espaciales y la dimensión Recursos para el aprendizaje, actúan como variables que influyen y regulan la experiencia escolar. Además, revela su impacto en la concentración, la seguridad y la participación activa, cuando predomina aglomeración, circulación limitada, el conflicto, el deterioro de mobiliario o la escasez de recursos, lo que incrementa la probabilidad de distracción, conflicto y necesidad de control externo. En cambio, cuando el ambiente es favorable y los recursos son suficientes y pertinentes, se fortalece la participación sostenida, la seguridad, lo que a su vez retroalimenta la convivencia y el aprendizaje significativo.

En definitiva, la Figura 14, no solo describe componentes, sino propone una comprensión sistémica donde la formación integral se consolida cuando convergen mediación pedagógica, activación cognitiva y condiciones formativas; si esta articulación se debilita, el proceso tiende a desplazarse hacia la contención y el control, con reducción de la autonomía y con la integralidad dependiente en mayor medida de la intervención adulta que del desarrollo autorregulado del estudiante.

Triangulación de la información

La presente investigación, adopta la triangulación como un recurso metodológico orientado a fortalecer la validez y la rigurosidad interpretativa del análisis, en coherencia con los principios de la Teoría Fundamentada. Desde esta perspectiva, la triangulación trasciende la simple comparación de datos y se configura como un proceso sistemático de contraste, articulación e interpretación de múltiples fuentes de información, teorías y técnicas. En este sentido, se desarrolla la triangulación de la información recolectada, de acuerdo con lo planteado por Strauss y Corbin (2002), quienes señalan que la validez interpretativa se fortalece mediante la comparación constante entre datos, categorías y fuentes diversas. Es así que, la triangulación no es solo un contraste instrumental, sino un proceso analítico que permite validar dimensiones, subcategorías y categorías mediante la convergencia y divergencia de evidencias.

Para esta investigación, se realiza la triangulación de dos formas, la de instrumentos, para contrastar las entrevistas, la observación y los fundamentos teóricos y también, la triangulación entre informantes, para articular las percepciones de los docentes, psicoorientador, estudiantes y madres; de esta manera se alcanza una interpretación más profunda del objeto de estudio; pues no solo se fortalece la confiabilidad de los resultados, sino que también contribuye a la densidad teórica y a la coherencia explicativa presente en la investigación, tal como se expone a continuación.

A continuación, se presentan La Tabla 8 y la Tabla 9, las cuales presentan los hallazgos más significativos que emergen en la investigación, a partir de las dimensiones, subcategorías y categorías construidas y del análisis de la información obtenida. Estos resultados evidencian convergencias y divergencias, en el caso de la Tabla 7 entre las distintas fuentes de información, y la tabla 8 entre los diferentes informantes, los cuales fueron examinados e interpretados de manera sistemática. Este proceso analítico constituye la base para la construcción de una aproximación teórica basada en la inteligencia emocional para la formación integral de los estudiantes de educación básica primaria.

Tabla 8

Triangulación de la información de acuerdo con los instrumentos aplicados

Principales hallazgos	Entrevistas	Observaciones	Referentes teóricos
Importancia de las emociones	+	x	+
Importancia de la inteligencia emocional	+	x	+
Relaciones interpersonales	+	x	+
Influencia familiar	+	+	+
Agresividad	+	+	+
Intervención docente	+	+	+
Problemas psicoemocionales	+	x	+
Conducta disruptiva	x	+	+
Conductas de riesgo	+	+	+
Educación emocional	+	x	+
Expresión emocional	+	+	+
Autorregulación	+	+	+
Ambiente de aprendizaje	+	x	+

Nota. + = Presente x = Ausente. Elaboradora por la investigadora (noviembre, 2025)

Los principales hallazgos consignados en la Tabla 8, surgen del proceso de contraste y triangulación de la información recolectada durante la investigación. Este análisis comparativo permitió identificar que, en relación con su presencia total, es decir, tomando los datos provenientes de entrevistas, observaciones y referentes teóricos, se evidencian coincidencias en: agresividad, conductas de riesgo, influencia familiar, intervención docente, expresión emocional, autorregulación. Respecto a la presencia parcial, se observa que ciertos elementos aparecen únicamente en dos de las fuentes de información analizadas, entre ellos; Importancia de las emociones, importancia de la inteligencia emocional, relaciones interpersonales, problemas psicoemocionales, conductas disruptivas, educación emocional, ambiente de aprendizaje; señalando que entre ellos hay coincidencias y contrastes, respectivamente.

Tabla 9

Triangulación de la información de acuerdo con los informantes del estudio

Principales hallazgos	Docentes	Psicoorientador	Estudiantes	Madres
Importancia de las emociones	+	+	x	x
Importancia de la inteligencia emocional	+	+	+	+
Relaciones interpersonales	+	+	+	x
Influencia familiar	+	+	x	+
Agresividad	+	+	+	x
Intervención docente	x	+	+	x
Problemas psicoemocionales	+	+	+	x
Conductas de riesgo	+	+	+	x
Educación emocional	x	+	x	+
Expresión emocional	+	+	x	+
Autorregulación	+	+	+	+
Ambiente de aprendizaje	+	+	+	x

Nota. + = Presente x = Ausente. Elaborada por la investigadora (octubre, 2025)

En el caso de los principales hallazgos consignados en la Tabla 9, que emergen del proceso de contraste y triangulación de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a los informantes clave: docentes, psicoorientador escolar, estudiantes y madres de familia; su análisis comparativo permitió identificar que, en cuanto a la presencia total de hallazgos, es decir, aquellos que se presentan en los relatos de todos los actores educativos, solo están los códigos Autorregulación e Importancia de la Inteligencia Emocional.

Por otra parte, en relación a la presencia parcial, se observa un conjunto de elementos que aparecen únicamente en dos o tres de las fuentes de información analizadas, entre ellos; Agresividad, Conductas de riesgo, Influencia familiar, Intervención docente Importancia de las emociones, Relaciones interpersonales, Problemas psicoemocionales, Educación emocional, Expresión emocional y Ambiente de aprendizaje; lo que indica que, entre ellos hay coincidencias y contrastes, respectivamente, basamento para comprender que algunos hallazgos adquieren mayor nivel de consenso entre los actores, mientras que otros se manifiestan de manera diferenciada, según la perspectiva de los informantes o el contexto específico en el que emergen.

En este sentido, el código *agresividad* aparece de forma diferente en la triangulación de instrumentos y en la de informantes. En relación con la contrastación entre informantes, su presencia es parcial, pues los docentes y el psicoorientador manifiestan la presencia de conductas agresivas en los estudiantes, tales como: empleo de vocabulario soez, amenazas, peleas, golpes; al igual uno de los estudiantes revela emplearla cuando usa el balón para agredir a sus compañeros pegándoles en la barriga, espalda o piernas; mientras que, las madres de familia niegan su presencia, cuando alegan que, por el contrario, sus hijos no son de expresar emociones fuertes, ni ellos de propiciar castigos físicos, sino de dialogar, calmar al hijo cuando está enojado con palabras bonitas, abrazarlo; tranquilizarlo cuando esta triste.

Estas revelaciones, demuestran divergencia en la presencia de la agresividad como rasgo que caracteriza las interrelaciones de los estudiantes de acuerdo con la percepción de los informantes, con afectación en su abordaje, dado que la familia, uno de los actores educativos que debe implicarse en la autorregulación emocional de estos niños, niega su presencia; mientras los docentes afirman que, dicha agresividad estudiantil, es producto de lo que viven a diario en el seno de su hogar, porque el estudiante llega al aula de clase agresivo, llorando, deprimido y en muchas ocasiones golpeado.

Ahora bien, al comparar los instrumentos se tiene que, la agresividad aparece con presencia total, dado que emergió en la entrevista, la observación y las fuentes teóricas bajo las siguientes características; las entrevistas arrojaron que, un grupo de estudiantes demuestran comportamientos asociados con agresiones físicas o verbales de alta intensidad, como enojo, insultos, amenazas, gritos, descalificaciones, empujones, golpes; o el uso inadecuado de objetos como patear botellas vacías que impactan a otros niños, discusiones alteradas durante los espacios de interacción e incluso, en ocasiones llegar a la institución con altos niveles de agresividad física y verbal. Estos relatos fueron comprobados durante las observaciones, sobre todo en la hora del receso y, además, complementados con conductas disruptivas en zonas como los baños, donde se escuchan golpes en puertas, gritos abiertos y agua regada en el piso, desacato de las normas y llamados de atención por parte del docente.

Asimismo, la teoría que sustenta esta investigación, plantea sobre la agresividad que, las dificultades en la regulación y gestión de las emociones pueden derivar en conductas impulsivas o agresivas, cuando los niños y jóvenes no cuentan con herramientas adecuadas para expresar lo que sienten (Goleman, 1995). En este sentido, la agresividad observada no corresponde únicamente a episodios aislados, sino que constituye una forma de interacción entre pares presente en determinadas dinámicas de convivencia escolar, influenciada por factores emocionales, sociales y familiares que inciden en la manera como los estudiantes gestionan sus relaciones con los demás.

A partir de lo planteado se interpreta que, la presencia de manifestaciones agresivas, no solo es reconocida por docentes, psicoorientador y estudiantes, sino que se evidencia visiblemente en sus comportamientos en los diferentes espacios escolares, lo cual repercute directamente en el desempeño académico, deteriora el clima escolar, debilita los vínculos entre pares y docentes, y genera escenarios de aprendizaje menos seguros y menos propicios para el desarrollo integral. Por tanto, revelan la necesidad de generar nuevas posturas teóricas que integren de manera sistémica las dimensiones: pedagógica, emocional y familiar del proceso educativo, orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en el contexto educativo como en el entorno familiar,

que promuevan el reconocimiento y la autorregulación de las emociones mediante prácticas educativas y de crianza basadas en el respeto y la comunicación asertiva. Asimismo, resulta pertinente consolidar acciones institucionales que fomenten la convivencia pacífica, la gestión constructiva de los conflictos, la empatía y el respeto, con el propósito de favorecer entornos educativos armónicos y saludables.

De igual manera, en cuanto al código *conductas de riesgo*, tiene presencia total en la contrastación entre instrumentos, dado que, en relación con la información aportada en las entrevistas, se identifican un conjunto de comportamientos asociados a estas, tales como: bullying, violencia intrafamiliar, pérdida de valores, uso de lenguaje inapropiado, falta de respeto, impulsividad, falta de inteligencia emocional; además, es de resaltar que, se encuentran interrelacionados entre sí, influidos por factores de orden familiar, socioemocional y relacional que, configuran la actuación de los estudiantes en los distintos espacios de convivencia en la escuela. En las observaciones, especialmente en los espacios de recreo, se evidencia la presencia de conductas agresivas, impulsivas, juego brusco, empleo de vocabulario soez, acciones peligrosas como correr persiguiéndose, lanzarse objetos naturales, junto con comportamientos de descuido del entorno, como dejar agua regada o llaves abiertas en los lavamanos, lo cual genera un ambiente de tensión e interacción conflictiva.

Bisquerra (2009) señala que, la educación emocional constituye un proceso formativo continúo, orientado a desarrollar competencias emocionales que permitan comprender, regular y expresar adecuadamente las emociones, para favorecer así la convivencia, la prevención de conductas problemáticas y el desarrollo integral de los estudiantes; claro, está educación puede consolidarse en la infancia, cuando se cuenta con el compromiso y modelamiento de padres y docentes como corresponsables de este proceso.

En cuanto a la comparación entre informantes, se tiene que, el código *conductas de riesgo*, tiene presencia parcial, pues los docentes y el psicoorientador relatan como la mayoría de los estudiantes muestran comportamientos impulsivos e incluso agresivos y baja autoestima, asociados a un contexto familiar conflictivo caracterizado por

dificultades de comunicación, falta de respeto y episodios de agresión física y verbal entre los padres, situación que, según los mismos informantes, también se relaciona con una pérdida generalizada de valores dentro de la comunidad. Por su parte, los propios estudiantes ratifican lo descrito, cuando manifiestan situaciones recurrentes de brusquedad en el juego, empujones o golpes durante las actividades deportivas, así como conflictos entre compañeros que implican maltrato verbal o físico, actitudes de irrespeto hacia las normas de atención durante las clases, e incluso, reacciones agresivas y enfrentamientos físicos frente a provocaciones de sus pares, producto de la rabia.

En tal sentido, estos hallazgos evidencian dificultades presentes en la regulación emocional, materializados en comportamientos agresivos que ponen en riesgo la integridad de los estudiantes; cuya causa se inserta en los continuos conflictos familiares y experiencias de maltrato a los que están expuestos los estudiantes en su núcleo familiar, sin la aceptación por parte de los padres sobre su responsabilidad en esta adopción de patrones comportamentales inadecuados, pues las madres entrevistadas niegan la presencia de este tipo de conductas en sus hijos.

Por tanto, en el espacio escolar estudiado, hay sincronía entre la agresividad y las conductas de riesgo, pues lejos de presentarse como hechos aislados o meramente disciplinarios, se revelan como patrones de respuesta comunes en un grupo significativo de los niños que allí asisten, lo que confirma como factores socioemocionales y familiares inciden en la forma en que los estudiantes gestionan sus emociones y se relacionan con sus pares dentro del entorno escolar; ante lo cual, emerge la necesidad de fortalecer la educación emocional, la autorregulación y la construcción de vínculos respetuosos, de modo que la escuela pueda constituirse en un espacio formativo capaz de contrarrestar estas dinámicas y promover una convivencia basada en el reconocimiento, la empatía y el bienestar socioemocional del niño.

En referencia al código *influencia familiar*, en cuanto a la triangulación de instrumentos, su presencia es total, dado que emergió en la entrevista, la observación y las fuentes teóricas; mientras que, en la contrastación de informantes, el código surgió

de manera diferente, es decir, con presencia parcial, a cargo de los docentes, el psicoorientador y las madres. Por tanto, en la entrevista, los docentes señalan que los comportamientos de los niños en el aula, suelen reflejar las vivencias del hogar, lo que se expresa en afirmaciones como “lo que el niño vive en casa lo viene a expresar en el colegio” o, cuando reconocen situaciones de maltrato o tensión familiar que derivan en respuestas agresivas o conflictivas dentro del salón de clases. De manera complementaria, el psicoorientador señala que, algunas de las conductas observadas en los estudiantes, pueden comprenderse a partir de contextos familiares caracterizados por dificultades en la comunicación, en la escucha y en la regulación emocional de los adultos responsables; porque ciertos padres tienden a justificar comportamientos inadecuados de sus hijos o emplean formas de corrección basadas en el castigo, el maltrato verbal o la intimidación, prácticas que favorecen la aparición de la violencia como medio de resolución de conflictos, además, limitan el desarrollo de habilidades emocionales necesarias para una adecuada convivencia escolar.

Por su parte, las madres de familia, reconocen ciertas tensiones en los procesos de crianza, como pérdida de autoridad frente a los hijos o escasa participación en espacios formativos promovidos por la Institución Educativa; mientras que, los estudiantes, no lo mencionan en sus narrativas. Esto indica que, los adultos vinculados al proceso educativo, tanto en la escuela como en el hogar, reconocen, aunque en diferente grado, la influencia que ejercen las experiencias familiares en la formación emocional y conductual de los niños; sin embargo, los niños aun parecen no tener conciencia de este hecho.

Estas percepciones se ven corroboradas en las observaciones realizadas, donde se evidencian formas de interacción familiar que combinan el acompañamiento cercano con prácticas disciplinarias de carácter coercitivo, como cuando una madre interviene de manera brusca frente al comportamiento de su hijo durante la clase. Este tipo de situaciones sugiere que los estudiantes internalizan patrones de regulación emocional y resolución de conflictos asociados a la agresión que posteriormente reproducen en sus relaciones escolares.

Estos hallazgos, permiten comprender la influencia familiar en el comportamiento que adopta el niño en el contexto escolar, premisa que se hace predominante cuando su actuación se caracteriza por luchar contra la norma y tener bajo control de impulsos, niños que suelen vivir en contextos donde predominan estilos de crianza basados en el castigo, desatención, comunicación autoritaria y falta de regulación emocional. Esto se explica, gracias a Goleman (1995), quien sostiene que, las competencias emocionales se construyen inicialmente en las interacciones tempranas del entorno familiar, porque la familia constituye el primer escenario donde el niño aprende a reconocer, expresar y regular sus emociones, a partir de las formas de interacción que experimenta en el hogar. Cuando las relaciones familiares se caracterizan por relaciones respetuosas, apoyo afectivo y comunicación positiva, tiende a favorecer el desarrollo de habilidades emocionales que fortalecen la convivencia y el aprendizaje; que con gran seguridad serán expresadas en contextos secundarios, como la escuela, por ejemplo.

De este modo, la influencia familiar se hace visible en el contexto escolar, a través de comportamientos que afectan tanto el bienestar individual como la dinámica colectiva del aula, tales como reacciones impulsivas, conflictos interpersonales, formas inadecuadas de interacción con los compañeros, dificultades para acatar normas. Estos resultados, también permiten identificar una oportunidad pedagógica significativa: la necesidad de fortalecer la educación emocional integrada la escuela con la familia, de manera que ambos escenarios formativos promuevan una corresponsabilidad educativa orientada al desarrollo socioemocional del niño.

En coherencia con el propósito de esta investigación, resulta fundamental teorizar sobre el involucramiento de las familias en procesos de formación emocional y construcción de ambientes afectivos saludables; de modo que, la inteligencia emocional se consolide como un eje formativo capaz de transformar las prácticas relacionales, tanto en el hogar como en la escuela, como contribución con la prevención de conductas agresivas, el fortalecimiento de una convivencia escolar basada en la empatía, el respeto, el bienestar individual y colectivo.

En cuanto al código *intervención docente*, emerge dentro del proceso de triangulación de instrumentos con presencia total, puesto que se identifica tanto en las entrevistas como en los registros de observación y en las fuentes teóricas. Sin embargo, al contrastar la información recolectada por los diferentes informantes, su presencia se configura como parcial, dado que se manifiesta solamente en las voces del psicoorientador y de los estudiantes. Por tanto, en las entrevistas emerge como una intervención relatada desde la experiencia subjetiva que cada uno vive de acuerdo con su rol en la institución, así el psicoorientador la percibe como una acción institucional de atención; los estudiantes la reconocen como control, castigo o ayuda. En cambio, en las observaciones se evidencia de forma amplia, sistemática y directa, como una práctica concreta que regula la convivencia y sostiene el orden pedagógico tanto en el aula como en el recreo.

En el contexto de aula, esta intervención se observa como una actuación pedagógica orientada a restablecer el orden, organizar turnos de participación, garantizar el cumplimiento de normas básicas de convivencia, encauzar el desarrollo de las actividades académicas y recuperar objetos tomados a compañeros. En el espacio del recreo, la intervención docente adquiere una expresión distinta pero complementaria, asume una función más protectora, preventiva, de resguardo físico-emocional, debido a que se desarrolla en un espacio abierto, dinámico y menos estructurado que el aula; hallazgos que se fundamentan en los planteamientos de Goleman (1995) cuando expresa que el control de los impulsos y la regulación de emociones intensas son competencias que se desarrollan progresivamente a lo largo del proceso formativo; por lo que, cuando estas habilidades aún no están plenamente consolidadas, la mediación adulta resulta necesaria para contener la escalada emocional y orientar la conducta hacia respuestas socialmente adaptativas.

En cuanto a la contrastación de informantes, el psicoorientador percibe la intervención docente como un proceso pedagógico, preventivo y protector, que busca salvaguardar el bienestar del estudiante, orientar su conducta para prevenir situaciones de conflicto y riesgo que afecten su integridad emocional. Su voz revela que, la

intervención no se limita al llamado de atención inmediato, sino que busca estrategias formales de protección cuando el bienestar del estudiante o la gravedad de la situación así lo exigen. Por su parte, desde la experiencia de los estudiantes, la intervención docente es percibida como un control disciplinario, es sinónimo de regaño y castigo, de separar niños que se agreden física o verbalmente o responder a la solicitud de ayuda cuando alguien se siente afectado; es decir, desde la visión del estudiante, el educador es mediador en las relaciones interpersonales que se desarrollan en el ámbito educativo, aunque con un matiz autoritario y controlador.

En contraste, en los relatos de las madres de familia y docentes, este código se presenta de manera divergente, dado que en sus voces no lo anuncian de manera explícita durante las entrevistas. Estos resultados pueden interpretarse como que, para estos actores educativos, la intervención docente forma parte de la cotidianidad del ejercicio pedagógico. En el caso de las madres de familia, su discurso parece centrarse más en la conducta del niño y en la influencia familiar, que en las estrategias de mediación dadas por la escuela.

Desde una perspectiva hermenéutica, este hallazgo manifiesta que la escuela debe trascender de la transmisión de contenidos académicos, a constituirse en un espacio de mediación socioemocional donde el docente actúe como regulador de interacciones, orientador de comportamientos y garante del bienestar colectivo. Sin embargo, los resultados también revelan la importancia de consolidar prácticas pedagógicas que integren la mediación emocional dentro de la acción educativa. Esto implica promover una intervención docente que, además, de contener y regular comportamientos, contribuya a la formación de competencias socioemocionales que permitan a los estudiantes reconocer, comprender y gestionar sus emociones de manera constructiva. De esta manera, la intervención docente se transforma en un elemento clave para redimensionar la inteligencia emocional como fundamento de la convivencia escolar y del desarrollo integral de los estudiantes.

En correspondencia, el código *autorregulación* emerge con presencia total tanto en la triangulación de instrumentos como en la triangulación de informantes, se evidencia

una convergencia significativa entre lo que los informantes clave expresan en las entrevistas, lo que se observa en las dinámicas escolares y lo que plantea la teoría. De hecho, al contrastar las percepciones de los diferentes actores del estudio se tiene que, los docentes y el psicoorientador perciben la autorregulación como una habilidad socioemocional que favorece el control de impulsos, manejo de la frustración y regulación consciente de las emociones; por su parte, las madres de familia y los estudiantes la perciben desde una dimensión funcional, asociándola al autocontrol del comportamiento para evitar la agresividad o buscar la mediación de los conflictos.

Los registros de observación evidencian que la autorregulación se presenta en el entorno escolar de manera heterogénea. En el aula, emergen conductas de regulación del aprendizaje y control conductual, como la revisión del propio trabajo, la comparación de respuestas o la lectura silenciosa al finalizar las actividades; también se observan expresiones emocionales que revelan dificultades en la regulación, como niños que manifiestan ansiedad, disgusto o preocupación ante acciones disciplinarias del docente. En los espacios de recreo, algunos estudiantes muestran habilidades de autorregulación social al preferir actividades como integrarse en pequeños grupos de juego tranquilo, mantener cierta distancia de las aglomeraciones e incluso estar solo, si eso evita participar en acciones fuera de la norma. Estas conductas sugieren distintos niveles de desarrollo en la capacidad de regular emociones y comportamientos frente a las demandas del entorno escolar.

En este sentido, la autorregulación se configura como una capacidad que articula lo cognitivo, el comportamiento y la emoción, para permitir que el niño actúe de manera consciente y reflexiva ante las situaciones que enfrenta. En coherencia con Salovey y Mayer (1997), quienes ratifican que la autorregulación constituye una habilidad fundamental de la inteligencia emocional, al permitir modular los impulsos y gestionar adecuadamente las emociones para favorecer respuestas adaptativas. De igual manera, Bisquerra (2009) señala que la educación emocional busca desarrollar competencias que transformen las emociones en recursos para la vida, y que promuevan la convivencia social y el bienestar personal.

De esta manera, la autorregulación no debe ser entendida como simple obediencia o adaptación pasiva a la norma escolar para evitar el conflicto, sino como una competencia socioemocional que integra control de impulsos, elaboración cognitiva, conciencia emocional, toma de decisiones y convivencia. Su desarrollo, exige mediaciones pedagógicas, ambientes emocionalmente seguros, modelamiento adulto y procesos de acompañamiento familiar coherentes. De este modo, la autorregulación se proyecta como un componente esencial dentro de la aproximación teórica que busca generar esta investigación, al evidenciar que la formación integral del estudiante no puede desvincularse del desarrollo de competencias socioemocionales que le permitan comprenderse a sí mismo, relacionarse de manera respetuosa con los demás y responder de forma consciente ante las exigencias de la vida escolar y social.

En relación con el código *expresión emocional*, en la triangulación de instrumentos su presencia es total, al encontrarse de manera concurrente en las entrevistas, en los registros de observación y en los referentes teóricos, esta coincidencia entre instrumentos de la expresión emocional, no solo es reconocida como un componente formativo por los actores educativos, sino que, además, se manifiesta de forma visible en las interacciones que configuran la experiencia escolar de los estudiantes. Sin embargo, al realizar la triangulación de informantes, el código presenta una presencia parcial, puesto que emerge en las voces de docentes, psicoorientador y madres de familia, mientras que, en los relatos de los estudiantes no se evidencia de forma explícita.

De este modo, los docentes perciben la expresión emocional como una capacidad que le permite al niño exteriorizar lo que siente para favorecer el proceso de comunicación, la comprensión entre pares y que, por ende, mejora la convivencia escolar; el psicoorientador, la sitúa dentro de un proceso formativo que no solo significa poder hablar sobre lo que siente sino tener la posibilidad de ser escuchado, reconocido y validado por otros. En el caso de las madres de familia, ellas perciben este código como el acompañamiento afectivo, la confianza, escuchar sin juzgar y permitir que el niño exprese sus emociones de forma libre. De este modo, aunque desde distintos niveles de comprensión, los actores adultos coinciden en valorar la expresión emocional como una

habilidad para el desarrollo afectivo y relacional del educando, aunque resulta valioso resaltar que la poca comprensión del mismo por parte de las madres, explica la ausencia o incipiente presencia de la habilidad en sus hijos.

Desde la evidencia registrada en los espacios escolares, la expresión emocional emerge en algunas ocasiones y de diversas formas en la interacción entre estudiantes y docentes. En los espacios de recreo, adopta la forma saludos amables, conversaciones respetuosas entre pares y docentes, hasta manifestaciones espontáneas de alegría, entusiasmo o inconformidad frente a determinadas situaciones. En el contexto del aula, se observan actitudes de amabilidad, afecto, respeto entre estudiantes y hacía el educador, así como gestos de cercanía emocional como expresiones de cariño, sonrisas que indican la presencia de vínculos afectivos significativos dentro del grupo. Estos hallazgos evidencian que, aunque el niño no mencione de manera explícita la expresión emocional como una habilidad propia, la ha desarrollado desde el área empírica en diferentes gradientes, pues la revela en las interacciones diarias, en las diversas formas de comunicación afectiva y en los estados emocionales que tiene el educando en la vida escolar, social y familiar.

Los hallazgos se refuerzan con los planteamientos de Salovey y Mayer (1997), quienes señalan que la expresión emocional constituye una habilidad básica de la inteligencia emocional, al percibir y comunicar los propios estados afectivos; postura que se complementa con la de Bisquerra (2009), quien plantea que la educación emocional implica aprender a reconocer y expresar adecuadamente las emociones en contextos sociales. Los hallazgos demuestran que, la divergencia entre su presencia en las observaciones y su ausencia en las entrevistas de los niños, sugiere la necesidad de fortalecer procesos pedagógicos y familiares que promuevan su apropiación reflexiva, su comprensión consciente, de manera que los estudiantes puedan reconocer, nombrar y gestionar sus estados afectivos con propiedad como parte esencial de su formación integral.

El código, *importancia de la inteligencia emocional* en el entramado interpretativo que emerge del proceso de triangulación de instrumentos, presenta presencia parcial,

dado que se identifica en las entrevistas y en las fuentes teórica, pero no se evidencia de manera explícita en la observación. Si bien, en la entrevista emerge la concepción que tienen los informantes sobre este elemento, desde el plano discursivo y conceptual, que los lleva a reconocer su importancia en el desarrollo integral de los estudiantes, no hay correspondencia directa en las prácticas observadas dentro del aula y los espacios de recreo; donde, los comportamientos de un número significativo de niños no solo delatan su ausencia, sino revelan conductas violentas que son ejemplo de haber dedicado poco o nada de tiempo al desarrollo de la IE.

Además, las observaciones también revelan la ausencia de prácticas pedagógicas explícitas orientadas al reconocimiento o desarrollo emocional. No obstante, las emociones tales como ansiedad, frustración, alegría o satisfacción frente al desarrollo de actividades académicas, se manifiestan en las experiencias cotidianas de los estudiantes; así como también, situaciones de impulsividad, agresividad, gritos, juego brusco o discusiones entre compañeros en los espacios de recreo. Estas manifestaciones reflejan que la dimensión emocional permea permanentemente las dinámicas de interacción escolar; por lo que apremia que la inteligencia emocional, se transfiera del plano teórico al practico y experiencial en la formación de estos niños.

En este sentido, se hace primordial promover escenarios educativos donde la valoración de la IE no permanezca únicamente en el plano teórico, sino que se traduzca en estrategias pedagógicas que promuevan y fortalezcan las competencias socioemocionales de los estudiantes, para favorecer así su aprendizaje, su bienestar y su desarrollo social dentro del contexto escolar y familiar. Esta interpretación coincide con lo planteado por Bisquerra (2009), quien señala que la educación emocional debe trascender el reconocimiento teórico de las emociones y convertirse en un proceso educativo intencional orientado a desarrollar competencias emocionales que permitan a los estudiantes comprender, expresar y regular sus emociones de manera adecuada en los distintos contextos de interacción social.

De igual manera, en la triangulación de informantes, la importancia de la IE evidencia presencia total, al emerger en las voces de docentes, psicoorientador,

estudiantes y madres de familia, lo cual evidencia una comprensión compartida dentro de la comunidad educativa sobre la relevancia de la inteligencia emocional en los procesos de formación infantil, aunque exclusivamente en una dimensión conceptual. De modo que, los docentes sitúan la IE como un componente fundamental para el desarrollo cognitivo, el comportamiento y las relaciones positivas entre pares; por su parte, el psicoorientador afirma que la IE favorece los procesos de aprendizaje, da capacidad para analizar situaciones, reflexionar sobre ellas y tomar decisiones asertivas frente a las dificultades que se presentan en el entorno escolar. En el caso de las madres de familia, la importancia de la inteligencia emocional es percibida como un elemento fundamental para orientar el comportamiento de los hijos frente a las situaciones que enfrentan en su vida diaria y los estudiantes, la interpretan como una habilidad para regular las emociones y prevenir situaciones de confrontación.

De igual forma, el código *educación emocional*, emerge dentro del proceso de triangulación de instrumentos y de triangulación de informantes con presencia parcial, dado que se identifica en las entrevistas, fuentes teóricas y en las voces del psicoorientador y de algunas las madres de familia entrevistadas. En la entrevista del psicoorientador, la educación emocional es concebida como un proceso formativo necesario para fortalecer en los estudiantes la capacidad de comprender, reconocer y regular las emociones, particularmente en situaciones de enojo o conflicto que se presentan en la convivencia escolar. Por su parte, las madres de familia, también reconocen la importancia de acompañar a sus hijos en el reconocimiento y manejo de sus emociones dentro del contexto familiar.

En sus narrativas se identifican prácticas orientadas al diálogo, la reflexión emocional, expresión de estados afectivos, al igual que, la búsqueda conjunta de alternativas para afrontar las dificultades cotidianas, Estos hallazgos, demuestran divergencia en la presencia de la educación emocional en los relatos de los docentes y estudiantes; dado que, los docentes aún no la reconocen plenamente como un proceso pedagógico explícito dentro de la práctica educativa. En el caso de los estudiantes, esta

ausencia también puede relacionarse con la limitada conciencia conceptual sobre las emociones y su función en la convivencia y el aprendizaje.

Al contrastar estos hallazgos con los registros de observación realizados en el aula y en los espacios de recreo, se identifica que este código no aparece de forma explícita; al contrario, se presentan interacciones caracterizadas por gritos, empujones o discusiones entre estudiantes, situaciones que revelan dificultades en la regulación emocional y que requieren la intervención docente para restablecer el orden y prevenir conflictos. De igual manera, en el aula se registran reacciones emocionales frente al desarrollo de las actividades académicas, como expresiones de alegría, preocupación o ansiedad, asociadas al desempeño escolar.

Estos hallazgos permiten afirmar que las emociones están presentes de manera constante en la vida escolar, por lo que la educación emocional debe entenderse y desarrollarse, pues constituye un proceso formativo continuo, cuyo propósito es desarrollar competencias que permitan a las personas comprender, expresar y regular adecuadamente sus emociones en los distintos contextos de interacción social (Bisquerra, 2009). Este hallazgo, ratifica que la educación debe avanzar hacia procesos formativos que integren de manera consciente y sistemática, la dimensión emocional dentro del currículo escolar, con énfasis en la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, más allá del plano teórico conceptual, pues permea la convivencia escolar y social de cada aprendiz.

En este sentido, el código *relaciones interpersonales*, aparece de forma parcial en la triangulación de instrumentos y en la de informantes, puesto que se identifica solamente en las entrevistas, en las fuentes teóricas, en las voces de los docentes, psicoorientador y estudiantes. De acuerdo con la información aportada en las entrevistas, lo integran un conjunto de conductas de interacción social y emocional del estudiante asociados a éste, tales como: fomento a la empatía, poca empatía, comunicación afectiva, deseo de interacción social, relaciones impulsivas, dificultad de relaciones entre pares, habilidades sociales; los cuales se encuentran interrelacionados entre sí y se

pueden comprender como manifestaciones conductuales que expresan el nivel de desarrollo socioemocional de los estudiantes en su proceso de interacción entre pares.

Algunas de estas conductas, reflejan competencias emocionales que favorecen la convivencia y el establecimiento de vínculos positivos como las habilidades sociales, la empatía y la comunicación afectiva; mientras que las otras conductas evidencian dificultades en la regulación emocional y en la construcción de relaciones interpersonales saludables. Estas conductas no surgen de manera aislada, sino que están influidas por diversos factores familiares, personales y escolares, entre los que se destacan los estilos de crianza, el clima afectivo del hogar, el desarrollo de la autorregulación emocional y las prácticas pedagógicas que orientan la educación emocional del niño dentro del contexto escolar.

Por su parte, los docentes manifiestan que algunos estudiantes presentan poca empatía y dificultades para establecer vínculos interpersonales saludables; lo que genera problemas de convivencia y limitación para comprender las emociones de sus pares. Del mismo modo, los docentes resaltan la importancia de mantener un trato respetuoso entre estudiantes y docentes, ponerse en el lugar del otro y respetar el pacto de aula, para mejorar la calidad de las interacciones y establecer vínculos de amistad duraderos. De manera convergente, el psicoorientador manifiesta que las relaciones interpersonales forman parte de las habilidades socioemocionales que deben desarrollarse en la escuela, y resalta la importancia de habilidades como la escucha activa, comunicación efectiva, y el trabajo en equipo, las cuales favorecen la construcción de vínculos positivos y la resolución de conflictos de manera asertiva.

Agrega el psicoorientador que, hay estudiantes con dificultades para relacionarse en su grupo de compañeros, lo que indica la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento emocional y educativo para favorecer la integración social de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes manifiestan la presencia de conductas impulsivas asociadas a la ira o al conflicto, como golpear o empujar cuando se sienten molestos, al mismo tiempo, otros testimonios expresan el deseo de compartir y relacionarse con los amigos. En contraste, las madres de familia no evidencian de

manera directa la presencia de este hallazgo, ya que sus relatos destacan prácticas de acompañamiento efectivo, dialogo, orientación en valores, modelamiento de conductas dentro del hogar. En este sentido, las madres enfatizan que la familia actúa como núcleo formativo donde los niños aprenden a autorregular sus emociones y a comportarse adecuadamente con los demás, señalando que los hijos reproducen en la escuela los aprendizajes emocionales adquiridos en casa.

Al contrastar estos hallazgos con los registros de observación realizados en el aula y en los espacios de recreo, se identifica que el código relaciones interpersonales no aparece de manera explícita; sin embargo, se manifiesta de forma implícita a través de diversas conductas de interacción escolar, tales como: expresiones de afecto, el apoyo entre compañeros para realizar actividades académicas, la interacción grupal durante los juegos, la cooperación y el compartir materiales o alimentos, así como en situaciones de conflicto, empujones, discusiones o lenguaje ofensivo, que reflejan tensiones en la convivencia escolar. De igual manera, se observan momentos de interacción pacífica y colaboración entre pares, donde algunos estudiantes dialogan, juegan de forma organizada o ayudan a compañeros con dificultades académicas.

En correspondencia con lo anterior, este hallazgo se comprende como un componente esencial para desarrollo socioemocional de los estudiantes, puesto que las dinámicas de interacción que establecen con sus pares inciden en la configuración de su identidad social, en la regulación de sus emociones y en su participación dentro de los espacios de convivencia escolar. En este sentido, Bisquerra (2009) sostiene que, las habilidades sociales constituyen un pilar de la educación emocional, al favorecer vínculos positivos sustentados en la empatía, la comunicación, el respeto y la cooperación.

A la luz de este planteamiento, este hallazgo permite interpretar que las relaciones entre los estudiantes se expresan desde dos polaridades de un mismo continuo, es decir, tanto en interacciones prosociales, evidenciadas en el apoyo mutuo, el juego compartido y las manifestaciones de afecto, como en conductas impulsivas o conflictivas que revelan

dificultades en los procesos de autorregulación emocional; hallazgo que sustenta uno de los propósitos de la investigación, relacionado con la promoción indispensable dentro del entorno educativo de relaciones interpersonales más empáticas, respetuosas y colaborativas que contribuyan al fortalecimiento de la Inteligencia Emocional y al desarrollo integral de los estudiantes.

De igual manera, el código *problemas psicoemocionales*, se evidencia en la triangulación de instrumentos y de informantes de forma parcial, pues se identifica solamente en las entrevistas, en las fuentes teóricas y en las narrativas de los docentes, psicoorientador y estudiantes. De acuerdo con la información aportada en las entrevistas, este código se configura a partir de un conjunto de manifestaciones conductuales vinculadas con la interacción social y emocional de los estudiantes, las cuales reflejan diferentes formas de relacionarse con los otros y de gestionar sus propias emociones dentro del contexto escolar, como son: afectación emocional, comportamientos disruptivos, falta de autorregulación, autodefensa activa, temor a la burla, déficit de habilidades sociales.

Estas conductas evidencian dificultades en la regulación de las emociones, el control de impulsos y la gestión de los conflictos, lo que puede expresarse en reacciones defensivas, comportamientos disruptivos o actitudes asociadas al miedo al rechazo por parte de los pares. Asimismo, tales manifestaciones revelan limitaciones en habilidades sociales fundamentales para la convivencia, como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Desde esta perspectiva, dichas conductas no emergen de manera aislada, sino que están influenciadas por factores personales, familiares y escolares, entre los que se destacan los procesos de alfabetización emocional, los estilos de crianza, el clima afectivo del hogar y las prácticas pedagógicas presentes en el entorno educativo.

En cuanto a los informantes, los docentes manifiestan que algunos estudiantes presentan dificultades para regular las emociones, provocando reacciones impulsivas,

comportamientos disruptivos y conflictos recurrentes entre pares. De igual manera, el psicoorientador señala que estas problemáticas pueden estar asociadas a factores del contexto familiar, particularmente en aquellos casos donde los estudiantes han experimentado situaciones de maltrato o dinámicas familiares conflictivas, lo que puede conducir a la reproducción de patrones de agresividad en las relaciones con sus compañeros.

Por su parte, los estudiantes en sus testimonios reconocen el uso de lenguaje ofensivo, conflictos con compañeros, haber recibido sanciones disciplinarias y experimentar sentimientos de vergüenza o temor frente a la burla, muestras de la presencia de malestar emocional en las dinámicas de interacción entre pares. Mientras algunos estudiantes reconocen haber generado conductas agresivas o disruptivas, otros manifiestan actitudes de retraimiento o silencio ante el miedo al rechazo, lo que revela distintas formas de afrontamiento frente a las tensiones relacionales presentes en el grupo. No obstante, se observa una divergencia en los discursos de las madres de familia, ya que en sus entrevistas no se identifica de manera explícita el reconocimiento de estos problemas psicoemocionales, sus narrativas se centran principalmente en el papel formativo de la familia en la orientación emocional de los hijos, hecho que también está a nivel teórico, pues si realmente se formara en este sentido, estos problemas psicoemocionales no deberían presentarse en la interacción de estos niños entre sí.

De igual manera, la triangulación con los registros de observación realizados en el aula y durante los espacios de recreo permite identificar convergencias parciales con lo expresado en las entrevistas. Aunque el código *problemas psicoemocionales* no aparece de forma explícita en los registros observacionales, sí se evidencian conductas que se relacionan con este hallazgo, tales como empujones, discusiones, agresiones verbales entre compañeros, comportamientos disruptivos, uso de lenguaje soez, reacciones de enojo y desobediencia frente a la autoridad docente, especialmente durante los momentos de mayor interacción social como es el recreo. En este sentido, Goleman (1995) sostiene que la incapacidad para reconocer y regular las propias

emociones puede derivar en comportamientos impulsivos, dificultades en la interacción social y conflictos interpersonales, lo cual afecta significativamente los procesos de aprendizaje y convivencia en el contexto escolar.

Estos resultados permiten comprender que los problemas psicoemocionales identificados no deben interpretarse únicamente como manifestaciones conductuales aisladas, sino como expresiones de la necesidad de fortalecer los procesos de educación emocional dentro del contexto escolar. En este sentido, la atención a esta problemática, demanda la implementación de estrategias pedagógicas integrales orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales, entre las que se destacan la autorregulación emocional, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de las habilidades sociales. Asimismo, se hace necesario promover una mayor articulación entre la escuela y la familia, con el propósito de generar procesos formativos coherentes que favorezcan el desarrollo emocional de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la educación emocional se constituye en un eje formativo clave para la transformación de los escenarios de convivencia escolar, al propiciar ambientes educativos más seguros, empáticos y favorables para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.

En cuanto al código *ambiente de aprendizaje*, emerge dentro del proceso de triangulación de instrumentos y de informantes con presencia parcial, debido a que se identifica en las entrevistas, en las fuentes teóricas y en las intervenciones de docentes, psicoorientador y estudiantes. Ahora bien, los hallazgos revelan una convergencia clara entre los informantes que presentan este código, quienes reconocen que el ambiente de aprendizaje constituye un elemento fundamental para favorecer los procesos educativos y el bienestar emocional de los estudiantes. Los docentes expresan, la importancia de generar aulas caracterizadas por la confianza, la cercanía pedagógica y la comprensión de las necesidades emocionales de los niños, con énfasis en el establecimiento de relaciones empáticas y el uso de estrategias de motivación para favorecer la participación y la disposición hacia el aprendizaje.

El psicoorientador, enfatiza que los docentes deben desarrollar competencias de autorregulación emocional que les permitan gestionar adecuadamente situaciones de tensión o indisciplina dentro del aula, evitando que las emociones negativas interfieran en la relación pedagógica. Las voces de los estudiantes complementan esta perspectiva, al expresar la necesidad de contar con ambientes escolares más agradables, donde exista mayor espacio para el juego, la interacción positiva y el disfrute educativo. Esta percepción estudiantil refuerza la idea de que el ambiente escolar influye directamente en la motivación, la convivencia y el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia la institución.

No obstante, al contrastar los relatos de los informantes con la observación, se identifica una convergencia parcial; ya que, en las observaciones realizadas en el aula, se evidencian momentos en los que el docente implementa estrategias orientadas a captar la atención de los estudiantes, promover su participación y mantener un clima de trabajo que favorece el desarrollo de las actividades académicas. Sin embargo, también se registran situaciones de distracción, conversaciones paralelas o conductas disruptivas que inciden en la estabilidad del ambiente de aprendizaje. Esto indica que, el clima de aula no es una condición estática, sino una dinámica fluctuante donde coexisten prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje con situaciones que demandan ajustes en la gestión emocional y disciplinaria del grupo.

De igual manera, al analizar las observaciones en los espacios de recreo, se evidencia que el ambiente escolar trasciende el aula y se construye también en los escenarios de interacción informal entre los estudiantes. En estos espacios se registran tanto manifestaciones de convivencia positiva como el juego cooperativo, la interacción pacífica y las expresiones de compañerismo nutritivo, como episodios de desorden, tensión o conductas disruptivas que requieren intervención docente. Por tanto, al contrastar las observaciones del aula y del recreo, se identifica una convergencia en la comprensión del ambiente escolar como un fenómeno integral, aunque su expresión varía según el contexto y el tipo de interacción que se produce en cada espacio.

Desde el sustento teórico, estos hallazgos encuentran respaldo en la perspectiva humanista de Rogers (1961), quien plantea que el aprendizaje significativo se desarrolla en ambientes educativos caracterizados por la aceptación, la autenticidad y la empatía del docente, condiciones que generan seguridad emocional en los estudiantes. De manera complementaria, Goleman (1995) y Bisquerra (2003) sostienen que los ambientes educativos emocionalmente saludables favorecen la motivación, la atención y la convivencia escolar, ya que la gestión adecuada de las emociones permite fortalecer las relaciones interpersonales y mejorar la disposición hacia el aprendizaje.

Asimismo, resulta imprescindible promover procesos de formación docente en inteligencia emocional, que permitan a los educadores desarrollar habilidades de autorregulación, empatía y manejo constructivo de los conflictos escolares. De igual forma, se hace necesaria una articulación más sólida entre escuela y familia, con el fin de generar coherencia entre los procesos formativos que se desarrollan en ambos contextos. En este sentido, la consolidación de ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, participativos y respetuosos se configura como una condición indispensable para fortalecer la convivencia escolar y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, con la salvedad de que estos no son exclusividad de la escuela, pues también se requieren en el hogar, escenario primario de desarrollo emocional del niño.

En cuanto al código *conductas disruptivas*, tiene presencia parcial solo en la triangulación de instrumentos, pero sus hallazgos son de relevancia para el estudio por ello se analizan seguidamente. Este código, emerge en las observaciones y en las fuentes teóricas, más no de manera explícita en los discursos de los informantes durante las entrevistas, aunque sí describen dificultades relacionadas con el control emocional y la convivencia. En las observaciones en el aula, estas conductas se manifiestan de manera reiterada en comportamientos como conversaciones paralelas, distracción constante, manipulación de objetos, levantarse del puesto sin autorización, desplazamientos frecuentes por el salón, interrupciones a la actividad académica y acciones de molestia hacia los compañeros.

Estas conductas generan interrupciones en la dinámica pedagógica, afectan la concentración del grupo y obligan al docente a implementar continuamente estrategias de control disciplinario, llamados de atención o intervenciones directas para restablecer el orden. En este sentido, las observaciones en el contexto áulico evidencian que estas manifestaciones comportamentales alteran el ritmo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que, condicionan el clima del aula.

Por otra parte, al analizar las observaciones realizadas en los espacios de recreo, se evidencia una convergencia con lo observado en el aula, aunque con una mayor intensidad y visibilidad de las conductas disruptivas debido a la características que asume la interacción entre los estudiantes en este espacio de mayor libertad; así, se registran comportamientos como empujones, carreras descontroladas por pasillos y escaleras, gritos constantes, golpes en las puertas de los baños, juegos bruscos, aglomeraciones en la tienda escolar y conflictos durante los juegos colectivos. Estas situaciones generan momentos de tensión, riesgos físicos y desorganización en los espacios escolares, lo que obliga a los docentes a mantener una supervisión permanente e intervenciones constantes mediante estrategias de control, mediación o regulación del comportamiento. Por tanto, al contrastar las observaciones del aula y del recreo, se evidencia una convergencia clara en la presencia de conductas disruptivas, aunque estas se expresan con diferentes niveles de intensidad según el contexto de interacción.

Las conductas disruptivas en el contexto escolar suelen estar relacionadas con déficits en el desarrollo de competencias emocionales, particularmente en lo referente al autocontrol, la empatía, la responsabilidad social y la regulación de impulsos (Bisquerra, 2009). De este modo, dichas conductas no deben interpretarse únicamente como expresiones de indisciplina o desobediencia, sino como indicadores de poco desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Por tanto, resulta fundamental promover en la escuela programas sistemáticos de educación socioemocional, actividades orientadas al reconocimiento y regulación de las

emociones, estrategias de mediación de conflictos, aprendizaje cooperativo y fortalecimiento de las habilidades sociales. Asimismo, se hace necesaria una articulación efectiva entre escuela y familia, que permita construir procesos formativos coherentes orientados al desarrollo emocional de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la inteligencia emocional se configura como una estrategia esencial para transformar los escenarios de convivencia escolar, favoreciendo ambientes educativos más organizados, respetuosos y propicios para el aprendizaje y el bienestar integral de los niños.

SECCIÓN V

ELABORACIÓN TEÓRICA

APROXIMACIÓN TEÓRICA BASADA EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Introducción

La construcción de una aproximación teórica en el ámbito de la investigación cualitativa implica, como punto de partida, precisar el significado, los alcances y la función de la teoría en la interpretación de los fenómenos educativos contemporáneos. En este sentido, Maxwell (2013) plantea que la teoría constituye un sistema organizado de conceptos y proposiciones interrelacionadas que orientan la comprensión y explicación de la realidad investigada. De manera complementaria, Denzin y Lincoln (2018) sostienen que, en el enfoque cualitativo, la teoría no se establece de forma apriorística, sino que se construye progresivamente a partir de la interpretación de los datos, desde

la articulación de categorías, significados y relaciones que, permiten una lectura profunda y contextualizada del fenómeno. Por su parte, Strauss y Corbin (2002) afirman que, una teoría se configura como un conjunto estructurado de conceptos vinculados entre sí mediante relaciones sistemáticas, dando lugar a un marco explicativo capaz de interpretar e incluso predecir dinámicas sociales.

Desde esta perspectiva, la presente sección se orienta a la construcción de una aproximación teórica fundamentada en la inteligencia emocional y dirigida a la formación integral de los estudiantes en el contexto de la educación básica primaria. Esta teorización trasciende la simple descripción de los hallazgos expresados en códigos, dimensiones, subcategorías y categorías emergentes; a un proceso de análisis, integración y relación de estos elementos, para comprender e interpretar, desde la percepción propia de los actores educativos que hacen vida en el escenario estudiado, la dimensión teórica que subyace el acto formativo en la educación primaria. De tal manera que, explique el papel de la inteligencia emocional como elemento articulado del desarrollo social, cognitivo y afectivo para alcanzar una formación integral, resaltando su importancia y necesidad en los procesos formativos en la etapa de educación primaria.

En este marco, la formación integral en la educación básica primaria exige una visión holística que reconozca al estudiante como un sujeto complejo y multidimensional, en el que confluyen dimensiones emocionales, cognitivas y relacionales que inciden de manera directa en sus procesos de aprendizaje y desarrollo personal. Bajo esta concepción, la inteligencia emocional adquiere un carácter central, al promover competencias como la autorregulación, la empatía, la conciencia emocional y la adecuada gestión de las relaciones interpersonales, elementos esenciales para la consolidación de entornos educativos saludables, inclusivos y significativos.

En coherencia con los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), la construcción teórica se concibe como un proceso dinámico y dialéctico en el que convergen la inducción y la deducción, lo que posibilita el diálogo entre los datos empíricos y los referentes conceptuales, para la configuración de un esquema lógico, sistemático y explicativo. De este modo, la presente investigación trasciende la exposición descriptiva

de las experiencias y percepciones de los actores educativos, para proponer una estructura teórica que responda la siguiente premisa: ¿Cómo interpretar la realidad de la formación integral de los estudiantes de educación básica primaria del IETAN basada en la inteligencia emocional para la creación de una aproximación teórica?

En este sentido, la primera categoría emergente, inteligencia emocional, al ser resignificada en el plano teórico-constructivo, se denomina “Constructo emergente Ecosistema Formativo de la Inteligencia Emocional en la escuela primaria”, aunque conserva como núcleo central la inteligencia emocional. De manera análoga, la segunda categoría, formación integral, se configura como el “constructo emergente Matriz articuladora de la formación integral en la escuela primaria”, desde su fundamento epistémico, la formación integral como núcleo estructurante.

A continuación, se presentan los constructos teóricos derivados de las unidades hermenéuticas generadas durante el proceso investigativo, los cuales evidencian las relaciones establecidas entre las categorías emergentes. Esta aproximación teórica, pretende ofrecer un enfoque reflexivo que contribuya al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en los estudiantes de básica primaria, orientadas no solo al logro académico, sino al bienestar emocional y social de los estudiantes, en correspondencia con las exigencias del contexto educativo actual.

Constructo emergente Ecosistema Formativo de la Inteligencia emocional en la escuela primaria

El constructo *Ecosistema Formativo de la inteligencia emocional en la escuela primaria* se construye a partir de la información aportada por los informantes clave de esta investigación, a través de entrevistas, observaciones realizadas en espacios escolares, tanto en el aula como en el recreo, y su contraste con referentes teóricos, del cual emergió la categoría inteligencia emocional en la escuela primaria. Este proceso permitió comprender que la Inteligencia Emocional en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá, no puede comprenderse como una competencia individual ni como una capacidad estrictamente intrapsíquica,

sino como una construcción relacional, dinámica y situada que, emerge de la interacción entre múltiples dimensiones formativas que convergen en la experiencia escolar del educando.

En este sentido, la investigación evidencia que las manifestaciones emocionales tales como las conductas disruptivas, la agresividad, la autorregulación, la expresión emocional, y las formas de interacción entre pares, no corresponden solo a características individuales del niño, sino que se configuran dentro de una red compleja donde se relaciona el mundo interno del estudiante, las dinámicas socioemocionales propias del contexto escolar y las experiencias afectivas provenientes del núcleo familiar. Esta comprensión, permitió entender la necesidad de direccionar factores que interfieren en el desarrollo efectivo de la inteligencia emocional y situarla en una perspectiva sistémica, donde el estudiante observa, reconoce y comprende sus propias emociones, pensamientos, motivaciones y los aplica de manera asertiva en su ámbito educativo, social y familiar.

De esta manera, el constructo se fundamenta en la existencia de un sistema de interacciones formativas estructurado en tres esferas interdependientes: los procesos intrapersonales, relacionados con el reconocimiento, la comprensión y la regulación del universo emocional; los procesos interpersonales, asociados a la convivencia, la interacción social y la construcción de vínculos; y los contextos formativos, representados principalmente por la familia y la escuela como escenarios donde se configuran, reproducen y resignifican las prácticas emocionales. De este modo, Goleman (1995) quien, sostiene que la inteligencia emocional no solo implica habilidades individuales, sino que se desarrolla en interacción con el entorno social, interpretación se articula con lo planteado por Salovey y Mayer (1997) quienes, consolidan la importancia que tiene la regulación y la comprensión emocional en contextos relacionales. Asimismo, se complementa con la perspectiva de Bisquerra (2009), el cual concibe la educación emocional como un proceso continuo, sistemático y contextualizado.

En este sentido, se revela la convergencia existente entre la expresión emocional, la autorregulación, las conductas de riesgo, la agresividad, y la influencia familiar, lo que

permite afirmar que el desarrollo emocional del estudiante no es un proceso aislado, sino una construcción que emerge de la articulación entre factores personales, escolares, sociales y familiares. Por tanto, el ecosistema formativo resulta ser una categoría explicativa integradora que, permite comprender a la inteligencia emocional no como una habilidad aislada, sino como un sistema de desarrollo construido en la interacción constante entre estos componentes. En cuanto a la organización interna del constructo, el análisis permitió identificar tres núcleos fundamentales que regulan el ecosistema: la alfabetización emocional, la convivencia socioemocional y el apoyo afectivo, los cuales se interrelacionan de manera dinámica para configurar procesos de influencia recíproca que inciden directamente en el bienestar emocional y social del estudiante.

El primer núcleo, la alfabetización emocional, se constituye como la base intrapersonal del desarrollo socioemocional, representa el proceso mediante el cual el estudiante adquiere comprensión de las emociones, su significado, desarrolla conciencia de sus estados afectivos y construye habilidades para su regulación. Sin embargo, aunque existe una apropiación conceptual por parte de los docentes, esta no se evidencia de manera permanente en las practicas formativas que permita al niño interiorizar y aplicar dichas habilidades en el escenario escolar. Esta diferencia no solo refleja una distancia entre el saber y el actuar emocional, sino que evidencia una incongruencia formativa en cuanto a la relación que existe entre el yo ideal y el yo real propuesta por (Rogers, 1961).

Dentro de esta dimensión, la autorregulación emerge como un elemento primordial, cuya importancia en el desarrollo emocional es reconocida de forma explícita en el discurso de los actores educativos. Sin embargo, en la práctica esta habilidad se manifiesta de manera heterogénea, es decir, diferentes niveles de desarrollo entre los estudiantes. Mientras algunos logran gestionar sus emociones de manera adaptativa, otros presentan dificultades que se traducen en impulsividad, agresividad o conductas disruptivas, especialmente en los espacios donde las interacciones son más espontaneas; con la característica compartida de ser precisamente los niños que,

pertenecen a familias cuya dinámica de interrelación presenta a la agresividad como modelo de relación.

El segundo núcleo, la convivencia socioemocional, representa la dimensión relacional del ecosistema, en la cual la inteligencia emocional se expresa y se practica en la interacción entre estudiantes y docentes. Este componente evidencia que la escuela no solo es un espacio de aprendizaje cognitivo, sino también un escenario fundamental para la construcción de experiencias emocionales y sociales, forjadas dentro de una convivencia positiva, particularizada por el apoyo entre pares, la cooperación y la comunicación afectiva como actitudes prosociales que contrarrestan la presencia de conductas disruptivas, conflictos interpersonales, agresividad y dificultades en la desregulación emocional.

Un hallazgo relevante en esta dimensión es la coexistencia de prácticas de control disciplinario con procesos de desarrollo socioemocional, lo que genera una tensión entre la regulación institucional y la formación emocional del estudiante. En este sentido, la intervención docente se configura como un elemento mediador que oscila entre el control conductual y la orientación socioemocional, lo que devela la necesidad de redefinir el rol del docente para que abandone el rol exclusivo de agente de control y se convierta en mediador de competencias socioemocionales, entre las que está la autorregulación, base para que el control de impulsos lo gestione el mismo niño, relevando al docente de esta función.

El tercer núcleo, el apoyo afectivo, evidencia que la inteligencia emocional trasciende el ámbito escolar y se encuentra profundamente influenciada por el entorno familiar. La crianza afectiva, el modelamiento emocional y la calidad de los vínculos familiares, inciden directamente en la forma en que el estudiante regula sus emociones y se relaciona con sus pares. En este sentido, la familia actúa como un factor protector o de riesgo, lo cual va a depender de la coherencia y calidad de las practicas emocionales que ofrece; cuya repercusión trasciende el hogar y se vivencia en la escuela a través de los comportamientos de los niños, los cuales reflejan los patrones emocionales aprendidos en el hogar, lo que confirma el papel de la familia como primer agente de

socialización emocional. En este sentido, la influencia familiar se configura como un factor determinante en la manera en que los niños regulan sus emociones, establecen relaciones interpersonales y responden a las normas escolares.

En relación con la percepción de problemáticas como la agresividad y las conductas de riesgo a las que están expuestos los niños en esta etapa de vida, aún existen divergencias significativas entre la percepción de algunos actores educativos; pues, mientras los docentes y psicoorientador reconocen su presencia en la dinámica escolar, algunas familias tienden a negarlas, lo que dificulta su abordaje integral. Esta discrepancia, pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la corresponsabilidad entre escuela y familia en los procesos de formación emocional, desde la promoción de prácticas coherentes y articuladas que favorezcan el desarrollo socioemocional del niño.

La articulación de estos tres componentes, reafirma que el desarrollo socioemocional del estudiante no es un proceso aislado, sino una construcción que emerge de la intersección entre la comprensión emocional, la interacción social y el contexto afectivo. Cuando esta integración se consolida, se generan condiciones que favorecen el bienestar emocional, reflejado en la regulación de las emociones, la convivencia pacífica, el aprendizaje significativo y el desarrollo integral. En contraste, la ruptura de esta articulación propicia escenarios de vulnerabilidad, donde emergen problemáticas como la agresividad, las conductas disruptivas, desacato a las normas contempladas en el Manual de Convivencia de la IETAN, la baja tolerancia a la frustración y los conflictos interpersonales, con afección tanto del clima escolar como de la calidad de los procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el constructo propuesto permite interpretar la inteligencia emocional como un sistema de carácter formativo, en el que la escuela y la familia asumen una corresponsabilidad activa en la creación de entornos que favorezcan el desarrollo emocional del estudiante. Esta concepción implica un cambio sustancial en el modelo educativo convencional, al asumir una visión holística que integra lo emocional como un elemento fundamental dentro del proceso formativo. En consonancia con ello, Bisquerra (2009) plantea que la educación emocional debe integrarse de manera

transversal y sistémica en el currículo, orientado a la formación integral del sujeto en interacción con su contexto.

En este marco, la originalidad e innovación del constructo radica en redefinir la reconceptualización de la inteligencia emocional como un ecosistema formativo multinivel, lo que posibilita trascender del enfoque individualista tradicional y situar el desarrollo emocional en una perspectiva sistémica, relacional y contextualizada. De igual manera, este planteamiento posibilita una integración coherente entre los contextos escolar y familiar, desde la evidencia de la necesidad de una articulación efectiva entre ambos como condición para el desarrollo socioemocional. Asimismo, revela la brecha existente entre el reconocimiento discursivo de la inteligencia emocional y su concreción en la práctica pedagógica, lo que plantea el desafío de avanzar hacia procesos educativos más intencionales, experienciales y contextualizados, donde las emociones sean vividas, comprendidas y gestionadas en situaciones reales de interacción.

El constructo permite también, sostener que la educación emocional no puede ser concebida como una acción aislada ni atribuible a un único agente formativo, sino como un proceso colectivo, situado y dinámico, en el que confluyen prácticas pedagógicas, interacciones sociales y vínculos afectivos. Bajo esta perspectiva, la inteligencia emocional deja de entenderse como una competencia individual para configurarse como un sistema de formación integral, orientado a la construcción de entornos educativos más empáticos, inclusivos y emocionalmente sostenibles. En consecuencia, el bienestar emocional del estudiante emerge no como un resultado particular, sino como el producto de una red de interacciones formativas que articulan de manera coherente la escuela, la familia y el propio sujeto en desarrollo.

A continuación, se presenta la Figura 15, la cual integra de manera sistemática los resultados emergentes que sustentan la construcción del constructo, los referentes teóricos y la conceptualización de la inteligencia emocional en la educación básica primaria, de acuerdo con la interpretación de la investigadora. Esta figura sintetiza, el principal aporte de la investigación, al demostrar que la inteligencia emocional no se desarrolla de manera aislada, sino como un ecosistema formativo que articula procesos

intrapersonales, dinámicas escolares y vínculos familiares, cuya interacción configura el bienestar emocional del estudiante.

Figura 15

Constructo emergente Ecosistema Formativo de la Inteligencia emocional en la escuela primaria



Nota. Elaborado por la investigadora con ayuda de la IA (noviembre, 2025)

Constructo emergente matriz articuladora de la formación integral en la escuela primaria

El presente constructo “Matriz articuladora de la formación integral en la escuela primaria”, emerge del análisis de la información proporcionada por los informantes clave de la investigación, lo que permitió la construcción de la categoría formación integral, cuya comprensión, explicó que, en el contexto de la educación básica primaria del escenario estudiado, el desarrollo integral se configure como un proceso formativo complejo en el que el educando fortalece de manera articulada sus dimensiones afectiva, cognitiva, social, corporal, moral, y espiritual, lo que fortalece la construcción de su identidad, el ejercicio de la autonomía, su participación consciente y responsable en los diversos ámbitos de la vida personal, afectiva, emocional, espiritual y social.

Los hallazgos demuestran que la formación integral debe trascender enfoques centrados exclusivamente en la adquisición de contenidos, para dar lugar a una formación que integre el desarrollo de competencias socioemocionales, la interiorización de valores, la construcción de actitudes y hábitos de convivencia, así como el fortalecimiento del bienestar, para favorecer la configuración de un proyecto de vida con sentido. Así, la escuela deja de ser únicamente un espacio de instrucción para constituirse en un escenario de construcción, donde se modelan y vivencian formas de pensar, sentir, actuar y relacionarse. Desde esta perspectiva, el estudiante es reconocido como un sujeto complejo, dinámico y en permanente transformación, cuyo aprendizaje se construye en interacción con los entornos familiar, escolar y sociocultural. En coherencia con ello, Bisquerra (2009) subraya que el desarrollo integral exige el fortalecimiento de las competencias emocionales, en tanto estas inciden de manera significativa en la adaptación escolar, la calidad de la convivencia y la toma de decisiones responsables.

Además, se pudo identificar la existencia de una tensión estructural entre el discurso institucional sobre la formación integral y las prácticas efectivamente observadas en el contexto escolar. Esta tensión se expresa en la coexistencia de enfoques pedagógicos orientados al desarrollo humano con dinámicas centradas en la

normatividad, el control, y la reproducción de esquemas tradicionales. Esta dualidad evidencia que, la formación integral no se configura de manera homogénea, sino que emerge como un proceso situado, permeado por contradicciones, avances parciales y limitaciones estructurales.

En coherencia con esta interpretación, el constructo propuesto “matriz articuladora de la formación integral en la escuela primaria” se sustenta en la comprensión de que el desarrollo integral del estudiante es el resultado de la interacción continua entre tres dimensiones fundamentales: la configuración del ser, la mediación pedagógica de la integralidad y la gestión convivencial del desarrollo. Estas dimensiones no operan de forma aislada, sino que se interrelacionan en forma dinámica, para configurar un sistema en el cual cada componente influye, regula y potencia a los demás. De este modo, la formación integral se concibe como una arquitectura dinámica en la que el desarrollo del estudiante depende de la coherencia entre estos planos de acción.

Desde esta perspectiva, el constructo redefine la formación integral como una estructura relacional en la que el estudiante se constituye en la intersección entre su mundo interno, las prácticas pedagógicas que median su aprendizaje y las dinámicas convivenciales que estructuran su experiencia escolar. Este análisis, permite superar las visiones fragmentadas del proceso educativo, y propone una lectura más compleja en la que el aprendizaje, la identidad y la convivencia se articulan en un mismo sistema formativo.

El primer componente del constructo corresponde a la configuración del ser, que fundamentan la formación integral a partir de procesos orientados a la construcción de valores, la ética, la identidad, la espiritualidad y el sentido de vida; lo que revela que, el acto educativo no puede desvincularse de la configuración de la subjetividad y particularidad del estudiante. Es en este nivel, donde el sujeto construye su autoconciencia y define sus formas de relación con los otros, lo que sitúa a la escuela como un escenario privilegiado de elaboración subjetiva. Así, los valores operan como un puente entre las experiencias familiares y escolares, mientras que, la dimensión ética orienta la toma de decisiones y las prácticas de convivencia. En coherencia con Rogers

(1969), quien sostiene que el desarrollo personal se potencia en contextos educativos que favorecen la construcción del yo y el reconocimiento del otro en un marco de sentido y coherencia.

De igual manera, el desarrollo holístico integra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y proyectivas, lo que permite comprender que el estudiante no se forma de manera fragmentada, sino que se desarrolla como un sujeto multidimensional. De esta manera, el proyecto de vida adquiere una relevancia significativa, incluso en la educación primaria, al evidenciar la capacidad del estudiante para proyectarse, construir expectativas y orientar sus acciones hacia el futuro. Así se refuerza la idea de que la formación integral implica no solo el desarrollo de competencias, sino la construcción de sentido.

El segundo componente, corresponde a la mediación pedagógica de la integralidad, la cual representa el eje operativo del constructo. Los hallazgos muestran que el docente no es solo transmisor de conocimientos, sino un agente formativo que orienta, modela, regula y acompaña el desarrollo del estudiante. De este modo, la práctica pedagógica se constituye en el espacio donde la formación integral se materializa o se ve limitada, de acuerdo con la intencionalidad y vínculo entre las acciones educativas. La mediación pedagógica, incluye estrategias como el aprendizaje activo, la activación de saberes previos, la evaluación formativa, la participación estudiantil y la construcción de hábitos formativos, reconocidos todos como fundamentales para consolidar procesos educativos de calidad; tal como lo plantea Hattie (2023), quien destaca que las prácticas pedagógicas centradas en la participación activa y la retroalimentación efectiva tienen un impacto significativo en el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante.

Sin embargo, no puede obviarse las tensiones derivadas de la coexistencia de prácticas pedagógicas innovadoras que favorecen la participación, el pensamiento crítico y la construcción del aprendizaje, y las que persisten basadas en el control, la disciplina y la enseñanza tradicional; dado que, el escenario escolar se conforma por actores con concepciones, creencias y actuaciones particulares. Esta situación evidencia que la

formación integral aún no se encuentra plenamente consolidada en la práctica educativa, lo que plantea la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos que prioricen la visión integral del desarrollo humano; para lo cual la postura del docente es fundamental, pues solo desde su convicción y adopción de teorías pedagógicas que propicien esta enseñanza, será posible lograrlo. En este sentido, la mediación pedagógica se configura como un punto crítico, ya que es allí donde está la posibilidad de articular el discurso formativo institucional, la concepción del docente que lo va a guiar y la experiencia real del estudiante. Como señala Bisquerra y López-Cassà (2020), la educación emocional y la formación integral requiere procesos intencionales, continuos, sistemáticos y experienciales, lo que implica transformar las prácticas pedagógicas más allá del discurso, que promuevan el desarrollo emocional en contextos reales.

El tercer componente corresponde a la dimensión convivencial del desarrollo, que interrelaciona el rol docente, el ambiente escolar y la gestión de la convivencia. Este componente evidencia que la formación integral no puede sostenerse sin un entorno relacional que favorezca el bienestar, la regulación emocional y la interacción positiva. Por tanto, la convivencia escolar es un espacio donde se manifiestan tanto los logros como las tensiones del proceso formativo; por lo que, la presencia de conductas agresivas, conflictos interpersonales y dificultades en la regulación emocional, no deben interpretarse únicamente como problemas disciplinarios, sino como indicadores de procesos formativos que requieren ser fortalecidos, primariamente en la dimensión socioemocional.

En contraste, cuando la convivencia escolar se configura mediante procesos de mediación, acompañamiento pedagógico, normativas claras y la participación activa de la familia, se convierte en un escenario formativo que potencia de manera significativa el desarrollo integral del estudiante. Desde esta perspectiva, la convivencia deja de ocupar un lugar secundario para constituirse en una dimensión estructural del proceso educativo, en la cual, el conflicto se resignifica como una oportunidad pedagógica que favorece el desarrollo de competencias socioemocionales. Esto reafirma los aportes de Bisquerra (2020), quien señala que la convivencia escolar, mediada por la educación

emocional, permite transformar las situaciones de conflicto en experiencias de aprendizaje orientadas al fortalecimiento de la empatía, la autorregulación y la construcción de relaciones saludables.

La articulación entre estas tres dimensiones, permite comprender que el desarrollo integral del estudiante se configura en una dinámica sistémica en la que la constitución del ser, la mediación pedagógica y la convivencia escolar se interrelacionan de manera permanente. Cuando estos componentes se articulan de manera asertiva, se generan condiciones que favorecen la adaptación escolar, el aprendizaje significativo, el desarrollo personal, la convivencia armónica y la construcción de un proyecto de vida con bases sólidas. Por el contrario, cuando existe desarticulación entre estos componentes se da lugar a problemáticas, tales como: la agresividad, la desmotivación, el déficit de hábitos formativos, con afectación en el bienestar del estudiante, en su proceso de aprendizaje y en la fragilidad del clima escolar. Por tanto, la formación integral no depende de un solo factor, sino de la coherencia entre múltiples dimensiones formativas, con énfasis en la importancia de una vinculación estructural en el sistema educativo.

En este sentido, el principal aporte del constructo radica en redefinir la formación integral como una matriz articuladora de procesos formativos, que supera enfoques tradicionales y propone una visión sistémica integradora de lo personal, lo pedagógico y lo relacional. Esta perspectiva, no solo amplía la comprensión teórica de la formación integral, sino que plantea la necesidad de transformar las prácticas educativas hacia modelos más humanizantes, coherentes y contextualizados. Asimismo, este constructo permite afirmar que la formación integral no puede ser atribuida a un único actor ni desarrollarse de manera aislada, sino que constituye un proceso colectivo, dinámico y contextualizado en el que convergen múltiples dimensiones del quehacer educativo. En consecuencia, la educación deja de centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos para orientarse hacia la formación de sujetos capaces de comprenderse, regularse, convivir y proyectarse en el mundo, lo que implica la construcción de entornos educativos más coherentes, humanizantes y transformadores.

Este constructo se representa gráficamente en la Figura 16, la cual sintetiza la propuesta elaborada por la investigadora en torno a la categoría formación integral, a partir de los hallazgos emergentes del estudio y su articulación con los referentes teóricos que la sustentan, como evidencia de la interacción de los componentes que configuran el desarrollo integral del estudiante en el contexto educativo.

Figura 16

Constructo emergente Matriz articuladora de la formación integral en la escuela primaria



Nota. Elaborado por la investigadora con ayuda de la IA (noviembre, 2025)

Constructo integrador. Configuración sistémica de la integralidad socioemocional como núcleo generativo para la formación integral en educación primaria

Culminado el proceso investigativo, y a partir del análisis explicativo de los hallazgos que emergieron de la información aportada por los informantes clave en las entrevistas y observaciones en contextos escolares, se construyó una aproximación teórica integradora que articula de manera sistémica las categorías de inteligencia emocional y formación integral como fundamentos de la educación requerida por los niños en la actualidad; dado que, la investigación evidencia que dichas categorías no operan como constructos independientes, sino como componentes interdependientes de un mismo sistema formativo, que da sentido al desarrollo del estudiante en el contexto de la educación básica primaria.

Desde esta perspectiva, emerge el constructo integrador denominado "Configuración Sistémica de la Integralidad Socioemocional como núcleo generativo para la formación integral en educación primaria", el cual posiciona a la inteligencia emocional como el núcleo generativo que articula los procesos cognitivos, formativos, emocionales, y sociales del estudiante, constituyéndose en el eje estructurante del desarrollo integral. Este constructo, plantea una relación de configuración en la que la inteligencia emocional y la formación integral no operan como categorías independientes, sino como dimensiones intrínsicamente vinculadas dentro de un sistema complejo que orienta la construcción emocional del sujeto en el contexto escolar.

Desde este modo, la inteligencia emocional actúa como un dispositivo regulador central que incide directamente en la forma en que el estudiante aprende, se relaciona y se construye como sujeto. Su desarrollo permite fortalecer procesos cognitivos como la atención, la motivación, la toma de decisiones y el aprendizaje significativo; procesos emocionales como la autorregulación y la gestión de emociones; procesos sociales como la convivencia armónica y la resolución pacífica de conflictos; y procesos formativos orientados a la construcción de valores, identidad y sentido de vida.

En el marco de la educación básica primaria, el desarrollo temprano de la inteligencia emocional no solo favorece la adaptación escolar, sino que incide en la forma como se relaciona con sus pares y aprende a reconocer, comprender y regular sus emociones; a desarrollar mejores niveles de autonomía, resiliencia y habilidades sociales, lo que le permite tener una mayor capacidad para enfrentar los desafíos de la vida personal, académica, espiritual, mental y social. Por el contrario, la ausencia de estos procesos puede derivar en dificultades en la autorregulación, baja tolerancia a la frustración, conductas agresivas y limitaciones en la construcción de vínculos saludables.

En este sentido, la formación integral se configura como un horizonte educativo que trasciende la adquisición de saberes disciplinares, orientándose hacia el desarrollo holístico del ser humano en sus dimensiones cognitiva, social, emocional, ética. Desde el enfoque de la Configuración Sistémica de la Integralidad Socioemocional, se comprende que dicho desarrollo solo es posible en la medida en que la inteligencia emocional se incorpora de manera estructural y transversal en los procesos educativos, para actuar como eje articulador del aprendizaje y la convivencia. Así, la formación integral deja de ser un ideal discursivo para materializarse en prácticas pedagógicas coherentes, intencionadas y contextualizadas con las necesidades del estudiante; lo cual ratifica, lo planteado por Bisquerra y López-Cassà (2000), quien sostiene que la educación emocional constituye un componente esencial para el desarrollo humano pleno y para la consolidación de procesos educativos verdaderamente integrales.

En consonancia con lo anterior, este constructo evidencia como el desarrollo de la inteligencia emocional contribuye de manera sustantiva a disminuir manifestaciones de impulsividad, agresividad, uso de vocabulario inadecuado, prevenir conductas de riesgo, al fortalecer la autorregulación, la conciencia emocional y la toma de decisiones responsables. A su vez, propicia una convivencia escolar basada en la empatía, el respeto por el otro y la resolución pacífica de conflictos; escenario oportuno para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se gesten óptimamente, dadas las condiciones emocionales favorables para aprender con significancia y sentido. En consecuencia, la escuela deja de ser un espacio exclusivamente académico para convertirse en un

escenario de formación humana, donde se cultivan habilidades esenciales para la vida en sociedad.

Asimismo, este constructo no solo explica el desarrollo del estudiante, sino que introduce una perspectiva transformadora de las prácticas pedagógicas, al promover un tránsito desde modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos hacia enfoques pedagógicos integrales, en los que el aprendizaje se concibe como una experiencia significativa, contextualizada y emocionalmente mediada. En este marco, el docente asume un rol fundamental como mediador socioemocional, responsable no solo de enseñar contenidos, sino de generar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral del estudiante.

Además, se estructura en una lógica multinivel que permite comprender la complejidad del proceso formativo. En el nivel personal, se desarrollan las competencias emocionales del estudiante, relacionadas con la autorregulación, el autoconocimiento, y la motivación. En el nivel pedagógico, están las competencias formativas, mediadas por las prácticas docentes, que deben integrar intencionalmente la dimensión socioemocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, en el nivel contextual, la familia y el entorno sociocultural influyen en la configuración emocional y formativa del estudiante, al hacerse evidente la necesidad de una corresponsabilidad en el proceso educativo.

Esta articulación multidimensional permite comprender que, fenómenos como las dificultades en la convivencia, la agresividad, el desacato a la norma o el bajo rendimiento académico no deben interpretarse como problemáticas individuales, sino como manifestaciones de desajustes en el funcionamiento del sistema formativo. De este modo, se supera la tendencia a responsabilizar exclusivamente al estudiante, para dar paso a una comprensión más amplia que reconoce también, la influencia de factores familiares, sociales, pedagógicos e institucionales que incide el desarrollo humano. De este modo, ofrece una aproximación teórica firme para la transformación educativa que, abre la posibilidad de repensar el currículo, las prácticas pedagógicas y las políticas

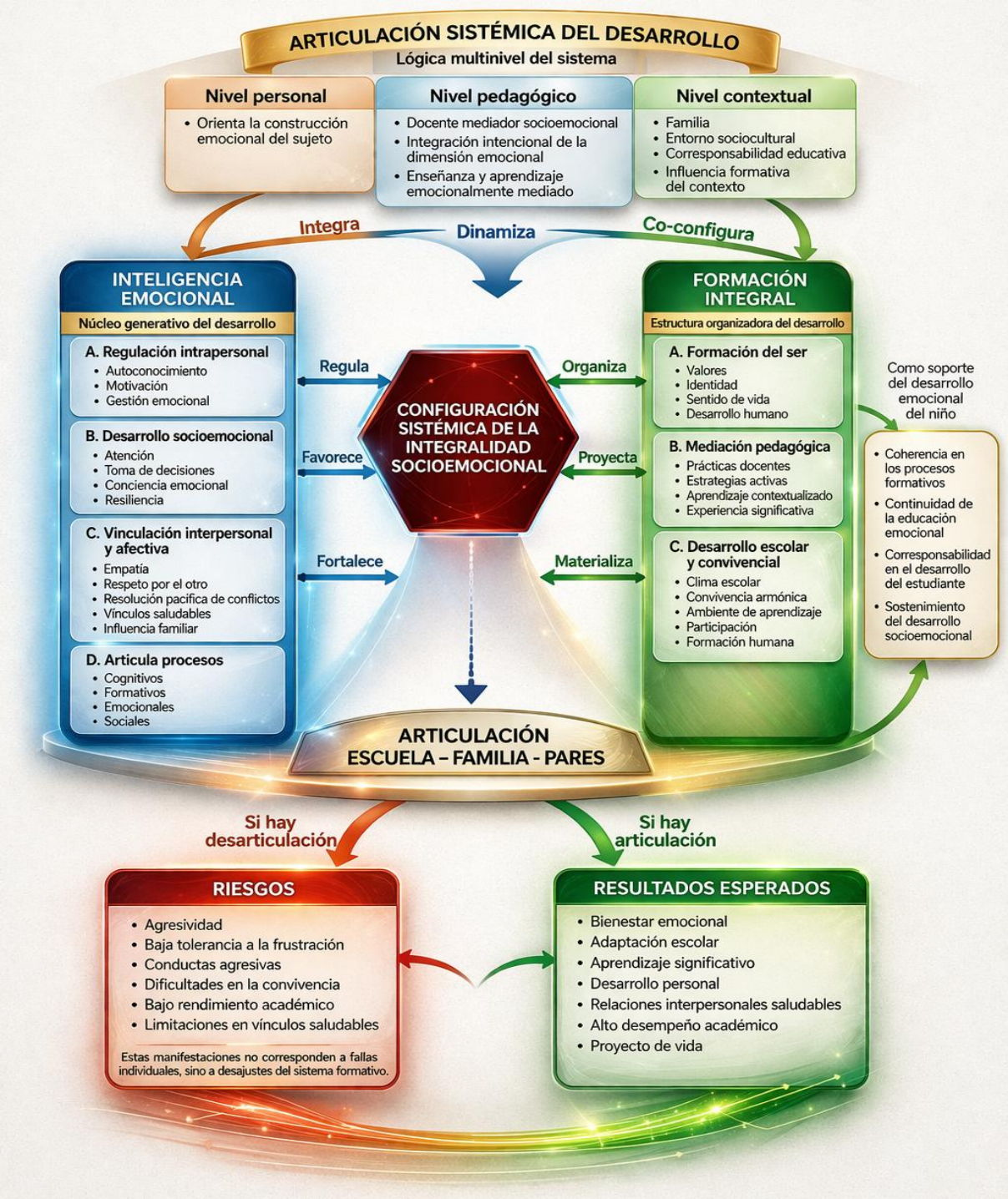
educativas desde una perspectiva humanizante, en la que el desarrollo del niño se sitúe como el centro del proceso educativo y formativo.

Por ello, la Configuración Sistémica de la Integralidad Socioemocional como Núcleo Generativo para la Formación Integral en Educación Primaria, constituye un marco altamente pertinente en el contexto de la educación básica primaria al potenciar simultáneamente, el desarrollo de habilidades emocionales en los niños desde una visión integrada, compleja y profundamente humana de su enseñanza. Su principal contribución, radica en reconocer que no es posible hablar de formación integral sin considerar la dimensión emocional como fundamento del aprendizaje y de la convivencia. En este sentido, la educación primaria se configura como un escenario privilegiado para la formación de sujetos capaces de comprenderse a sí mismos, regular sus emociones, convivir en armonía y proyectarse de manera significativa en el mundo, lo que consolida una educación verdaderamente transformadora.

El constructo integrador, construido por la investigadora con base en los hallazgos que emergieron en la investigación, se representan gráficamente a continuación en la Figura 17.

Figura 17

Constructo integrador Configuración Sistémica de la Integralidad Socioemocional: como Núcleo Generativo para la Formación Integral en Educación Primaria



Nota. Elaborado por la investigadora con ayuda de la IA (noviembre, 2025)

SECCIÓN VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En esta sección, se presentan las principales reflexiones finales a las que se llegaron con el desarrollo de la investigación. Durante el proceso investigativo, sustentado en la interacción directa con los actores educativos: docentes, psicoorientador, estudiantes y familias, la articulación de los hallazgos derivados de la triangulación de entrevistas, observación de los escenarios de aula y el recreo, las fuentes teóricas y la teórica construida a lo largo de la investigación, permitió develar, desde una mirada profunda, crítica e interpretativa, la complejidad que subyace al desarrollo de la inteligencia emocional como fundamento de la formación integral en estudiantes de educación básica primaria en la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá.

De este modo, se logró comprender que la inteligencia emocional no se configura como un elemento accesorio del proceso educativo, sino como un eje estructural que atraviesa las dinámicas pedagógicas, convivenciales y formativas. Los hallazgos evidenciaron tensiones, vacíos, avances y posibilidades que, al ser integrados, permitieron construir una comprensión situada del fenómeno, en la que emergen tanto limitaciones en la alfabetización emocional como oportunidades para resignificar las prácticas educativas hacia una formación más humana, consciente e integral. En este sentido, se abordaron cada uno de los propósitos específicos del estudio, lo que favoreció la oportunidad para develar una serie de apreciaciones puntuales sobre los principales hechos que configuran la realidad educativa característica del escenario estudiado, pues la indagación contextualizada así lo permite. Ante ello, se presentan cada uno de los aciertos desarrollados como conclusiones en el desarrollo de la tesis.

En relación con el primer propósito específico, orientado a Analizar las concepciones que poseen los docentes del IETAN sobre la formación integral basada en la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria; los hallazgos evidenciaron que los docentes, junto con el psicoorientador, poseen una comprensión conceptual relevante y estructurada sobre la inteligencia emocional, reconociéndola como un elemento fundamental en el desarrollo del estudiante; además, reconocen su incidencia en el comportamiento, la regulación emocional, el aprendizaje, el rendimiento académico y la convivencia escolar. Sin embargo, al trascender del plano discursivo al análisis de las prácticas pedagógicas concretas, lo que emergió en la investigación fue una disonancia entre el saber y el hacer; donde la inteligencia emocional, pese a ser reconocida como esencial, no logra consolidarse como un componente intencionado, sistemático y transversal dentro de la praxis pedagógica.

De hecho, la práctica del docente, revela que la educación emocional se aborda principalmente en situaciones de conflicto o desajuste conductual, donde, dada la situación adopta un carácter reactivo, correctivo más que preventivo y formativo. Es decir, se recurre a ella como un recurso de contención ante situaciones problemáticas, pero no como un proceso pedagógico planificado que permee de forma planificada las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. A la luz de los hallazgos emergentes, se devela una brecha de naturaleza epistémico-práctica que evidencia cómo la formación integral sustentada en la inteligencia emocional no logra aún consolidarse como un principio articulador del currículo ni como un eje estructurante del quehacer docente.

Por el contrario, su presencia se manifiesta de forma tácita, discontinua y, en gran medida, supeditada a la disposición subjetiva, la sensibilidad pedagógica o la iniciativa particular de cada educador. Esta condición pone en tensión la coherencia entre el discurso y la práctica, y revela la necesidad de trascender su reconocimiento conceptual para reconfigurarla como una praxis pedagógica planificada, sistemática y con intencionalidad formativa, capaz de integrarse transversalmente en los procesos

educativos y de instituirse como un fundamento efectivo en la construcción de una formación verdaderamente integral en el contexto escolar.

Respecto al segundo propósito específico, orientado a describir el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes cursantes de la etapa de educación básica primaria, a partir de la comprensión e interpretación de sus manifestaciones emocionales en el contexto escolar, los hallazgos permiten afirmar que dicho desarrollo se manifiesta de manera heterogénea, incipiente y poco articulada. Si bien los estudiantes evidencian ciertas nociones básicas de comportamiento adecuado, muchas veces está asociado únicamente al cumplimiento de normas para evitar sanciones más que por una comprensión genuina de los procesos emocionales implicados. Desde un análisis profundo, se identifican limitaciones significativas en dimensiones esenciales como la empatía, la autoconciencia y la expresión emocional, lo que permite asegurar que las competencias socioemocionales aún se encuentran en un nivel de desarrollo incipiente; visible en sus manifestaciones conductuales caracterizadas por la impulsividad, la reactividad, las agresiones físicas, el uso de un lenguaje soez, generación de conflictos reiterados y escasa capacidad para tramitar desacuerdos de manera dialogada.

Estos hallazgos evidencian que, aunque la autorregulación es reconocida discursivamente por los distintos actores educativos, su desarrollo en los estudiantes no se encuentra consolidado, sino que se expresa en niveles dispares y fluctuantes. En este sentido, emerge con particular fuerza la noción de una alfabetización emocional limitada, en tanto los estudiantes no disponen de recursos suficientes para identificar, comprender y gestionar sus estados emocionales. Esta carencia, no solo incide en la calidad de sus interacciones interpersonales, sino que repercute de manera directa en el clima escolar y en la disposición hacia el aprendizaje, lo que configura un escenario que demanda intervenciones pedagógicas más intencionadas y sistemáticas en el ámbito socioemocional.

En relación con el tercer propósito, Comprender la percepción que tiene la familia acerca de su participación en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de educación básica primaria del IETAN; los resultados revelaron una participación

caracterizada por tensiones internas, ambivalencias discursivas y una notoria falta de coherencia entre lo que se enuncia y lo que efectivamente se practica en el contexto cotidiano de la crianza. Desde el plano declarativo, particularmente en las voces de las madres de familia, se reconoce la relevancia del afecto, el diálogo y el acompañamiento emocional como pilares fundamentales en la formación de los hijos; sin embargo, por otro lado, emergen practicas contradictorias caracterizadas por dificultades en la regulación emocional, estilos de crianza autoritarios, permisivos o inconsistente y, en algunos casos, la negación de problemáticas evidentes como la agresividad o las conductas de riesgo en sus hijos, a la vez, acompañados de limitaciones en la autorregulación emocional de los propios adultos.

De manera significativa, se identifican procesos de negación o minimización frente a problemáticas evidentes como la agresividad y las conductas de riesgo en los estudiantes, lo cual configura una barrera sustancial para el establecimiento de procesos de intervención articulados entre familia y escuela. Este hallazgo, adquiere especial relevancia en la medida en que evidencia una disonancia entre la percepción parental y la realidad observable en los escenarios escolares, con afectación directa en la construcción de una corresponsabilidad educativa efectiva.

Asimismo, muchas de las manifestaciones conductuales evidenciadas en los estudiantes, encuentran su génesis en las dinámicas familiares, lo que reafirma el papel del hogar como un microsistema determinante en la configuración socioemocional del niño. En este sentido, lo que emerge no es la ausencia de reconocimiento del rol familiar, sino una apropiación parcial y poco consciente de su dimensión formativa, que deriva en una fragmentación de los procesos educativos y en una ruptura de la sinergia necesaria entre los contextos de socialización primarios. Esta discontinuidad, limita el desarrollo integral del estudiante y evidencia la necesidad de resignificar el papel de la familia como agente activo, reflexivo y corresponsable en la formación emocional.

En correspondencia con el cuarto propósito de la investigación, encausado a Establecer los alcances y limitaciones de la formación que reciben los estudiantes de educación básica primaria del IETAN, en relación con el desarrollo de la inteligencia emocional

como eje articulador de su formación integral; los hallazgos develan que la formación se encuentra predominantemente centrada en el rendimiento académico y en el cumplimiento de normas de comportamiento, cónsono con el modelo tradicional del aprendizaje. No obstante, se evidencia un débil desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como la autorregulación, la empatía, la conciencia emocional y la gestión adecuada de las relaciones interpersonales. Esta situación, limita la configuración de escenarios educativos verdaderamente saludables, inclusivos y con sentido formativo integral, en los que el desarrollo humano trascienda lo meramente cognitivo para integrar de manera armónica la dimensión emocional.

Se identificó también que, las prácticas docentes relacionadas con la orientación, el diálogo y la mediación de conflictos, se desarrollan de manera reactiva, es decir, como respuesta a situaciones problemáticas más que a un proceso formativo estructurado. En este sentido, se observa de forma regular la intervención docente orientada a la regulación conductual; no obstante, dicha intervención, lejos de ser comprendida por los estudiantes como una oportunidad para el aprendizaje socioemocional, es interpretada predominantemente como una forma de control externo, asociada al regaño, la sanción o el castigo.

Esta disonancia entre la intencionalidad pedagógica y la percepción estudiantil pone de manifiesto una fractura significativa en el proceso formativo, en tanto limita la posibilidad de resignificar la intervención docente como un escenario de desarrollo de competencias emocionales. En consecuencia, emerge una configuración de formación incompleta, es decir, antagónica a la integral, donde la dimensión socioemocional, pese a su validación en el plano discursivo, no alcanza a consolidarse como un eje articulador del proceso educativo, lo que restringe su potencial para incidir de manera profunda en la construcción del bienestar, la convivencia y el desarrollo humano multidimensional de los estudiantes.

En relación con el cumplimiento del propósito general, orientado a generar una aproximación teórica basada en la inteligencia emocional para la formación integral de los estudiantes, los hallazgos permiten sostener que, este fue alcanzado con un alto nivel

de densidad interpretativa y coherencia epistemológica. El proceso de análisis, sustentado en la triangulación entre entrevistas, observaciones y referentes teóricos, no se limitó solo a la identificación de categorías, subcategorías y dimensiones, sino que posibilitó la emergencia de un entramado conceptual propio, profundamente anclado en la realidad educativa del contexto estudiado. En este horizonte, la investigación trascendió el plano descriptivo para situarse en una lógica comprensiva y teorizante, dando lugar a la configuración de dos constructos fundamentales: el ecosistema formativo de la inteligencia emocional y la matriz articuladora de la formación integral, cuya integración permitió develar la complejidad sistémica del fenómeno abordado.

La convergencia de ambos constructos, posibilitó la construcción de una aproximación teórica que posiciona la inteligencia emocional como eje estructurante del proceso formativo, que destaca la necesidad de una articulación efectiva entre familia y escuela, el desarrollo de prácticas pedagógicas intencionadas y la resignificación del rol docente. De este modo, no solo se da cumplimiento al propósito general, sino que se aporta una visión innovadora, contextualizada y profundamente humana de la educación, con implicaciones sustantivas para la transformación de las prácticas pedagógicas y la proyección de futuras líneas de investigación.

Recomendaciones

En el desarrollo del presente estudio emergieron interrogantes que desbordan su alcance inicial y que configuran un horizonte investigativo amplio y fecundo, en coherencia con los hallazgos y con la aproximación teórica construida, y que permiten proyectar las siguientes líneas de investigación, orientadas a profundizar, validar y expandir el campo de estudio de la inteligencia emocional en la formación integral:

Validación empírica del modelo teórico propuesto, mediante estudios de carácter longitudinales que permitan analizar el impacto formativo de la inteligencia emocional en el desarrollo integral de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Diseño e implementación de programas pedagógicos socioemocionales, basados en el constructo emergente, con el propósito de evaluar su incidencia en la convivencia escolar, el rendimiento académico y el bienestar estudiantil, tanto en la institución que sirvió de escenario para el estudio como en otras con sus propias particularidades.

Análisis del rol docente desde una perspectiva socioemocional, para explorar las competencias emocionales del profesorado y su influencia en la configuración del clima de aula y los procesos de aprendizaje.

Estudios sobre la corresponsabilidad familia y escuela, que profundicen en las dinámicas de interacción y su incidencia en la consolidación de procesos de la inteligencia emocional durante la infancia.

Investigaciones sobre factores de riesgo psicosocial y su relación con la educación emocional, orientada a diseñar una aproximación teórica que fortalezca la resiliencia y el desarrollo socioemocional en contextos educativos vulnerables.

Ampliación del estudio a otros niveles educativos y contextos socioculturales, con el fin de contrastar, adaptar y enriquecer la aproximación teórica y así fortalecer su validez, pertinencia y transferibilidad en diversos escenarios educativos.

REFERENCIAS

Arciniegas, M. (2022). *Emociones que potencian las competencias ciudadanas: una experiencia para pensar la educación básica primaria* [Tesis Doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. https://repositorio.utp.edu.co/items/0e8a8576-92c0-4386-ac43-aa27ae1c2922

Arias, C. y Rincón, D. (2020). *Relaciones entre percepción de autonomía, estilo de enseñanza y compromiso en maestros y estudiantes*. En *Interacciones educativas*. Sello Editorial Javeriano.

https://books.scielo.org/id/wxqvy/pdf/tovar-9789585177215-01.pdf

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning*. New York: Grune y Stratton.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

https://es.scribd.com/document/586428671/Ausubel-Educational-Psycology-A-Cognitive-View

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

https://biblioteca.ucuenca.edu.ec/digital/s/biblioteca-digital/ark:/25654/386#?c=0&m=0&s=0&cv=0

Ausubel et al. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). México: Trillas.

https://www.yumpu.com/es/document/read/67484074/ausubel-david-psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-trillas-1983/49

Bernal, G. (2022). Modelo Teórico Pedagógico Para El Desarrollo De Competencias Emocionales En Estudiantes De Secundaria Visto Desde Su Contexto Sociocultural. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Editorial Narcea.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, *21*(1), 7–43. https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf

Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional: Teoría y práctica*. Editorial Narcea.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis, https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2012). *La educación emocional y sus bases teóricas*. Editorial Narcea.

Bisquerra, R. (2018). *La educación emocional en la práctica*. Editorial Desclée De Brouwer.

Bisquerra, R. y López-Cassà, È. (2020). *Educación emocional. 50 preguntas y respuestas*. El Ateneo. https://books.google.com.co/books?id=1JPpDwAAQBAJ&pg=PT8&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false

Bisquerra, R. y Chao, C. (2020). *Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada*. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar. file:///C:/Users/Stella/Downloads/Educacion_emocional_y_bienestar_por_una_practica_c.pdf

Brackett, M. (2019). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. [Permiso para sentir: Cómo liberar el poder de las emociones para ayudar a nuestros hijos, a nosotros mismos y a nuestra sociedad a prosperar]. Celadon Books.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). *Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success*. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88–103. file:///C:/Users/Stella/Downloads/Emotional_Intelligence_Implications_for_Personal_S%20(1).pdf

Brackett, M. y Cipriano, C. (2020). *Emotional Intelligence Comes of Age.* [La inteligencia emocional alcanza la madurez]. *National Library of medicine.* https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7409775/pdf/cer-06-20.pdf

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society* (Vol. 1). Oxford: Blackwell. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://memotef.web.uniroma1.it/sites/default/files/file%20lezioni/Manuel%20Castells%20-%20The%20Rise%20of%20the%20Network%20Society%2C%20With%20a%20New%20Preface_%20Volume%20I_%20The%20Information%20Age_%20Economy%2C%20Society%2C%20and%20Culture%20%28Information%20Age%20Series%29%20%282010%2C%20Wiley-Blackwell%29%20-%20libgen.lc_.pdf

Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red* (2.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial. file:///C:/Users/Stella/Downloads/La_era_de_la_informacion_economia_socied.pdf

Castells, M. (1998). La Sociedad Red. La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Castells-LA_SOCIEDAD_RED.pdf

Congreso de Colombia [Cong]. Ley 1098. 8 de noviembre de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. (República de Colombia). https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/Ley-1098-de-2006.pdf

Congreso de Colombia [Cong]. Ley 1620. 15 de marzo de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la

Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Ministerio de Educación Nacional. (República de Colombia). https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356

Congreso de Colombia [Cong.]. *Ley 2383. 19 de julio de 2024*. Por Medio de la Cual se Promueve la Educación Socioemocional de los Niños, Niñas y Adolescentes en las Instituciones Educativas de Preescolar, Primaria, Básica y Media en Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956

Constitución Política de Colombia [Cons]. Art. 67. 4 de julio de 1991 (República de Colombia). https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf

Corral, M. y Gómez, A. M. (2021). Inteligencia emocional, empatía y comportamiento disruptivo: estudio piloto en un aula de primaria. *Información psicológica,* 118-128. http://dx.doi.org/10.14635/IPSIC.2021.121.5

Cortez, H., y Alchundia, M. (2024). *Influencia del apego seguro en el desarrollo psicoemocional de los niños y niñas en la primera infancia*. Volumen: 7 N. 4 Sinergia Académica. https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/download/348/708/1394

Creswell, J. y Cheryl, N. (2014). *Qualitative inquiry and research design*. [Indagación cualitativa y diseño de investigación: Cómo elegir entre cinco enfoques]. SAGE. https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896

Corvasce, C. (2022). Un Aprendizaje Con Éxito: El Desarrollo Emocional En La Adolescencia Y El Papel De La Familia Con La Complicidad De La Escuela. [Tesis Doctoral, Universidad De Murcia]. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/126729

Cuervo, J. (2018). *La educación emocional: Un enfoque integrador*. Editorial Síntesis.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. https://goo.gl/4sa1kC

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research. [Manual SAGE de investigación cualitativa].* (4ª ed.). SAGE Publications.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications. https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/the-sage-handbook-of-qualitative-research-5-242504?utm_source

Extremera, N., Mérida, S. y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la educación,*74–97. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación, 29(1), https://www.researchgate.net/publication/230886932_La_inteligencia_emocional_como_una_habilidad_esencial_en_la_escuela

Freire, P. (1967). *Educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Educacion-como-Practica-de-la-Libertad-2.pdf

Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Educacion-como-Practica-de-la-Libertad-2.pdf

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%207%20-%20Freire%20Paulo%20-%20Pedagogía%20de%20la%20autonomía.pdf

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagogía-de-la-Autonomía.pdf

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa]. Chicago: Aldine Publishing Company.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology [Sensibilidad teórica: avances en la metodología de la teoría fundamentada]. Press.

Goleman, D. (1995). E*motional Intelligence.* [La Inteligencia Emocional]. Editorial. Vergara. Impreso printed in Colombia.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Editorial Kairós. S.A. p. 117—121. 08029 Barcelona España. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dn721608.ca.archive.org/0/items/La.practica.de.la.inteligencia.emocional/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf

Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press. file:///C:/Users/Stella/Downloads/Primal_Leadership_Realizing_the_Power_of_Emotional.pdf

Goleman, D. (2004). *What makes a leader?* Harvard Business Review, 82(1), 82–91. https://hbr.org/2004/01/what-makes-a-leader

González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill. https://lopezloyo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/gonzc3a1lez-rey-investigacic3b3n-cualitativa-y-subjetividad.pdf

Goleman, D. (2010). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas.* Kairós.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.* [Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa]. Academic Press.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications. https://books.google.com.co/books?id=2oA9aWlNeooC&pg=PA7&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Universidad de Costa Rica. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4525/El%20paradigma%20cualitativo%20en%20la%20investigación%20socio-educativa.pdf

Gutiérrez-Torres, A. y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes: herramientas de paz en la escuela. Praxis y Saber, 10(24), 167–192. file:///C:/Users/Stella/Downloads/Habilidades_Socioemocionales_de_los_Docentes_herra.pdf

Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. file:///C:/Users/Stella/Downloads/9781003380542_previewpdf.pdf

Henao, G. y García, M. (2009). *Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(2),p. 785–802. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3054533

Hernández, J. y Muñoz, M. (2020). *Psicopedagogía y educación emocional: Enfoques y estrategias*. Editorial McGraw-Hill.

Marina, J. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría: Aprender A Vivir / Aprender A Convivir*. Editorial Ariel.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología.* 9 (1), 123-146. https://www.researchgate.net/publication/28144043_La_Investigacion_Cualitativa_Sintesis_conceptual

Mayer, J. y Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. Intelligence. [La inteligencia de la inteligencia emocional]. 17(4), 433–442. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eclass.hmu.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf?utm_source=chatgpt.com

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. [Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones educativas]. Basic Books.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). SAGE Publications. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/1740/υλικό%20για%20διάβασμα/Qualitative%20Research%20Design%20An%20Interactive%20Approach%20by%20Joseph%20A.%20Maxwell%20%28z-lib.org%29.pdf

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. Ley 115. 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. Resolución 2343. 5 de junio de 1996. http://hdl.handle.net/10819/1079

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. Plan Decenal de Educación [PNDE] 2016-2026. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. Decreto 1038. Lineamientos de Formación en Competencias Ciudadanas. 25 de mayo de 2015. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. Resolución 1470. Política de Convivencia Escolar 17 de noviembre de 2015. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/322486:Ley-de-Convivencia-Escolar

Ministerio de Educación Nacional. [MEN*]. Política de Educación Básica y Media.* https://www.mineducacion.gov.co/

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2020). *Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos*. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-404915_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2021). Política de Educación Integral: Hacia el desarrollo de competencias para la vida y la participación social. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf

Mora, M. (2010). *La educación emocional: Un enfoque integral*. Editorial Síntesis.

Mora, M. (2011). *La inteligencia emocional en la educación*. Editorial Síntesis.

Mora, M. (2012). *Educación emocional y bienestar: Propuesta para la intervención en el ámbito educativo*. Editorial Síntesis.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.alianzaeditorial.es/primer_capitulo/neuroeducacion.pdf

Mora, M. (2015). *La educación emocional en la formación integral*. Editorial Síntesis.

Muñoz, M. (2023). Constructos Teóricos Sobre Neuroeducación Y Su Relación Con La Inteligencia Emocional En La Práctica Docente En Educación Básica Primaria. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”].
https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/716

Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781107108554_A23760117/preview-9781107108554_A23760117.pdf

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
https://es.scribd.com/document/791111804/Nussbaum-El-Cultivo-de-La-Humanidad-Intr

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores. https://books.google.com.co/books?id=kX_Ke3_biKIC&pg=PA33&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false

Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press. https://en.wikipedia.org/wiki/Creating_Capabilities?utm_source=chatgpt.com

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2011). *La UNESCO y la educación: Toda persona tiene derecho a la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2015). *La educación para todos 2000–2015: Logros y desafíos*. París https://cme-espana.org/wp-content/uploads/2021/07/Informe-de-seguimiento-EPT-2015.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. [El futuro de la educación y las competencias: Educación 2030]. Publishinghttps://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17367

Peñuela, I. (2024) Fundamentación Teórica sobre la Inteligencia Emocional (IE) en la Formación de los Estudiantes de Secundaria. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”] https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1134

Restrepo, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. Revista CES Psicología, 6(1), 122–133. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802013000100008

Rimascca et al. (2025). *Apego seguro en la primera infancia: revisión sistemática de la literatura*. Revista InveCom vol. 6(3). Maracaibo https://zenodo.org/records/17561215

Rincón, L. (2019). *Educación emocional y desarrollo integral: Estrategias y prácticas educativas*. Editorial Graó.

Rodríguez et al (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/libros_digitales/psicologia/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.pdf

Rodrigo, M. y Palacios, J. (Coords.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial. https://www.perlego.com/es/book/5127754/familia-y-desarrollo-humano

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy.* [El proceso de convertirse en persona: la visión de la psicoterapia desde una perspectiva terapeuta]. Houghton Mifflin. http://dspace.vnbrims.org:13000/jspui/bitstream/123456789/4397/1/On%20Becoming%20a%20Person%20A%20Therapist%E2%80%99s%20View%20of%20Psychotherapy.pdf

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. [Libertad para aprender: una visión de lo que podría llegar a ser la educación]. Merrill Publishing Company.

Romero, Y. (2022). Relación Entre Las Emociones Y El Desarrollo Profesional De Maestros En Servicio De La Básica Primaria En El Contexto De La Educación En Ciencias. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17365

Rotger, M. (2017). Neurociencias y Neuroaprendizajes: las emociones y el aprendizaje, nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro. Córdoba: Editorial Brujas. https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n3/2739-0063-ric-6-03-e603067.pdf

Rubin, H. y Rubin, I. (2011). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data. [Entrevista cualitativa: el arte de escuchar datos].* (3ª ed.). SAGE Publications. https://bpb-us1.wpmucdn.com/wordpressua.uark.edu/dist/b/596/files/2016/05/Continuing-the-Design-Making-Research-Credible-Qualitative-Interviewing.pdf

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality.* [Inteligencia emocional: imaginación, cognición y personalidad]. Basic Books

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. [Inteligencia emocional]. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salovey, P. y Mayer, J. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. [Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones educativas]. En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Sánchez, D. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI.* 9 (17), 38-39. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepexi/article/view/7928

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana. https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrE_emLsctpQAIABNOrcgx.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1776166539/RO=10/RU=https%3a%2f%2farchive.org%2fdownload%2fEbiblio-166501-166600%2fEbiblio-166501-166600%2f166576%2520-%2520Sandin%2520Esteban%2520Maria%2520Paz%2520-%2520Investigacion%2520Cualitativa%2520En%2520Educacion.pdf/RK=2/RS=a.Q85ptZrdSPTHgE2hCBaka4DAs-

Secretaría de Educación del Distrito. (2020). *Plan Sectorial de Educación 2020–2024*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/Plan%20Sectorial%202020-2024%20VF.pdf

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. [El arte de la investigación mediante estudios de casos]. SAGE Publications.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Suárez, X., y Castro, N. (2022). *Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico*. Revista de Psicología, 40(2), 879–904. file:///C:/Users/Stella/Downloads/Competencias_socioemocionales_y_resiliencia_de_est.pdf

Suárez, P., y Vélez, M. (2018). *El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental*. Psicoespacios, 12(20), 173–198. https://revistas.iue.edu.co/index.php/psicoespacios/article/view/1046

Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós

Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

Valverde, L. (1993). El diario de campo. *Revista de trabajo social*. 18 (39), 308-319. https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/Contenido39.htm

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. Barcelona, España https://books.google.com.co/books?id=upPsDwAAQBAJ&pg=PA7&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false

Wolf, D. (2003). *Critical lives: An introduction to the interpretative paradigm in qualitative research.* [Vidas críticas: Una introducción al paradigma interpretativo en la investigación cualitativa]. Routledge.

ANEXOS

Anexo A. Instrumentos de la investigación

Diario de campo para observación en el aula de clase

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa _____
Nombre del investigador: _____ Informante clave _____
Fecha observación: _____ Grado: ____Área: _____ Número de Estudiantes Observados: _____ Duración de las Observaciones: _____ Sede: _____
Código observación: _____

2. Descripción desarrollo de la clase y ambiente de aula.

_____
_____
_____

3. Convivencia y clima de aula.

_____
_____
_____

4. Otros aspectos importantes observados.

_____
_____
_____

Diario de campo para observación durante el recreo de los estudiantes

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: _____
Nombre del investigador: _____Sede: _____Fecha observación: _____ Hora: _____Número de estudiantes Observados: _____ Duración de la Observación: _____ Código observación: _____

2. Descripción del ambiente del recreo.

_____
_____
_____

3. Comportamiento de los docentes o cuidadores.

_____
_____
_____

4. Otros aspectos importantes observados.

_____
_____
_____

Guion de Entrevista en profundidad para docente

1. ¿Cuáles aspectos de la formación del niño se atienden en la educación básica primaria?

2. ¿Qué función desempeñan las emociones en la formación integral de los

3. ¿Qué es para usted la inteligencia emocional?

4. ¿De qué manera la inteligencia emocional incide en la formación de los

5. Mencione las estrategias didácticas que se deben implementar en el aula de clase que ayuden a desarrollar adecuadamente la Inteligencia Emocional en el nivel de básica primaria.

6. Mencione las habilidades emocionales que se deben fomentar mediante el mediante el proceso de enseñanza.

7. Desde su perspectiva como docente en básica primaria ¿qué dificultades considera usted que presentan los estudiantes en relación al logro de las habilidades emocionales?

8. ¿Qué le indica a usted como docente que hay un adecuado desarrollo de la IE en sus estudiantes?

9. Por favor, narre una experiencia vivida en el aula de clase o fuera de ella, que evidencie el inadecuado desarrollo de la IE por parte de los estudiantes.

10. ¿Qué componentes de la inteligencia emocional conoce que puedan optimizar el proceso de formación de un estudiante en la etapa de educación básica primaria?

11. ¿De qué manera usted integra la inteligencia emocional en su práctica docente?

12. ¿Qué acciones realiza cuando un estudiante experimenta emociones como rabia, tristeza o miedo en el aula de clases?

Guion de Entrevista en profundidad para docente psicoorientador escolar

1. ¿Cuáles aspectos de la formación del niño se atienden en la educación básica primaria?

2. ¿Qué función desempeñan las emociones en la formación integral de los

3. ¿Qué es para usted la inteligencia emocional?

4. ¿De qué manera la inteligencia emocional incide en la formación de los estudiantes de básica primaria?

5. ¿Qué estrategias cree usted que debe utilizar el docente en el aula para ayudar a sus estudiantes a gestionar sus emociones?

6. ¿Qué retos plantea para el docente en aula que ayuden a la mediación de las emociones en sus estudiantes?

7. Mencione las habilidades emocionales que se deben fomentar mediante el

8. Desde su perspectiva como psicoorientador en básica primaria ¿qué dificultades considera usted que presentan los estudiantes en relación al logro de las habilidades emocionales?

9. Por favor, narra una experiencia vivida que evidencie que hay un adecuado desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudiantes.

10. ¿Qué componentes de la inteligencia emocional conoce que puedan optimizar el proceso de formación de un estudiante en la etapa de educación básica primaria?11. Por favor, narre una experiencia vivida que evidencie el inadecuado desarrollo de la IE por parte de los estudiantes o de un padre de familia.

12. ¿De qué manera usted integra la inteligencia emocional en su práctica como Psicoorientador Escolar?

13. ¿Qué acciones realiza cuando un estudiante experimenta emociones como rabia, tristeza o miedo en el colegio?

Guion de Entrevista en profundidad para madre de familia

1. ¿Cómo expresa su hijo(a) el enojo? ¿Qué hace usted en estos casos?

2. ¿Qué hace usted en el hogar para ayudar a su hijo(a) a gestionar sus emociones?

3. Podría describirme ¿Qué hacen en casa cuando su hijo (a) experimenta emociones como rabia, tristeza o miedo?

4. ¿Qué entiende usted por inteligencia emocional?

5. Para usted ¿Qué importancia tiene que su hijo (a) exprese sus emociones de forma adecuada?

6. ¿Qué función cumple la familia en el desarrollo adecuado de la inteligencia emocional de los niños?

7. ¿Ha recibido orientación por parte del colegio para fortalecer la inteligencia emocional de su hijo(a) en casa?

8. ¿De qué manera en la institución educativa IETAN se fomenta el desarrollo de la IE en los niños?

9. ¿Qué sugerencias haría usted para mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional en la institución educativa IETAN?

Guion de Entrevista en profundidad para el estudiante

1. ¿Qué aprendes en tu colegio?

2. ¿Cómo te ayudan tus maestros a aprender?

3. Podrías decirme, ¿Cómo te sientes en la escuela?

6. ¿Recibes ayuda de alguien? ¿Podrías describirme cómo es esa ayuda?

7. ¿Qué haces cuando tienes un problema con un compañero o compañera en el colegio?

8. ¿Qué te dicen en casa cuando estás triste o enojado?

9. ¿Qué te ha dicho tu familia sobre la forma de expresar las emociones?

10. ¿Qué te han dicho en el colegio sobre reconocer y expresar las emociones?

11. ¿Has escuchado hablar sobre qué es la inteligencia emocional?

Anexo B. Validación de los Instrumentos

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de investigación: Investigación pedagógica

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Dra. **Nancy Escobar** a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de entrevista para docente, psicoorientador escolar, familia y estudiante y Diario de campo para observación en el aula de clases y en el receso, diseñados por la estudiante Stella Castellanos Niño del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Convenio UPEL – INFORAC, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral se titula: **La Inteligencia Emocional Para La Formación Integral Del Estudiante De Educación Básica Primaria**.

Considero que los instrumentos presentados:

En Venezuela, a los 13 días del mes de marzo del 2025.



Dra. **NANCY ESCOBAR**

C.I. N°.5649001

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de investigación: Investigación pedagógica

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Dra. Johana Flórez** a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de entrevista para docente, psico-orientador escolar, familia y estudiante y Diario de campo para observación en el aula de clases y en el receso, diseñados por la estudiante Stella Castellanos Niño del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Convenio UPEL – INFORAC, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral se titula: **La Inteligencia Emocional Para La Formación Integral Del Estudiante De Educación Básica Primaria**.

Considero que los instrumentos presentados: Son pertinentes para el desarrollo del estudio a realizar para el nivel doctoral. Sin embargo, sugiero valorar las recomendaciones realizadas en cuanto a la redacción de los objetivos, a fin de tener precisión acerca del enfoque y de la construcción coherente y relevante de cada uno de los ítems que constituyen los respectivos guiones de entrevista y diarios de campo. Es así, que luego de efectuar la revisión exhaustiva le invito a revisar en compañía de su tutora los comentarios que se hallan en el documento, así como también, a tomar las decisiones oportunas para incorporar lo que en función de su propósito sea considerado un aporte valioso.

De antemano, felicitaciones. El mayor de los éxitos en el desarrollo de este proceso investigativo.

En Venezuela, a los 19 días del mes de febrero de 2025.



Dra. JOHANA FLÓREZ
C.I. N°. 17.877.072

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de investigación: Investigación pedagógica

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Dra. **Damaris González** a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de entrevista para docente, psico-orientador escolar, familia y estudiante y Diario de campo para observación en el aula de clases y en el receso, diseñados por la estudiante Stella Castellanos Niño del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Convenio UPEL – INFORAC, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral se titula: **La Inteligencia Emocional Para La Formación Integral Del Estudiante De Educación Básica Primaria**.
Considero que los instrumentos presentados:

Cumplen los requisitos para ser aplicados en el trabajo de campo de la tesis doctoral, siempre que se revisen, en conjunto con la tutora, las recomendaciones formuladas.

Bendiciones y éxitos.

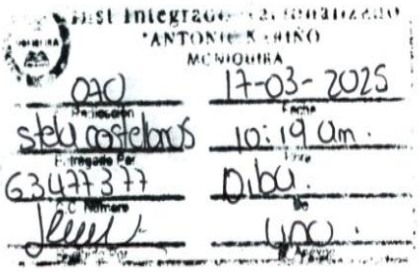
En Venezuela, a los 03 días del mes de marzo del 2025.

Dra. DAMARIS GONZÁLEZ MEDINA
C.I. N°. 14872955

Anexo C. Consentimiento Informado de los informantes clave

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTUTUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Moniquirá, marzo 17 de 2025



Esp. HENRY WAY VALBUENA GIL
Rector IETAN
Moniquirá Boyacá

Ref. Solicitud observación pedagógica y entrevistas a docentes, estudiantes y madres de familia.

Por medio de la presente, solicito su autorización para realizar observaciones pedagógicas y entrevistas a las docentes, estudiantes y madres de familia en los grados 4-1 y 5-1 con el fin de obtener información para teorizar en mi proyecto de investigación denominado **"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA"**.

La información recopilada será tratada solo con fines académicos siguiendo los protocolos de confidencialidad, seguridad y autorización por parte de los padres de familia según el caso. Este proyecto investigativo busca contribuir al fortalecimiento de la educación integral de los estudiantes de básica primaria de la Institución.

Agradezco su valiosa colaboración para enriquecer mi proceso de formación profesional.

Atentamente, la investigadora

Stella Castellanos Niño
CC 63477377 de Oiba Santander
Correo scni190@hotmail.com
Cel. 3115808409

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTUTUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Moniquirá, marzo 17 de 2025

Mag. HUGO HERNAN BOHORQUEZ RODRÍGUEZ
Docente grado cuarto IETAN
Moniquirá Boyacá

Ref. Solicitud observación pedagógica en el aula de clase y aplicación entrevista en profundidad.

Por medio de la presente, solicito su autorización para realizar observaciones pedagógicas en el desarrollo de las clases y que me conceda una entrevista mediante un guion semiestructurado. Con el propósito de obtener información para teorizar en mi proyecto de investigación denominado **"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA"**.

La información recopilada será tratada solo con fines académicos siguiendo los protocolos de confidencialidad, seguridad y autorización. Este proyecto investigativo busca contribuir al fortalecimiento de la educación integral de los estudiantes de básica primaria de la Institución.

Una vez finalizada la transcripción de las observaciones y la entrevista en profundidad, le solicito sea leída y firmada como símbolo de aprobación de la información allí consignada.

Agradezco su valiosa colaboración para enriquecer mi proceso de formación profesional.

Cordialmente, la investigadora

Stella Castellanos Niño
CC 63477377 de Oiba Santander
Correo scni190@hotmail.com
Cel. 3115808409

c.c 91.274.694 B/.
Marzo 17 de 2025.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTUTUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Moniquirá, marzo 17 de 2025

Esp. ANA ROSA WILCHES PERALTA
Docente grado quinto IETAN
Moniquirá Boyacá

Ref. Solicitud observación pedagógica en el aula de clase y aplicación entrevista en profundidad.

Por medio de la presente, solicito su autorización para realizar observaciones pedagógicas en el desarrollo de las clases y que me conceda una entrevista mediante un guion semiestructurado. Con el propósito de obtener información para teorizar en mi proyecto de investigación denominado **"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA"**.

La información recopilada será tratada solo con fines académicos siguiendo los protocolos de confidencialidad, seguridad y autorización. Este proyecto investigativo busca contribuir al fortalecimiento de la educación integral de los estudiantes de básica primaria de la Institución.

Una vez finalizada la transcripción de las observaciones y la entrevista en profundidad, le solicito sea leída y firmada como símbolo de aprobación de la información allí consignada.

Agradezco su valiosa colaboración para enriquecer mi proceso de formación profesional.

Cordialmente, la investigadora

Stella Castellanos Niño
CC 63477377 de Oiba Santander
Correo scni190@hotmail.com
Cel. 3115808409

Ana Rosa Wilches Peralta
23780859 Moniquirá
17-03-2025.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTUTUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Moniquirá, marzo 17 de 2025

Mag. MARILU CASTRO TORRES
Docente Psicoorientador IETAN
Moniquirá Boyacá

Ref. Solicitud aplicar entrevista en profundidad.

Por medio de la presente, le expreso mi deseo de entrevistarle mediante un guion semiestructurado. Con el propósito de obtener información para teorizar en mi proyecto de investigación denominado **"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA"**.

La información recopilada será tratada solo con fines académicos siguiendo los protocolos de confidencialidad, seguridad y autorización. Este proyecto investigativo busca contribuir al fortalecimiento de la educación integral de los estudiantes de básica primaria de la Institución.

Una vez finalizada la transcripción de la entrevista en profundidad, le solicito sea leída y firmada como símbolo de aprobación de la información allí consignada.

Agradezco su valiosa colaboración para enriquecer mi proceso de formación profesional.

Cordialmente, la investigadora

Stella Castellanos Niño
CC 63477377 de Oiba Santander
Correo scni190@hotmail.com
Cel. 3115808409
Moniquirá, marzo 17 de 2025

17-03-2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTUTUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Moniquirá, marzo 17 de 2025

Yasmin Polo **(MAF1)**
Madre de familia estudiante grado cuarto IETAN
Moniquirá Boyacá

Ref. Solicitud entrevista a profundidad.

Por medio de la presente, le expreso mi deseo de entrevistarle mediante un guion semiestructurado. Con el propósito de obtener información para teorizar en mi proyecto de investigación denominado **"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA"**.

La información recopilada será tratada solo con fines académicos siguiendo los protocolos de confidencialidad, seguridad y autorización. Este proyecto investigativo busca contribuir al fortalecimiento de la educación integral de los estudiantes de básica primaria de la Institución.

Una vez finalizada la transcripción de la entrevista a profundidad, le solicito sea leída y firmada como símbolo de aprobación de la información allí consignada.

Agradezco su valiosa colaboración para enriquecer mi proceso de formación profesional.

Cordialmente, la investigadora

Stella Castellanos Niño
CC 63477377 de Oiba Santander
Correo scni190@hotmail.com
Cel. 3115808409

Yasmin Polo.
1026602281.
17-03-2025.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTUTUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Moniquirá, marzo 17 de 2025

Luz Marina Serrano **(MAF2)**
Madre de familia estudiante grado cuarto IETAN
Moniquirá Boyacá

Ref. Solicitud entrevista a profundidad.

Por medio de la presente, le expreso mi deseo de entrevistarle mediante un guion semiestructurado. Con el propósito de obtener información para teorizar en mi proyecto de investigación denominado **"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA"**.

La información recopilada será tratada solo con fines académicos siguiendo los protocolos de confidencialidad, seguridad y autorización. Este proyecto investigativo busca contribuir al fortalecimiento de la educación integral de los estudiantes de básica primaria de la Institución.

Una vez finalizada la transcripción de la entrevista a profundidad, le solicito sea leída y firmada como símbolo de aprobación de la información allí consignada.

Agradezco su valiosa colaboración para enriquecer mi proceso de formación profesional.

Cordialmente, la investigadora

Stella Castellanos Niño
CC 63477377 de Oiba Santander
Correo scni190@hotmail.com
Cel. 3115808409

Luz Marina
CC 5937672
17-03-2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTUTUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Moniquirá, marzo 17 de 2025

Dayanna Katherinne Garcia F. **(MAF3)**
Madre de familia estudiante grado quinto IETAN
Moniquirá Boyacá

Ref. Solicitud entrevista a profundidad.

Por medio de la presente, le expreso mi deseo de entrevistarle mediante un guion semiestructurado. Con el propósito de obtener información para teorizar en mi proyecto de investigación denominado **"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA"**.

La información recopilada será tratada solo con fines académicos siguiendo los protocolos de confidencialidad, seguridad y autorización. Este proyecto investigativo busca contribuir al fortalecimiento de la educación integral de los estudiantes de básica primaria de la Institución.

Una vez finalizada la transcripción de la entrevista a profundidad, le solicito sea leída y firmada como símbolo de aprobación de la información allí consignada.

Agradezco su valiosa colaboración para enriquecer mi proceso de formación profesional.

Cordialmente, la investigadora

Stella Castellanos Niño
CC 63477377 de Oiba Santander
Correo scni190@hotmail.com
Cel. 3115808409

Moniquirá, marzo 17 de 2025

CC1.101.176.927 Puente Nacional
17-03-2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTUTUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Moniquirá, marzo 17 de 2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA ANTONIO NARIÑO. Código DANE: 115469000038 Municipio: Moniquirá

Investigador Aplicador: Stella Castellanos Niño CC 63477377 expedida en Oiba Santander

Yo: Yasmin Polo

mayor de edad, [X] madre, [X] padre, [ ] acudiente o [ ] representante legal del estudiante Camila Valentina Garcia Polo de 12 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la aplicación de una entrevista, mediante un guion semiestructurado. Con el propósito de obtener información para teorizar en mi proyecto de investigación denominado **"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA"**.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la aplicación de una entrevista a profundidad, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que: • La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta entrevista y los resultados obtenidos por la investigadora no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso. • La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta actividad no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación. • No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación. • La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación antes mencionada y como evidencia en la teorización de la investigación que lleva a cabo la investigadora • La investigadora quien garantiza la protección de la identidad, la confidencialidad y el tratamiento adecuado de la información recopilada. DOY EL CONSENTIMIENTO [X] NO DOY EL CONSENTIMIENTO [ ] para la participación de mi hijo (a) en la realización de la entrevista en profundidad.

Lugar y Fecha: Moniquira, marzo 17 de 2025

Yasmin Polo

FIRMA MADRE

CC 1026602281

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTUTUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Moniquirá, marzo 17 de 2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA ANTONIO NARIÑO. Código DANE: 115469000038 Municipio: Moniquirá

Investigador Aplicador: Stella Castellanos Niño CC 63477377 expedida en Oiba Santander

Yo: Yuz Marina Lucena Lucena

mayor de edad, [X] madre, [ ] padre, [ ] acudiente o [ ] representante legal del estudiante Jesus David Silva Lucena de 13 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la aplicación de una entrevista, mediante un guion semiestructurado. Con el propósito de obtener información para teorizar en mi proyecto de investigación denominado **"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA"**.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la aplicación de una entrevista a profundidad, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que: • La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta entrevista y los resultados obtenidos por la investigadora no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso. • La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta actividad no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación. • No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación. • La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación antes mencionada y como evidencia en la teorización de la investigación que lleva a cabo la investigadora • La investigadora quien garantiza la protección de la identidad, la confidencialidad y el tratamiento adecuado de la información recopilada. DOY EL CONSENTIMIENTO [X] NO DOY EL CONSENTIMIENTO [ ] para la participación de mi hijo (a) en la realización de la entrevista en profundidad.

Lugar y Fecha: Moniquira- marzo 17 de 2025

Yuz marina
FIRMA MADRE
CC 5997672

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTUTUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Moniquirá, marzo 17 de 2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA ANTONIO NARIÑO. Código DANE: 115469000038 Municipio: Moniquirá

Investigador Aplicador: Stella Castellanos Niño CC 63477377 expedida en Oiba Santander

Yo: Dayanna Katherinne Garcia Fajardo

mayor de edad, [X] madre, [X] padre, [ ] acudiente o [ ] representante legal del estudiante Joshua Rodriguez Garcia de 9 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la aplicación de una entrevista, mediante un guion semiestructurado. Con el propósito de obtener información para teorizar en mi proyecto de investigación denominado **"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA"**.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la aplicación de una entrevista a profundidad, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que: • La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta entrevista y los resultados obtenidos por la investigadora no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso. • La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta actividad no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación. • No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación. • La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación antes mencionada y como evidencia en la teorización de la investigación que lleva a cabo la investigadora • La investigadora quien garantiza la protección de la identidad, la confidencialidad y el tratamiento adecuado de la información recopilada. DOY EL CONSENTIMIENTO [X] NO DOY EL CONSENTIMIENTO [ ] para la participación de mi hijo (a) en la realización de la entrevista en profundidad.

Lugar y Fecha: Moniquira marzo 17 de 2025

FIRMA MADRE
CC 1.101.176927 Puente Nacional.

Anexo D. Transcripción de los hallazgos

Entrevista DOC1

Fecha: marzo 27 de 2025

Lugar: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño **Sede** Anexa

Código del docente: DOC1 **Área de desempeño**: Básica Primaria **Tipo de Nombramiento:** propiedad **Título profesional**: Lic. Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, español y Lengua Castellana **Estudios realizados**: Esp. Administración de la Informática Educativa, Mag. En Educación **Grado en el que se desempeña**: Cuarto Grado de educación básica primaria **Años de experiencia**: 22 años **Tiempo de trabajo en el colegio IETAN**: 17 años **Sede donde labora**: Anexa **Duración Entrevista**: 80 minutos

1. ¿Cuáles aspectos de la formación del niño se atienden en la educación básica primaria?

En la educación básica primaria se atienden aspectos fundamentales para el desarrollo del niño, como lo cognitivo, a través del aprendizaje de conocimientos en las diferentes áreas como es sumar, restar, multiplicar, dividir, saber leer, comprender lo que lee, ósea diferentes habilidades académicas[**DESARROLLO_COGNITIVO**]; que aprenda a regular su comportamiento **[AUTORREGULACIÓN]** a tener control de sus emociones[**AUTOCONTROL**] para que pueda tener una convivencia en el entorno educativo sana y se pueda relacionar con las demás personas de una manera correcta[**CONVIVENCIA].**

2. ¿Qué función desempeñan las emociones en la formación integral de los estudiantes de básica primaria?

Las emociones son importantes, Para que el estudiante pueda tener un mejor desempeño tanto en las actividades académicas como en las actividades socio-afectivas [**IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES].** Es importante porque el niño expresa lo que él siente, [**EXPRESION EMOCIONAL**] lo que el niño vive en casa lo viene a expresar en el colegio, [**INFLUENCIA FAMILIAR**] igual ahí es donde se da cuenta de que sí verdaderamente a veces en la casa están fallando en algo y al ir al colegio pues con las orientaciones que uno como docente le da le van a servir para que él se dé cuenta qué cosas hay que corregir en la casa[**ORIENTACIÓN_DOCENTE]** para que las emociones que él expresa sean mejores como persona. [**EXPRESIÓN EMOCIONAL**] ¿Para usted, las emociones desempeñan un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes de básica primaria? estas influyen en su aprendizaje, en las relaciones interpersonales con los demás niños, con los profesores, con sus papás y con las demás personas que le rodean.[**EMOCIONES**] Por medio de las emociones los niños pueden

reconocer, comprender y regular su comportamiento, [**AUTOCONTROL]** facilitando la socialización, promoviendo la empatía, [**EMPATÍA**] el trabajo en equipo y la resolución pacífica de conflictos. [**CONVIVENCIA].**

3. ¿Qué es para usted la inteligencia emocional?

Por inteligencia emocional entiendo que es la expresión del ser humano, en este caso de él, hacia los demás **[DEFINICIÓN DE IE],** él expresa lo que él siente y lo hace ver, [**EXPRESIÓN EMOCIONAL**] no todos los niños hacen eso, algunos niños por timidez no lo pueden expresar, **[DIFICULTAD EXPRESIVA]** por lo general cuando el niño expresa lo que siente hace ver lo que él es y lo que él quiere.[**EXPRESIÓN EMOCIONAL**]

4. ¿De qué manera la inteligencia emocional incide en la formación de los estudiantes de básica primaria?

Pues depende, profe, depende el momento, la circunstancia en que se encuentre este niño o la familia y dependiendo de eso él viene a expresarlo en la institución o en las clases de una manera correcta o incorrecta.**[INFLUENCIA FAMILIAR]** Un niño que tiene una buena formación en valores y emocionalmente, va a presentar un buen comportamiento dentro y fuera del aula de clase, los resultados académicos y las relaciones con sus compañeros van a ser exitosas. **[IMPORTANCIA DE LA IE]**

5. Mencione las estrategias didácticas que se deben implementar en el aula de clase que ayuden a desarrollar adecuadamente la Inteligencia Emocional en el nivel de básica primaria.

Algunas de las estrategias que uso para desarrollar la inteligencia emocional en los niños está el uso de actividades lúdicas como: juegos, cantando, lectura de cuentos para que ellos puedan expresar sus emociones o bajen el nivel de agresividad,[**ESTRATEGIA PEDAGÓGICA]** si es un niño que está feliz pues se apoya, se apoya positivamente[**MOTIVACIÓN**] haciéndole ver que uno debe pues ante todo tener su humildad por ser un buen estudiante **[ENSEÑANZA DE VALORES],** que se motive, que siga haciendo así que le sirva de ejemplo a sus compañeros **[MOTIVACIÓN]**de pronto si es posible.

Cuando el estudiante presenta emociones muy fuertes, por ejemplo hay una pelea, un altercado entre ciertos estudiantes [**AGRESIVIDAD**] lo primero que hago es llamar a los dos niños y hacerles el ver el por qué está mal la reacción, hacerles ver el por qué no deben hacer eso como estudiantes que no deben agredirse, hago que se pidan perdón mutuamente, se den un abrazo y hago una actividad recreativa como para los niños aprendan que este tipo de comportamiento no es correcto y evitar que estas situaciones no se vuelvan a ver en el salón de clase.**[MEDIACIÓN]**
También promuevo el diálogo y la negociación para solucionar los conflictos que se presenten,[**SOLUCION DE CONFLICTOS]** así como el refuerzo positivo, motivando a los niños a reconocer y valorar sus logros académicos y emocionales. [**MOTIVACIÓN**]

6. Mencione las habilidades emocionales que se deben fomentar mediante el proceso de enseñanza.

Dentro de la enseñanza es importante enseñar al niño el autocontrol, **[AUTOCONTROL]** el autocontrol de los niños es fundamental ellos son muy visuales, aprenden con mucha facilidad de lo que escuchan, de lo que ven, pero básicamente lo que ellos ven en casa, lo que ven en nosotros mismos, en el entorno escolar.**[MODELAMIENTO]** Es importante generar ambientes adecuados en las aulas de clase propicios para el aprendizaje[**AMBIENTE DE AULA**] y pues que ellos se les muestren técnicas importantes de cómo autorregularse, de cómo poder controlar por ejemplo su ira, qué hacer en el momento de tener enojo, de pronto retirarse, respirar, pensar tranquilamente **[AUTORREGULACIÓN] bueno,** estas estrategias son fundamentales tenerlas en cuenta y que ojalá desde cada una de las aulas nosotros podamos implementarlas,**[AUTORREGULACIÓN] que el niño de pronto demuestre sus emociones [EXPRESION EMOCIONAL] también o a veces ignorar determinados comportamientos cuando ellos están en esa situación tan fuerte, ignorar ciertos comportamientos pero luego si tener el espacio para dialogar con ellos [DIÁLOGO] el por qué está mal, cuáles son las acciones que no son adecuadas[REFLEXIÓN] y entonces es básicamente eso es como tener la capacidad de escuchar a los niños y orientarlos adecuadamente. [ESCUCHA ACTIVA]**

En la educación básica primaria, es importante desarrollar en los estudiantes la empatía para que aprendan a reconocer sus sentimientos, pensamientos [EMPATIA] y de esta manera aprenda a respetar al compañero y a entenderlo cuando esta triste o enojado [EMPATIA] que pueda comunicarse con sus compañeros de una manera correcta sin llegar a la agresión física o verbales [COMUNICACIÓN ASERTIVA] y de esta manera los niños se relacionan con los demás de una forma armoniosa y constructiva en el aula y en su entorno. [CONVIVENCIA]

7. Desde su perspectiva como docente en básica primaria ¿qué dificultades considera usted que presentan los estudiantes en relación al logro de las habilidades emocionales?

Desde mi experiencia como docente en básica primaria, considero que una de las principales dificultades que presentan los estudiantes en relación al logro de las habilidades emocionales es la dificultad que en su mayoría presentan los estudiantes para identificar, expresar y autorregular sus emociones. [**FALTA DE IE**] Muchos niños tienen dificultades para expresar lo que sienten, recurriendo a expresarse con rabia, [**EXPRESION EMOCIONAL**] empleando vocabulario soez, negar lo que hacen, para resolver los conflictos lo hacen con palabras ofensivas o recurriendo a los golpes, [**AGRESIVIDAD**] por lo cual presentan una baja tolerancia. [**BAJA_TOLERANCIA**] Además, en algunos casos, se observa una carencia de modelos emocionales positivos en su entorno familiar o social, **[MODELOS FAMILIARES]** lo que impacta directamente en su desarrollo emocional. Esto se manifiesta también en la poca empatía hacia sus compañeros [**POCA EMPATÍA]** y en problemas para establecer relaciones interpersonales sanas. [**RELACIONES INTERPERSONALES**]

8. ¿Qué le indica a usted como docente que hay un adecuado desarrollo de la IE en sus estudiantes?

Cuando el estudiante es expresivo, cuando el estudiante participa en la clase, **PARTICIPACIÓN ACTIVA]** cuando el estudiante se le pregunta y así se equivoque, responde, **[CONFIANZA]** cuando el estudiante respeta el pacto de aula, acata las normas y es educado **[RESPETO]** al dirigirse hacia sus compañeros, docentes y a sus padres.

9. Por favor, narre una experiencia vivida en el aula de clase o fuera de ella, que evidencie el inadecuado desarrollo de la IE por parte de los estudiantes.

Han sido varios momentos durante mi tiempo de trabajo como docente, donde el estudiante llega agresivo, llorando, deprimido y en muchas ocasiones llega golpeado de casa, viene con altos niveles de agresividad física y verbal**[AGRESIVIDAD]** porque dentro del hogar eso es lo que vive a diario**[INFLUENCIA FAMILIAR]**. Hace poco se presentó un caso de un niño que estaba muy violento en el salón de clases, esta situación era repetitiva todos los días; [**AGRESIVIDAD**] entonces me toco llevarlo a donde la sico-orientadora escolar quien solicitó el acompañamiento por parte de la madre de familia.

Otro caso es de otro niño que, estando la mamita con él, durante el desarrollo de la clase de matemáticas, la mamita estaba al pie y vio que el niño de pronto estaba haciendo algo malo agredió a su hijo dándole una bofetada; [**AGRESIVIDAD**] mi actitud fue corregir a la señora y decirle mamita eso no está bien porque al golpear al niño lo que hace es que él se vuelva más agresivo [**PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA**] y piense el niño que a los golpes soluciona los problemas que se presenten. Entonces le invito a hablar con su hijo a escucharlo a enterarse que es lo que pasa, sus sentimientos, sus emociones. La actitud de la señora fue, bajar la voz, estarse quieta, escucharme y dejar que desarrollara la actividad y lo hizo bien no ha vuelto agredir al niño.**[CAMBIO POSITIVO]**
La verdad son muchos los casos que se observan en la Institución Educativa no solo en el grado donde oriento sino a nivel general, la agresividad de los niños viene de casa,[**INFLUENCIA FAMILIAR**] un niño que es maltratado permanentemente pues eso mismo va a responder acá en el salón de clases. [**INFLUENCIA FAMILIAR**]

10. ¿Qué componentes de la inteligencia emocional conoce que puedan optimizar el proceso de formación de un estudiante en la etapa de educación básica primaria?

Primero que todo, analizar al niño, escucharlo porque muchas veces nosotros no escuchamos a nuestros estudiantes, [**ESCUCHA ACTIVA**] el niño puede llegar sin el uniforme, con los zapatos sucios, sin asearse, sin desayuno, nosotros no sabemos el por qué viene así, [**CONDICIONES FAMILIARES**] a veces le ponen todo, yo pienso que lo primero que debemos hacer es observar el niño es observar el niño, observar de qué familia es, mirar dónde vive, hacer el diagnóstico,[**DIÁGNOSTICO FAMILIAR**] saber el por qué el niño viene con esas dificultades o por qué no hace las tareas o el por qué es agresivo,[**IDENTIFICACIÓN DE CAUSAS**] para así uno no tomar una decisión, equivocada, debemos es ayudar a este niño para que supere las falencias que llegue a tener y tenga una vida feliz. [**APOYO EMOCIONAL**]

11. ¿De qué manera usted integra la inteligencia emocional en su práctica docente?

Lo primero que hago es hacer qué llama la atención a los estudiantes como maestro, porque uno muchas veces si llega muy serio y eso y más que son niños, no creo que es la mejor manera, la mejor manera de llegarle al niño es darles confianza, uno ponerse como en el papel de ese niño, [**ADECUACIÓN**] alentarles a ellos para que la clase sea armoniosa **[MOTIVACIÓN**] y los niños le respondan de la mejor manera. Algo que yo siempre utilizo es, apenas llegó al salón de clases, la oración, no la oración que acostumbramos siempre en el patio que el padre no, sino hacerle ver a ellos la importancia de qué es Dios para cada uno de nosotros y pedirle que los protege y bueno eso es lo primero que se hace. [**VALORES ESPIRITUALES**]
Ya luego viene el desarrollo de la clase, en el desarrollo de la clase el trato que sea agradable a cada uno de los niños**[ARMONÍA]** el tema, porque muchas veces nosotros llegamos al tema y que ya al tablero, no, yo hago que le agrade, que busco la manera de que el niño se enamore de la clase o del tema que se le está enseñando [**MOTIVACIÓN**]

12. ¿Qué acciones realiza cuando un estudiante experimenta emociones como rabia, tristeza o miedo en el aula de clases?

Lo dejo que el niño se desahogue primero. [**ESCUCHA ACTIVA**] Lo primero que hago es dejo que se desahogue, después de que se desahogue busco la manera de dialogar con él y hacer que supere esta dificultad que está presentando. [**COMUNICACIÓN AFECTIVA**]
Ya sea rabia, ya sea de agresividad, ya sea de malgenio o muchas veces cuando hay niños que son como tímidos, que son callados, tienen algún problema y no lo cuentan y son de malgenio. ,**[DIFICULTAD EXPRESIVA]** Entonces busco la manera de establecer un dialogo con el niño para que me cuente que le está pasando y poder hacer un diagnóstico para dar una buena solución a este niño en cuanto a su desarrollo como: ser humano, como persona [**COMUNICACIÓN EFECTIVA**] y lograr solucionar esas situaciones que muchas veces vienen de casa, [**INFLUENCIA FAMILIAR]** los problemas se deben es dialogar con el papá, con la mamá [**COMUNICACIÓN PARENTAL**] y hacerle ver él porque es importante escuchar y dialogar con los hijos, [**COMUNICACIÓN PARENTAL**] tenerles confianza y saberlos escuchar porque a veces los padres de familia no saben escuchar los hijos. Creen que ellos solo tienen la razón y buscan la manera de agredir al niño por eso muchos niños tienen ese problema en la institución de ser agresivos de no saber manifestar sus emociones de una manera adecuada. **[PADRES AUTORITARIOS**]
Los papitos no saben tolerar, no saben orientar la formación de sus hijos y creen que a los malos tratos es la forma correcta para que el niño entienda que ésta actuando mal. **[PADRES AUTORITARIOS].**

Entrevista DOC 2

Fecha: marzo 31 de 2025
Lugar: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño **Sede**: Jairo Aníbal Niño **Código del docente**: DOC2 **Tipo de nombramiento**: Propiedad **Área de desempeño:** Básica Primaria **Título profesional**: Lic. Administración y Supervisión Educativa

Estudios realizados: Esp. Gerencia en Informática. **Grado en el que se desempeña**: Quinto Grado de básica Primaria **Años de experiencia**: 33 años **Tiempo de trabajo en el colegio IETAN:** 22 años **Sede donde trabaja**: Jairo Aníbal Niño **Duración Entrevista:** 85 minutos

1. ¿Cuáles aspectos de la formación del niño se atienden en la educación básica primaria?

Bueno, en la básica primaria se atienden habilidades cognitivas como es leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, dividir, hacer operaciones básicas y fuera de eso resolución de problemas, pensamiento lógico, formación cultura ciudadana**, [DESARROLLO COGNITIVO**] todos estos aspectos se trabajan en la básica primaria.

2. ¿Qué función desempeñan las emociones en la formación integral de los estudiantes de básica primaria?

Bueno, las emociones en la básica primaria tienen una función relevante y muy importante.[**IMPORTANCIA** DE LAS EMOCIONES] ¿Por qué? Porque, como dice, es la formación de la persona, [**EDUCACIÓN MULTIDIMENSIONAL**]ayudan a que el niño pueda integrarse con sus compañeros de una manera agradable y compartir con ellos sus juegos,[**IMPORTANCIA DE LA IE**] a expresar lo que siente. [EXPRESIÓN EMOCIONAL]

3. ¿Qué es para usted la inteligencia emocional?

La inteligencia emocional es la capacidad que tiene todo ser humano para reconocer, comprender, manejar y expresar de manera adecuada sus emociones y entender las emociones de los demás. [D**EFINICIÓN DE IE],**

4. ¿De qué manera la inteligencia emocional incide en la formación de los estudiantes de básica primaria?

La inteligencia emocional tiene un impacto significativo en la formación de los estudiantes de básica primaria, ya que influye en su desarrollo personal, social y académico.[**IMPORTANCIA DE LA** IE] ¿Por qué? Porque con la inteligencia emocional el niño:

1. Mejora el aprendizaje y el rendimiento académico. [**RENDIMIENTO_ACADÉMICO**]

2. Favorece la regulación emocional, porque la inteligencia emocional le ayuda al estudiante a reconocer, comprender y gestionar sus emociones de manera adecuada, evitando conductas impulsivas o agresivas. [**PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA**]

3. Fortalece las habilidades sociales; porque, pueden comunicarse mejor, [**EXPRESIÓN EMOCIONAL**] resolver conflictos de manera pacífica y establecer relaciones saludables con sus compañeros y maestros, lo que contribuye a un ambiente escolar más armonioso. [**CONVIVENCIA**]

4. Previene problemas de conducta como peleas físicas o verbales. Porque, Los niños con un buen manejo emocional son menos propensos a participar en actos de violencia, intimidación o bullying. [**PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA**]

5. Facilita que el niño se adapte mejor al entorno escolar, a los cambios en la rutina y a las exigencias académicas. [**ADAPTACIÓN ESCOLAR**]

5. Mencione las estrategias didácticas que se deben implementar en el aula de clase que ayuden a desarrollar adecuadamente la Inteligencia Emocional en el nivel de básica primaria.

Algunas de las estrategias que se deben aplicar en los niños y que ayudan a desarrollar la inteligencia emocional pueden ser: el juego de roles, la participación activa, películas, reflexiones, estudio de casos, fichas didácticas, juegos con emociones,[**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS**] estrategias donde se vea el trabajo interactivo del maestro, los padres de familia y el estudiante,[**TRABAJO COLABORATIVO**] realizar ejercicios de respiración y relajación para manejar la frustración y el estrés, [**AUTORREGULACIÓN**] realizar actividades donde los niños deban ayudar a sus compañeros a resolver problemas o superar retos, [**APOYO_ENTRE_PARES**] jugar a "ponerse en el lugar del otro" para desarrollar la comprensión de emociones ajenas. [**FOMENTO DE LA EMPATÍA**]

6. Mencione las habilidades emocionales que se deben fomentar mediante el proceso de enseñanza.

Es importante desarrollar en el niño habilidades emocionales que permitan gestionar sus emociones de manera adecuada y fortalecer su desarrollo personal y social, como: la empatía, la sociabilidad, la tolerancia, el respeto, la autorregulación, la socialización y el trabajo en equipo.[**IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES**]

7. Desde su perspectiva como docente en básica primaria ¿qué dificultades considera usted que presentan los estudiantes en relación al logro de las habilidades emocionales?

Una de las dificultades emocionales que he notado en mis estudiantes es la falta de autoestima,[**BAJA AUTOESTIMA**] la falta de tolerancia,[**BAJA TOLERANCIA**] como esa autorregulación de las emociones porque evidencio, por ejemplo, la agresividad, cuando se agreden de palabra, cuando se agreden físicamente,[**AGRESIVIDAD**] cuando no son capaces de entender su actitud y quizás no valoran al compañero[**BAJA TOLERANCIA**] y lo tratan como tratar cualquier cosa, [**AGRESIVIDAD**] no sé, ni siquiera a una persona que no ha compartido con ellos o alguien que no merece el valor del respeto. También se evidencia la pérdida de valores en toda la comunidad [**PERDIDA DE VALORES**] y todo esto viene a afectar el proceso, enseñanza, aprendizaje de nuestros estudiantes. [**IMPACTO NEGATIVO EN LA FORMACIÓN**]

8. ¿Qué le indica a usted como docente que hay un adecuado desarrollo de la IE en sus estudiantes?

Cuando el estudiante es capaz de identificar sus emociones [**AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL]** y de controlarlas. [**AUTOCONTROL**]

9. Por favor, narre una experiencia vivida en el aula de clase o fuera de ella, que evidencie el inadecuado desarrollo de la IE por parte de los estudiantes.

Tengo un estudiante con un grado de agresividad alto y baja autoestima, irrespetuoso, pero más que todo el estudiante viene de una familia difusional, los papás de este niño presentan muchísimas dificultades de comunicación, de diálogo, de respeto, se agreden de manera física, verbal entre ellos mismos.[**VIOLENCIA INTRAFAMILIAR**] El niño viene y presenta al aula de clase lo que vive en su hogar, [**INFLUENCIA FAMILIAR**] se altera por cualquier cosa, no controla sus emociones, [**FALTA DE AUTORREGULACIÓN**] sino que se expresa de manera inadecuada hacia sus compañeros, hacia el docente, amenaza a los demás niños que los va a estrellar contra la pared, los mira mal, no acepta sus errores, quiere estrellar al mundo con lo que encuentre. [**AGRESIVIDAD**]

10. ¿Qué componentes de la inteligencia emocional conoce que puedan optimizar el proceso de formación de un estudiante en la etapa de educación básica primaria?

Los componentes de la inteligencia emocional que pueden influir de manera positiva en la formación del niño son: la autoconciencia emocional, que le permite reconocer y comprender sus emociones;[**AUTOCONCIENCIA**] la autorregulación emocional, que le ayuda a controlar sus reacciones impulsivas; [**AUTORREGULACIÓN**] la empatía para que pueda comprender a sus compañeritos [**EMPATIA**] y de esta manera tenga una convivencia pacífica y sepa manejar sus emociones de una manera positiva. [**CONVIVENCIA PACIFICA**]

11. ¿De qué manera usted integra la inteligencia emocional en su práctica docente?

A través del desarrollo de actividades donde el niño socialice, se integre con los demás niños, [**ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN**] por medio de dinámicas para que pueda tener un ambiente de aprendizaje ameno, agradable y de armonía. [**ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN]**

12. ¿Qué acciones realiza cuando un estudiante experimenta emociones como rabia, tristeza o miedo en el aula de clases?

Primero que todo empleo el diálogo, **[DIÁLOGO**] escuchar al estudiante, [**ESCUCHA ACTIVA**] analizar el por qué está manifestando esa emoción ya sea rabia, tristeza o miedo, [**IDENTIFICACIÓN DE CAUSA]** hacer que reflexione, que piense como esta situación lo está afectando a sí mismo y está afectando a los demás, [**REFLEXIÓN]** que reconozca sus fallas si es una situación grave,[**AUTOCONCIENCIA**] según el caso que establezca compromisos para cambiar su actitud. **[COMPROMISO DE CAMBIO]**

Entrevista MAF1

Fecha: marzo 18 de 2025

Lugar: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño **Sede:** Anexa **Código Padre de Familia**: MAF1 Edad**:** 45 años **Relación con el estudiante:** Madre **Grado que cursa el hijo(a):** Cuarto Grado de educación básica Primaria **Sede de estudio:** Sede Anexa **Duración de la Entrevista:** 90 minutos

1. ¿Cómo expresa su hijo(a) el enojo? ¿Qué hace usted en estos casos?

Bueno, yo le pregunto el porqué de la situación, le pregunto si es válido o es necesario que tome esa postura y entro en diálogo con ella, [**COMUNICACIÓN ASERTIVA**] si no entiende lo que le digo, le dejo un castigo laboral. [**CASTIGO DISCIPLINARIO**]

2. ¿Qué hace usted en el hogar para ayudar a su hijo(a) a gestionar sus emociones?

Pues pongo como ejemplo la participación de la mamá, el papá en el hogar y mi condición como madre de hogar de todos modos, uno siempre está dando un ejemplo como madre para la crianza de los hijos. [**MODELAMIENTO FAMILIAR**] Entonces yo le pongo ese espejo y además hablo mucho con ella, le doy consejos para que no actúe mal con los compañeros, amigos, con los profesores, que acate las normas del colegio. [**EDUCACIÓN EN VALORES**]

3. Podría describirme ¿Qué hacen en casa cuando su hijo (a) experimenta emociones como rabia, tristeza o miedo?

Yo manejo un sistema en mi casa con el papá de la niña, yo hablo mucho con la niña, [**DIÁLOGO**] yo soy más de palabras que de emociones fuertes y de castigo, de castigos como correa y eso, hablo bastante con la niña, le hablo bastante, bastante. [**COMUNICACIÓN ASERTIVA**] Y cuando veo que no hay solución, doy paso a la izquierda para que el papá me ayude con eso y él juega un papel importante también en ese tema. [**CRIANZA COMPARTIDA**]

4. ¿Qué entiende usted por inteligencia emocional?

Hay ocasiones que la he escuchado, la inteligencia emocional pues a mi concepto es saber sortear las emociones, saber sortearlas y manejarlas como persona, como situación, como efecto y como valor. [**DEFINICION DE IE**] Como depende, como debe portarse en cada situación emocionalmente lo tiene que manejar. Entonces es un juego, toma idea que, con los amigos, con los hijos y siempre estamos en eso. **[DEFINICIÓN DE IE]**

5. Para usted ¿Qué importancia tiene que su hijo (a) exprese sus emociones de forma adecuada?

Claro que sí es importante que mi hija sepa actuar de una forma adecuada según la situación que se le presente, [**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES]** hay que dar buen ejemplo de cómo uno se porta en cierta situación, porque de todos modos ellos

están en una etapa en la cual están absorbiendo todo, están aprendiendo en todo, entonces yo también evito mucho la exaltación, no quiero decir que no lo haga, porque en todos los hogares siempre hay momentos difíciles, [**MODELAMIENTO FAMILIAR**] pero entonces uno en cien una y en mil ninguna, pues uno trata de evitar de que se presenten esas situaciones porque ellos van a ser como las esponjas, van a tomar eso y la verdad no sirve para la crianza de ellos.[**INFLUENCIA FAMILIAR**]

6. ¿Qué función cumple la familia en el desarrollo adecuado de la inteligencia emocional de los niños?

Pienso yo que es el motor básico del crecimiento y la formación de los muchachos. Lo básico está en papá y mamá, la familia como tal son el padre, la madre, sus hermanos y los hijos. [**FAMILIA COMO NÚCLEO FORMATIVO**] Yo tengo que hacer un papel importante porque por mi trabajo y por mis cosas laborales a veces me hacen un poquito enojar, pero entonces doy una cátedra de responsabilidad y compromiso. [**INFLUENCIA FAMILIAR**]

Es un papel muy importante el que juega la familia en esto, porque los niños hoy en día son muy receptores y como repito son como las esponjas, absorben todo lo que está pasando dentro del hogar y es bueno evitar todas esas emociones fuertes y transmitir las mejores emociones que uno puede darles. [**FAMILIA NUTRITIVA**]

7. ¿Ha recibido orientación por parte del colegio para fortalecer la inteligencia emocional de su hijo(a) en casa?

Pues mi señora, he estado en varias oportunidades acá en esos temas, pero pues hace falta, hace falta más acá en el colegio hace falta más, como un consenso más empapado sobre ese tema, [**FORMACIÓN EN IE**] o sea pensando objetivamente hace falta mucho más porque pues hay que sumarle que hay mucha presencia de otras nacionalidades acá y eso afecta las relaciones entre las personas, porque son costumbres diferentes. [**DIVERSIDAD CULTURAL**] También afectan también la formación de nuestros niños por las costumbres de otras regiones a las nuestras, así hace falta charlas, talleres, la inteligencia emocional juega un papel muy importante, de verdad que sí. [FORMACIÓN EN IE]

8. ¿De qué manera en la institución educativa IETAN se fomenta el desarrollo de la IE en los niños?

Pues particularmente pues la gestora o la monitora de toda esta formación en mi caso es la profesora que maneja el curso donde está mi hija. [**ORIENTACIÓN DOCENTE**] Nosotros hemos tenido un canal de comunicación muy importante con ella y me parece muy válido y es bueno ese papel porque si hay buena comunicación hay corrección. [**COMUNICACIÓN ASERTIVA**] Falta muchas cosas, pero como estamos en Colombia donde se trabaja con las uñas. [**NECESIDADES EDUCATIVAS**] Entonces pues la profesora me ha parecido que juega un papel muy importante con eso e igual válido porque cuenta con uno y es muy bueno porque si hay una buena comunicación hay una buena solución. [**COMUNICACIÓN ASERTIVA**]

9. ¿Qué sugerencias haría usted para mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional en la institución educativa IETAN?

Pues yo pienso que no enchaparme a la antigua, pero pienso que utilizar un modelo como más riguroso, manejar un modelo como más disciplinario, hoy en día los muchachos tienen mucha libertad, están muy suelticos y eso afecta. [**DISCIPLINA AUTORITARIA**] Pues pienso que como están bien hacen muchas cosas incorrectas, ya no se les puede decir nada o castigar porque viene la justicia y castiga a los papás. [**PERDIDA DE AUTORIDAD PARENTAL**] A mi juicio digo pobrecita la profesora porque le toca muy duro lidiar con todos esos niños groseros y maleducados, pero bueno el papel de ella como buena educadora es muy importante y pues hasta el momento se nota que es muy comprometida. [**COMPROMISO DOCENTE**] Pero en todo esto siempre hay algo que hace falta ¿Qué considera que hace falta? considero que hace falta una orientación psicológica, emocional, práctica con talleres recreativos para los padres de familia. [**ORIENTACIÓN PSICOEMOCIONAL A PADRES**]

También falta más responsabilidad y compromiso por parte de los padres de familia porque nos citan a escuelas de padres y somos muy pocos los que asistimos a recibir estos talleres. [**FALTA DE COMPROMISO PARENTAL**]

Entrevista MAF2

Fecha: abril 01 de 2025

Lugar: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño **Sede:** Anexa

Código Madre de Familia: MAF2 **Edad:** 42 años **Relación con el estudiante:** Madre **Grado que cursa el hijo(a):** Cuarto grado de educación básica primaria **Sede de estudio:** Sede Anexa **Duración de la Entrevista:** 70 minutos

1. ¿Cómo expresa su hijo(a) el enojo? ¿Qué hace usted en estos casos?

Bueno profe, con sabiduría llegar a acercarme a mi hijo y controlar su enojo con palabra bonita para que él le baje un poco la ira, que se relaje en el momento de enojo, [**CRIANZA AFECTIVA]** abrazarlo, darle un beso y hablar con él [**APOYO EMOCIONA**L], dialogar cosas lindas con él para que él se sienta calmado y calme lo que está sintiendo en su corazón. [**DIÁLOGO**]

2. ¿Qué hace usted en el hogar para ayudar a su hijo(a) a gestionar sus emociones?

En el hogar, ayudo a mi hijo a expresar sus emociones de una manera correcta, le brido un espacio seguro para que se pueda expresar, escucharlo sin juzgar lo que siente. [**EXPRESIÓN EMOCIONAL**] Le enseño a reconocer y nombrar sus emociones, y juntos buscamos la forma para solucionar las dificultades. [EDUCACIÓN EMOCIONAL] Además, procuro ser un buen ejemplo al manejar mis propias emociones de forma tranquila y respetuosa, [**MODELAMIENTO FAMILIAR]**

También cuando mi hijo presenta las emociones de felicidad pues se le habla a él que esas emociones de felicidad pues hay que controlarla para no llegar con palabras de lastimar a otro compañero o a creerse más que otro, algo así. [**EXPRESIÓN EMOCIONAL]**

3. Podría describirme ¿Qué hacen en casa cuando su hijo (a) experimenta emociones como rabia, tristeza o miedo? OJO

En este caso pues lo calmo en el sentido de hablarle y darle un abrazo y decirle que todo puede estar bien [**MOTIVACION**] y que bueno que él pueda controlar esa rabia, ese dolor y sentirse seguro con mi palabra, con mi apoyo en ese momento. [**CRIANZA AFECTIVA**]

4. ¿Qué entiende usted por inteligencia emocional?

No profe, no sé qué se refiere esa palabra de inteligencia emocional. [**CONCEPCIÓN DE LA IE**]

5. Para usted ¿Qué importancia tiene que su hijo (a) exprese sus emociones de forma adecuada?

Sí, que él pueda ver las cosas como que todo para él, las cosas la puedan ver para bien, que se exprese emocionalmente de palabras positivas y no palabras negativas como groserías, [**AUTORREGULACIÓN**] que cuando él se sienta frustrado no se deje llevar en el momento a tener palabras negativas con otra persona y llenarse de ira, [**CONTROL DE IMPULSOS**] sino que pueda llevar palabra de aliento, palabras bonitas, de amor, de comprensión, que él se pueda expresar bien. [**COMUNICACIÓN ASERTIVA**]

6. ¿Qué función cumple la familia en el desarrollo adecuado de la inteligencia emocional de los niños?

primeramente, quiero decirle que en las manos del Señor Jesucristo podemos sobrellevar las cosas con los niños de buenas palabras.[**ESPIRITUALIDAD**] Yo soy una persona para la gloria de Dios soy cristiana yo agarro la palabra bíblica y le hablo a él donde nos enseñe el llevar buenas emociones en nuestros hogares, [**ESPIRITUALIDA**D] a no pelearse con las demás personas, a respetar, así como queremos que nos respeten, [**CONVIVENCIA PACÍFICA**] también doy buen ejemplo a mi hijo porque si en el hogar hay buen trato pues eso mi hijo va ha expresar en el colegio. [**INFLUENCIA FAMILIAR**]

7. ¿Ha recibido orientación por parte del colegio para fortalecer la inteligencia emocional de su hijo(a) en casa?

Con la profesora muy agradecida porque esas emociones, pues ella las controla de palabras adecuadas hacia los niños **[EDUCACIÓN EMOCIONAL]** y aparte de eso de las reuniones hemos recibido con la directora palabra de que nosotros debemos hacer buenos padres con nuestros hijos y son palabras muy fortalecidas tanto para los padres como para los hijos podamos aprender. [**ORIENTACIÓN ESCOLAR**] También

nos orienta que debemos enseñar con el buen ejemplo los valores éticos y morales a nuestros hijos. [**MODELAMIENTO FAMILIAR**]

Nos orienta que, nosotros le debemos dar confianza a nuestros hijos de que aquellos expresen las emociones que ellos sientan en su corazón, [**EXPRESION EMOCIONAL**] ellos puedan dialogar lo que sienten, sus sentimientos. [**DIÁLOGO**] Que nosotros como padre podamos con sabiduría y amor orientar a nuestros hijos, por lo cual ellos necesiten de una palabra con sabiduría es lo más importante. [**ORIENTACIÓN FAMILIAR**]

8. ¿De qué manera en la institución educativa IETAN se fomenta el desarrollo de la IE en los niños?

En el salón donde estudia mi hijo la profesora les habla bastante a los niños de cómo es la manera correcta de portase a la hora del recreo con los demás compañeritos, estar atentos en las clases, [**ORIENTACIÓN DOCENTE**] ella realiza diferentes actividades como juegos, ver videos, lecturas de reflexión. [**ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS**] En las reuniones ella nos da charlas y consejos para identificar las emociones en nuestros hijos y cómo actuar en esos momentos, a que autorregulemos las emociones para no ser impulsivos con los niños y lleguemos a castigarlo con la correa o en muchos casos a utilizar groserías. [**ORIENTACIÓN DOCENTE**]

9. ¿Qué sugerencias haría usted para mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional en la institución educativa IETAN?

Me gustaría que por parte de la Institución Educativa nosotros recibamos como padres, una ayuda, charlas, conferencias para que sepamos mejor guiar a nuestros hijos, [**ORIENTACIÓN PSICOEMOCIONAL A PADRES**] podamos sobrellevar las emociones de nuestros hijos, porque a veces hay momento de que quizás nos iremos y no controlemos esa emoción y llegamos hasta golpear al niño o a decirle palabras que hieren su corazón. [**AUTORREGULACIÓN**] esa es una de las partes que nos gustaría, me gustaría que recibamos ese refuerzo en el colegio.

Entrevista MAF3

Fecha: abril 25 de 2025

Lugar: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño **Sede**: Jairo Aníbal Niño

Código Padre de Familia: MAF3 **Edad:** 39 años **Relación con el estudiante:** Madre **Grado que cursa el hijo(a):** Quinto Grado de educación básica primaria **Sede de estudio:** Sede Jairo Aníbal Niño **Duración de la Entrevista:** 70 minutos

1. ¿Cómo expresa su hijo(a) el enojo? ¿Qué hace usted en estos casos?

Calmarlo para que él ya reaccione y vea el porqué de la situación [**APOYO FAMILIAR**] o qué hay de para solucionar el momento que hubo ese mal genio o esa molestia en él. [**REFLEXIÓN**]

2. ¿Qué hace usted en el hogar para ayudar a su hijo(a) a gestionar sus emociones?

Hablarle demasiado para que de esa misma manera pueda expresar todas sus emociones [**APOYO EMOCIONAL**] que no le dé pena del público o de cualquier otra persona poder demostrar sus emociones, ya sea de llorar, estar feliz, porque más que todos los niños les da pena que los vean llorando. [**EXPRESIÓN EMOCIONAL**]

3. Podría describirme ¿Qué hacen en casa cuando su hijo (a) experimenta emociones como rabia, tristeza o miedo?

Acompañarlo y consolarlo si tiene tristeza, [**CRIANZA AFECTIVA**] pues consolarlo y preguntarle el porqué de la tristeza, igual el mal genio, saber la causa de por qué está de mal humor. [**IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES**]

4. ¿Qué entiende usted por inteligencia emocional?

No, no sé qué significa ese tema. [**DEFINICIÓN DE IE**]

5. Para usted ¿Qué importancia tiene que su hijo (a) exprese sus emociones de forma adecuada?

Pues que él tiene que expresar, digamos si tiene mal genio, no estar explosivo delante de todos [**AUTOCONTROL**] o cuando de pronto hay niños que se golpean o golpean cosas, calmarse y saber que siempre hay una solución. [**AUTORREGULACIÓN**]

6. ¿Qué función cumple la familia en el desarrollo adecuado de la inteligencia emocional de los niños?

El acompañamiento, el acompañamiento en ellos, [**APOYO FAMILIAR**] porque si lo dejamos solos en una tristeza, en una rabia pueden que ellos lleguen a la depresión y sea más grave aún el problema. [**APOYO EMOCIONAL**]

7. ¿Ha recibido orientación por parte del colegio para fortalecer la inteligencia emocional de su hijo(a) en casa?

En las charlas que hacen, han hablado sobre el tema para saber cómo tratar y llevar a los niños en su comportamiento como también en las emociones. [**ORIENTACIÓN ESCOLAR]**

8. ¿De qué manera en la institución educativa IETAN se fomenta el desarrollo de la IE en los niños?

En participaciones, en ponerlos en actividades que sean del día al alumno, el día del hombre, en las izadas de bandera, [**ESTRATEGIA PEDAGOGICA**] todo eso los lleva a a que ellos expresen y lleven sus emociones a flote. [**EXPRESION EMOCIONAL**]

9. ¿Qué sugerencias haría para mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional en la institución educativa IETAN?

Colocarlos más como a exponer sus miedos y que ellos puedan expresar en maquetas, en exposiciones de carteleras, a cantar, bailar en presentaciones frente de público, [**EXPRESION EMOCIONAL**] en cosas así para que ellos se envuelvan más en sus emociones y aprendan a controlar el miedo, la pena y puedan ser más abiertos y expresivos. [**AUTOCONTROL**]

Entrevista EST1

Fecha: abril 11 de 2025

Lugar: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño **Sede donde estudia**: Anexa **Código del Estudiante**: EST1 **Grado que cursa**: Cuarto Grado de educación básica primaria **Edad:** 12 años **Duración de la Entrevista:** 60 minutos

1. ¿Qué aprendes en tu colegio?

Aprendemos a multiplicar, dividir, a leer y a tomar dictado. [**APRENDIZAJE COGNITIVO**] Desde muy pequeños aprendemos a respetar, a la responsabilidad y la lealtad a los compañeros. [**FORMACIÓN EN VALORES**]

2. ¿Cómo te ayudan tus maestros a aprender?

Pasándonos al tablero o explicándonos, simplemente mostrándonos algún vídeo es explicativo en el televisor para que sepamos cómo es la explicación, [**ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS**] para tenerla en mente y ya pues hacer bien la actividad que vamos a hacer o algún trabajo o taller**. [CLARIFICACIÓN DE ACTIVIDADES**]

3. Podrías decirme, ¿Cómo te sientes en la escuela?

Bien profe, porque estoy muy afortunada por poder estudiar, [**SATISFACCIÓN ESCOLAR]** porque he visto que niños hay en la calle como de mi edad porque no pueden estudiar, porque simplemente no pueden o los papás no lo dejan, [**GRATITUD**] pues uno se siente bien porque puede tenerlo, uno puede estudiar para hacer alguien en la vida y no ser como algunas personas en la calle. [**PROYECTO DE VIDA**]

4. ¿Hay algo que quisieras cambiar de tu colegio? ¿Qué sería?

Realmente diré que no, porque el colegio yo lo veo muy bien como los profesores y nos explican muy bien. [**SATISFACCIÓN ESCOLAR**] Aunque si me gustaría que algunos niños cambiaran el comportamiento. [**CONCIENCIA DE LA SITUACIÓN**] porque son muy irrespetuosos, les ponen sobrenombres a otros niños, [**FALTA DE RESPETO**] son bruscos cuando juegan con el balón y si uno va pasando por la cancha le pegan duro con el balón o lo empujan,[**BULLYING**] dicen muchas groserías; [**LENGUAJE INAPROPIADO]** eso si me gustaría cambiar.

5. Cuando estás en el colegio y te pones triste o angustiado, ¿Qué haces?

Decirle a la profesora que nos sentimos mal o quedarnos en nuestro puesto mirando dónde fue que nos equivocamos, pensar que hice mal, [**AUTORREFLEXIÓN**] a veces me pongo a llorar; la profesora se acerca y me tranquiliza. [**APOYO DOCENTE**] Muchas veces no digo nada porque me da pena que algunos compañeros se burlen de mí. [**TEMOR A LA BURLA**]

6. ¿Recibes ayuda de alguien? ¿Podrías describirme cómo es esa ayuda?

Diciéndole de profesora nuestros problemas en la casa o en el colegio, [**CONFIANZA EN EL DOCENTE**] si nos molestan, nos tratan mal, si algún compañero nos ha pegado o nos ha quitado nuestros útiles. [BULLYING] Decirles que, si nos puede ayudar, si ella nos puede ayudar pues simplemente nosotros vamos a estar felices porque no vamos a volver a tener a las personas que nos estaban molestando. [**SOLUCIÓN DE CONFLICTOS**] ¿Como te ayuda la profesora? Regañándolos o castigándolos o prohibiéndonos juntarnos con ellos. [**INTERVENCIÓN DEL DOCENTE**]

7. ¿Qué haces cuando tienes un problema con un compañero o compañera en el colegio?

Realmente yo le digo a la profesora que me está molestando, [**REPORTE AL DOCENTE**] pues uno se siente mal con uno mismo porque pues lo está molestando a uno, [**AFECTACIÓN EMOCIONAL**] no se le puede hacer algo porque después lo pueden regañar o castigar a uno. [**AUTOCONTRO**L]

8. ¿Qué te dicen en casa cuando estás triste o enojado?

A veces nada, me dicen si estoy triste, me voy para mi habitación y me quedo allí hasta que se me pace. [**AISLAMIENTO EMOCIONAL**] Si estoy enojada a solas con mi mamá, con mis hermanas nos explica por qué fue que nos regañó o porque nos corrigió, que hicimos mal. [**REFLEXIÓN FAMILIAR]** En ocasiones me acaricia mi mamá cuando estoy triste [AFECTO] o me dice que deje la bobada. [**MINIMIZACIÓN EMOCIONAL**]

9. ¿Qué te ha dicho tu familia sobre la forma de expresar las emociones?

Que debo portarme bien, no pegarles a mis compañeros o decirles groserías, ser obediente con la profesora. [**AUTORREGULACIÓN**] Cuando uno va a ir a alguna casa ajena uno puede mostrar lo que los padres le están mostrando a los hijos en la casa, como ser respetuosos, limpios y responsables. [**VALORES FAMILIARES**]

10. ¿Qué te han dicho en el colegio sobre reconocer y expresar las emociones?

Aquí en el colegio realmente nos enseñan los valores para para que nosotros cuando hacemos en algún momento serio o alguna cosa que tengamos aquí en el colegio seamos respetuosos y ser educados. [**EDUCACIÓN EN VALORES]** Cuando una persona está hablando simplemente callarnos [**EDUCACIÓN EN VALORES**] cualquier cosa de eso, que cuando la profesora está hablando hay niños que siguen hablando y no prestan atención [**FALTA DE RESPETO**] y cuando pasan al tablero no saben realmente qué es lo que van a hacer. [**DESCONCENTRACIÓN**]

11. ¿Has escuchado hablar sobre qué es la inteligencia emocional?

No señora, realmente no la había escuchado. [**CONCEPCIÓN DE IE**]

Entrevista EST2

Fecha: abril 04 de 2025

Lugar: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño **Sede donde estudia**: Anexa **Código del Estudiante**: EST2 **Grado que cursa**: Cuarto Grado de educación básica Primaria **Edad:** 13 años **Duración de la Entrevista:** 70 minutos

1. ¿Qué aprendes en tu colegio?

Aprendo muchas cosas como respeto hacia los profesores, [**RESPETO A LA AUTORIDAD**] educación hacia nuestra familia y nuestro compañero. [**EDUCACIÓN EN VALORES**]

2. ¿Cómo te ayudan tus maestros a aprender?

Me ayudan con respeto y con mucha paciencia, [**GUÍA EMOCIONAL**]. Me ayudan a me repite hasta que yo entienda y poder lograr eso que no he entendido. [**GUÍA EMOCIONAL**]

3. Podrías decirme, ¿Cómo te sientes en la escuela?

Me siento feliz, me siento alegre por estar acá con nuestro compañero [**SATISFACCION ESCOLAR**] y me siento maravilloso y no, nunca me he aburrido. [**SATISFACCIÓN ESCOLAR**]

4. ¿Hay algo que quisieras cambiar de tu colegio? ¿Qué sería?

Realmente no quisiera cambiar nada porque me siento muy muy bien en este colegio. [**SATISFACCIÓN ESCOLAR**]

5. Cuando estás en el colegio y te pones triste o angustiado, ¿Qué haces?

Hago le pido a Dios que me dé sabiduría y que me de inteligencia para seguir adelante. [**AUTOMOTIVACIÓN**]

6. ¿Recibes ayuda de alguien? ¿Podrías describirme cómo es esa ayuda?

La ayuda que recibo es de un compañero o también de mi mamita que me habla de mí. [**APOYO SOCIOAFECTIVO**]

7. ¿Qué haces cuando tienes un problema con un compañero o compañera en el colegio?

Puede ser que me lleno de ira y a veces le pego o lo empujo o le digo que no me moleste más, [**CONDUCTA IMPULSIVA**] pero me siento muy mal y le pido disculpa. [**ARREPENTIMIENTO**]

8. ¿Qué te dicen en casa cuando estás triste o enojado?

Realmente me dicen que me calmen y que no me ponga más. [**AUTORREGULACIÓN**] Me dicen que realmente cuando me pongo triste o realmente cuando no hago la tarea correctamente y me saca mala nota, mala calificaciones mi mamá, me dice que estudie más y ahí podré sacar buena nota, [**MOTIVACIÓN FAMILIAR**] así podré salir a jugar tranquilamente con nuestro compañero. [**RECOMPENSA AFECTIVA**]

9. ¿Qué te ha dicho tu familia sobre la forma de expresar las emociones?

Cuando estoy enojado ellos me llevan a pasear y de ahí ellos me comienzan a hablar y yo calmo mi ira. [**ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL**]
Mi mamá me dice que respire profundo y que nunca y que nunca odie a alguien porque eso, eso es malo, o sea, eso es malo, mi madre me dice eso, me da explicaciones sobre eso, que nunca debo tener rencor hacia otra persona. [**ENSEÑANZA DE VALORES**]

10. ¿Qué te han dicho en el colegio sobre reconocer y expresar las emociones?

Que cuando un compañero te ofenda, te saca la rabia o te coge algo sin permiso; Yo no le debo hacer nada sino dirigirme a la profe a decirle la situación que le está pasando y tratar de irme bien con esa persona. [**AUTORREGULACIÓN**] Solucionar el problema hablando y llegando acuerdos para evitar que nos agredamos. [**SOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS**]
También me dicen que respire profundo para poder hablar. [**AUTOCONTRO**L] Yo me pongo muy feliz cuando actúo con respeto, [**AUTOCONTROL**] cuando voy a la hora de un recreo o cuando voy a la hora de la iglesia.

11. ¿Has escuchado hablar sobre qué es la inteligencia emocional?

Portarme bien **[CONCEPCIÓN DE LA IE]**

Entrevista EST3

Fecha: abril 23 de 2025

Lugar: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño **Sede donde estudia:** Jairo Aníbal Niño **Código del Estudiante**: EST3 **Grado**: Cuarto Grado de educación básica primaria **Edad:** 9 años **Duración de la Entrevista:** 60 minutos

1. ¿Qué aprendes en tu colegio?

Aprendo a respetar a los compañeros, a no decir groserías, [**EDUCACIÓN EN VALORES**] aprendemos a dividir y a sumar a todo. [**APRENDIZAJE COGNITIVO**]

2. ¿Cómo te ayudan tus maestros a aprender?

Pues me explican cómo hacer una división, una multiplicación, hacer cosas así. [**ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE**]

3. Podrías decirme, ¿Cómo te sientes en la escuela?

Me siento bien, porque tenemos muchos compañeros, jugamos afuera y jugamos fútbol. [**SATISFACCION ES ESCOLAR**] Me siento triste cuando mi papá no me deja ir al colegio porque me toca quedarme en la casa a cuidar a mi hermanito más pequeño [**IMPACTO EMOCIONAL**] o cuando la profesora no me deja salir a recreo porque me he portado mal, no la dejo dictar la clase u ofendo a algún compañero. [**COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS**]

4. ¿Hay algo que quisieras cambiar en tu colegio? ¿Qué sería?

Pintura de todos los salones y poner bien las canchas. También me gustaría que en el colegio hubiera más tiempo para jugar y más juegos en el recreo, como columpios, toboganes y canchas para correr. [**ESPACIOS PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL]** A veces estamos mucho tiempo en clase y sería divertido tener más momentos para divertirnos con los amigos. [**DESEO DE INTERACCIÓN SOCIAL**] También me gustaría que todos fuéramos más amables entre nosotros, para que nadie se sienta triste o solo. [**AMBIENTE ESCOLAR ARMÓNICO**]

5. Cuando estás en el colegio y te pones triste o angustiado, ¿Qué haces?

Le pido ayuda a la profesora. Ella me escucha y me da concejos. [**APOYO EMOCIONAL**]

6. ¿Recibes ayuda de alguien? ¿Podrías describirme cómo es esa ayuda?

Pues la profesora me dice que no pelee, no haga nada y me quedé en el puesto para que se me pase todo lo que tengo. [**ESTRATEGIA DE AUTORREGULACIÓN**]

7. ¿Qué haces cuando tienes un problema con un compañero o compañera en el colegio?

Le pido disculpa y voy y le digo a la profe. [**SOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS**] La verdad soy muy alzado y a veces me voy a los puños con los compañeros, porque a veces me sacan la rabia y ellos me empujan y me tocan. [**IMPULSIVIDAD**] Todas las veces yo no les pego, solo le digo a la profe y ellos me buscan pelea. [**CONTROL PARCIAL DE IMPULSOS**] ¿tú pelas con ellos? a veces, a veces sí peleo, ¿descríbeme como son esas peleas? Pues yo no le pego ni puños ni nada, solo así con los balones, se los pego, así como en la barriga, en la barriga, en la espalda o en las piernas. [**AGRESIVIDAD**] Antes yo les decía groserías a mis compañeros, los insultaba y ellos le decían a mi profe. [**LENGUAJE INAPROPIADO**] Pues yo le decía groserías y a mis compañeros y ellos también me trataban igual, pero ya ahorita no digo nada a nadie. [**AUTOCONTROL**]

8. ¿Qué te dicen en casa cuando estás triste o enojado?

Pues me dicen que no vaya a hacer nada malo y que me encierre en el cuarto y yo lo hago. [**CONTROL DE LA IRA**]

9. ¿Qué te ha dicho tu familia sobre la forma de expresar las emociones?

Que en el colegio debo respetar a mis compañeros, no decirles groserías o pegarles, [**EDUCACIÓN EN VALORES**] hacerle caso a la profesora [**ACATAR NORMAS**] pero que no me deje si algún niño me maltrata o me dice cosas feas. [**AUTODEFENSA ACTIVA**]

10. ¿Qué te han dicho en el colegio sobre reconocer y expresar las emociones?

Sí, es la profesora, nos enseña todo. Como, por ejemplo, distinguir a alguien no le vamos a decir chino o nada de eso, sino lo llamamos por su nombre. [**EDUCACIÓN EN VALORES**] Que a la hora de recreo debemos jugar sin ser bruscos, compartir, ser amigos y cuidar a los niños más pequeños. [**EDUCACIÓN MULTIDIMENCIONAL**]

11. ¿Has escuchado hablar sobre qué es la inteligencia emocional?

No, eso sí no lo he escuchado**. [CONCEPCIÓN DE LA IE]**

Primera Observación aula de clase Doc1

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá **Nombre del investigador**: Stella Castellanos Niño **Informante clave**: DOC1 **Fecha observación**: marzo 18 **Grado**: Cuarto de educación básica primaria **Área**: matemáticas, **Número de Estudiantes Observados**: 32 estudiantes **Duración de la observación**: 2 horas **Sede**: Anexa **Código observación**: **OCD1I**

2. Descripción desarrollo de la clase y ambiente de aula.

El docente inicia la clase con ejercicios corporales rítmicos, una oración y canto a Dios, [**DISPOSICIÓN EMOCIONAL**] luego escribe en el tablero el título del tema, [**ORGANIZACIÓN DE LA CLASE**] realiza preguntas a los estudiantes sobre el tema visto en la clase anterior,[**SABERES PREVIOS**] seguidamente escribe en el tablero ejercicios de suma, resta, multiplicación, división e indica a los estudiantes que copien y desarrollen estas operaciones en el cuaderno, enseguida escribe una segunda actividad sobre problemas matemáticos [**ENSEÑANZA TRADICIONAL**] los niños al inicio permanecen callados pero después de un corto rato se escuchan voces, se observan niños que se paran de su puesto y van a donde el compañero ya sea a mirar que hace o porque le preste un lápiz o borrador, [**CONDUCTA**

DIRUPTIVA], el docente indica a los niños que están de pie que regresen a su puesto, los niños obedecen, [**CONTROL DOCENTE**] el docente pasa por entre los puestos de los niños para revisar que ellos estén realizando las actividades e indicando a quienes no la han realizado que la desarrollen y explicando a quienes no han entendido,[**INTERVENCIÓN DOCENTE**] se observa que varios niños no copian en el cuaderno lo expuesto en el tablero, [**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**] el docente les pregunta: por qué no han copiado y ellos le responden que no tienen lápiz, otro le dijo que tenía pereza, otro respondió que le dolía el brazo, que la clase estaba aburrida, [**FALTA DE MOTIVACIÓN**] el profesor le indico a los niños que se colocaran de pie; realizo con ellos ejercicios corporales, cataron una ronda "Los sapitos",[**PAUSA ACTIVA**] indico a los estudiantes continuar con la clase, llamo a su escritorio a los niños que no habían copiado, les indico que les iba a dictar para que copiaran y les iba ayudar a desarrollar la tarea,[**ATENCIÓN PEDAGOGICA**] el profesor inicio el dictado y tomaba la mano de un niño para ayudarle a copiar, [**ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE**] el educador desde su escritorio observaba a los demás niños que siguieran trabajando en el cuaderno. [**SUPERVISIÓN ACTIVA**] se observan que algunos niños hablan con el compañero del lado de su puesto, otros miran constantemente a los lados, sacan objetos como un carro, una hoja, el borrador, el tajalápiz para jugar con ellos, [**CONDUCTA DISRUPTIVA**] no realizan la actividad académica, [**DESOBEDIENCIA**] se escuchan voces de un lado a otro perteneciente entre los educandos, [**DESORDEN**] también se escucha la voz del docente de manera permanente ya sea pidiendo orden, silencio, exigiendo el desarrollo de la actividad, indicando que niño pasa al tablero a desarrollar el primer ejercicio, [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] se escucha el rose de la silla o pupitres contra el piso generando ruido. [**AMBIENTE RUIDOSO**] También se observan niños que trabajan de forma rápida, preguntan cuando no entienden algo, terminan rápido su trabajo. [**APRENDIZAJE ACTIVO**] Luego el docente pasa al tablero uno por uno de los niños a desarrollar los ejercicios, [**EVALUACIÓN FORMATIVA**] muchos estudiantes levantan su mano indicando que desean pasar al tablero o gritan desde su puesto la respuesta del ejercicio que el compañero está desarrollando, [**PARTICIPACIÓN ACTIVA**] algunos educandos aprovechan para corregir los ejercicios o para terminar la actividad. [**RESPONSABILIDAD**]

Se observa a un estudiante que cuenta con el acompañamiento directo de su madre durante la clase, [**ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR**] el docente establece una

comunicación clara y respetuosa con ella, integrándola como aliada en el proceso educativo de su hijo.[**RESPONSABILIDAD FAMILIAR**] Le da indicaciones sobre cómo apoyar a su hijo,[**ORIENTACIÓN DOCENTE**] el docente le da participación permanente a este estudiante y a los demás niños para que desarrolle en su cuaderno o en el tablero los ejercicios dados.[**INCLUSIÓN**] el educador atiende de forma personalizada las necesidades del niño, [**ORIENTACIÓN DOCENTE**] se observó que en ocasiones el niño les mostraba la lengua a sus compañeros y les hacía gestos, [**CONDUCTA DISRUPTIVA**] la mamá lo halo del brazo y le dijo: deje de joder a los otros niños porque lo castigaba y que él sabía cómo era el castigo; [**MALTRATO FAMILIAR**] el niño le levanto los hombros, cruzo los brazos y no quiso seguir desarrollando la actividad, [**CONDUCTA DESAFIANTE**] así permaneció durante un largo tiempo a pesar que la mamá y el docente le decían que hiciera la tarea. [**DESVINCULACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE**] El docente pasa por entre los puestos revisando a cada estudiante que hubiera desarrollado la segunda actividad de manera correcta, a quienes tenían ejercicios incorrectos le corregía,[**ORIENTACIÓN DOCENTE**] algunos educandos que no realizaron los ejercicios el docente les escribió una nota que deberían adelantarse en casa y con ayuda de la familia realizar las actividades no desarrolladas en clase.[**SEGUIMIENTO ACADÉMICO**]

Para finalizar la clase el docente entrega a cada niño una fotocopia con operaciones sencillas, las cuales debían ser desarrolladas y posteriormente unir los resultados de menor a mayor con una línea de color rojo, [**REFUERZO PEDAGOGICO**] con este ejercicio los estudiantes descubrían la imagen de un animal el cual debían colorear [**APRENDIZAJE LÚDICO**] la mayoría de los niños realizan la actividad. [**RESPONSABILIDAD**]

3. Convivencia y clima de aula.

Durante las clases, se puede observar que algunos estudiantes mantienen una actitud cariñosa, respetuosa y amable tanto con sus compañeros como con el docente.[**AFECTO**] Estos niños saludan con entusiasmo al iniciar la jornada, muestran disposición para colaborar en las actividades y participan de manera activa.[**CONVIVENCIA POSITIVA**] Se observan a niños atentos a las explicaciones, levantan la mano para intervenir y seguir las normas establecidas.[**CUMPLIMIENTO DE NORMAS**] Además, son solidarios con sus compañeros, especialmente con

aquellos que presentan dificultades. [**SOLIDARIDAD**] Se observa cuadernos ordenados, imágenes con colores, las hojas limpias y en buen estado, [**ORGANIZACIÓN PERSONAL**] también se observan cuadernos con las hojas rotas o dobladas, imágenes sin colorear, algunos cuadernos sin pasta o rota, [**FALTA DE ORGANIZACIÓN PERSONAL**] lápices, colores, reglas, borradores, cuadernos, hojas de cuaderno en el piso. [**DESORDEN**]

4. **Otros aspectos importantes observados.**

En cuanto a los recursos disponibles, el aula cuenta con materiales como: un pizarrón, marcadores, cuadernos y libros de texto escasos ubicados en un estante pequeño y en mal estado [**RECURSOS PEDAGOGICOS LIMITADOS]** En el desarrollo de la clase se emplea los cuadernos del estudiante y sus elementos de trabajo como lápiz, colores, borrador, pegante, una fotocopia. [**RECURSOS PEDAGÓGICOS TRADICIONALES**] no se observan recursos tecnológicos como una computadora o proyector, un televisor o un equipo de sonido. [**LIMITACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS**]

Los pupitres están dispuestos en filas, uno detrás del otro, todos orientados hacia el tablero principal. [**ORGANIZACIÓN AULA**] Algunos de estos pupitres se encuentran en mal estado, con superficies rayadas, desgastadas y estructuras metálicas flojas. [**MOBILIARIO DESGASTADO**] El aula de clase tiene dos ventanales grandes por donde entra suficiente iluminación solar y se mantiene aireada, es amplia, las paredes están en buen estado, están decoradas con imágenes del abecedario, carteles didácticos, el piso es de baldosa y se observa en buen estado. [**ENTORNO AULICO FAVORABLE]**

Segunda Observación aula de clase DOC1

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá **Nombre del Investigador**: Stella Castellanos Niño **Informante clave**: DOC1 **Fecha**: marzo 26 **Grado**: Cuarto de educación básica primaria **Área**: español, **Número de Estudiantes** Observados: 28 **Duración de la Observación**: 1 hora **Sede** Anexa **Código observación**: **OCD1II**

2. Descripción desarrollo de la clase y ambiente de aula

El docente Inicia la clase con una oración a Dios, un canto y ejercicios de movimiento corporal [**DISPOSICIÓN EMOCIONAL**] y un breve repaso del contenido trabajado en la sesión anterior. [**SABERES PREVIOS**] Seguidamente el docente lee un texto y escribe en el tablero el tema de la clase "sinónimos y antónimos" da una explicación de lo que van a realizar, indica a los estudiantes sacar el cuaderno y copiar lo que él está escribiendo en el tablero [**ENSEÑANZA TRADICIONAL**] se puede observar entre los estudiantes que varios de ellos atienden a las explicaciones del docente, levantan su mano para participar y rápidamente sacan el cuaderno para copiar lo que el docente indica, [**PARTICIPACIÓN ACTIVA**] mientras que otros hacen mala cara y se demoran para sacar su cuaderno,[**FALTA DE MOTIVACIÓN**] desvían su atención mirando hacia los lados, no prestan atención, hablan con el compañero del lado. Algunos de estos niños se levantan de su lugar y se dirigen hacia el puesto de otros compañeros ya sea para sacar prestado algo o para mirar que está haciendo el otro niño.[**CONDUCTA DIRUPTIVA**]

El docente camina por entre los puestos observando que hacen los niños, revisando que copien y corrigiendo la actividad [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] Se le observa reprendiendo a aquellos que no siguen las instrucciones o que alteran el orden del aula, [**INTERVENCIÓN DOCENTE**], luego pide a los niños colocarse de pie y realizar ejercicios como saltar, mover los brazos, piernas, hacer payasitos, [**PAUSA ACTIVA**]

Seguidamente indica a algunos niños pasar al tablero a realizar la actividad, [**EVALUACIÓN FORMATIVA**] los niños en su mayoría levantan la mano o llaman al docente para que los pase al tablero, [**PARTICIPACIÓN ACTIVA**] otros van revisando su trabajo y corrigiendo. [**RESPONSABILIDAD**]

Terminada esta actividad el docente pasa por entre los puestos entregando una copia a cada estudiante que contiene dos actividades; un crucigrama y una actividad de relacionar, [**MATERIAL DIDÁCTICO**] el docente explica al grupo que van hacer en cada actividad y da un ejemplo en el tablero,[**ORIENTACIÓN DOCENTE**] los niños en su mayoría inician a trabajar en ella leyendo y escribiendo lo que le indicaba, [**APRENDIZAJE ACTIVO**] otros niños reciben la hoja mostrando una actitud de rechazo frente a la actividad propuesta.[**FALTA DE MOTIVACIÓN**] Algunos se paran de su silla van a donde otro niño le hablan, hacen mala cara. [**CONDUCTA**

DISRUPTIVA] Uno de ellos manifestó al docente que no quería trabajar porque se sentía cansado, [**FALTA DE MOTIVACIÓN**] mientras que otro arrugó la hoja de la actividad. [RECHAZO ACTIVO] Un niño rompió un pedazo a su hoja, lo que generó el regaño inmediato del docente.[**INTERVENCIÓN DOCENTE**] Al finalizar, el docente pasó puesto por puesto recogiendo las hojas de la actividad,[**CONTROL DE LA ACTIVIDAD**] algunos estudiantes se negaron a entregarla porque no habían terminado y pedían al profesor más tiempo, [**FALTA DE RESPONSABILIDAD**] se vio a niños disgustados y alzaban sus hombros porque el docente les tomo la hoja,[**FRUSTRACCIÓN**] hubo un estudiante que manifestó: -que me ponga uno no hice nada.[**FALTA DE MOTIVACIÓN**] También se observó a niños contentos, entregaron su hoja sonriente, [**SATISFACCIÓN**] otros se veían nerviosos. [**ANSIEDAD**]

3. Convivencia y clima de aula.

También durante la clase se observa a estudiantes que muestran una actitud de cariño y amabilidad entre ellos y hacia el docente. **[AFECTO**] Se mantienen atentos a las indicaciones dadas, [**CUMPLIMIENTO DE NORMAS]** participan activamente en las actividades propuestas, [**PARTICIPACIÓN ACTIVA**] mantienen en orden sus útiles escolares; [**ORGANIZACIÓN PERSONAL**] se preocupan por realizar las actividades de manera completa. [**RESPONSABILIDAD**] Saltan de alegría cuando ven que las actividades les quedaron correctas, o corrigen rápidamente, [**SATISFACCIÓN**] sus cuadernos se ven limpios y ordenados, [**ORGANIZACIÓN PERSONAL**] también se observan cuadernos de estudiantes con las hojas dobladas, sucias y algunos cuadernos sin pasta o rota, [**FALTA DE ORGANIZACIÓN PERSONAL**] lápices, colores, borradores y cuadernos en el piso. [**DESORDEN**]

4. Otros aspectos importantes observados.

El aula está organizada con filas de pupitres alineados frente al tablero, con el escritorio del docente ubicado al frente, lado derecho del tablero. [**ORGANIZACIÓN DEL AULA**] Los materiales visibles son libros de texto, cuadernos, lápices y algunos afiches gramaticales pegados en las paredes. **[RECURSOS PEDAGOGICOS TRADICIONALES**] No hay presencia de recursos tecnológicos como computadoras, proyectores o televisor. [**LIMITACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS**]

El tablero se convierte en el recurso más utilizado, donde el docente escribe la información que los estudiantes deben copiar. [**RECURSO PEDAGOGICO TRADICIONAL**] La iluminación es natural, el aula se mantiene aireada ya que posee dos ventanales grandes, [**ENTORNO AULICO FAVORABLE**] el mobiliario muestra señales de desgaste, hay presencia de pupitres en mal estado, con superficies rayadas, desgastadas, estructuras metálicas flojas y oxidadas. [**MOBILIARIO DESGASTADO**]

Tercera Observación aula de clase DOC1

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá **Nombre del investigador**: Stella Castellanos Niño **Informante clave:** DOC1 **Fecha**: abril 03 de 2025 Grado**:** Cuarto de educación básica primaria **Área:** Educación Física **Número de Estudiantes Observados**: 30 **Duración de la Observación**: 1 horas **Código observación**: **OCD1III**

2. Descripción desarrollo de la clase y ambiente de aula

La clase es en el área de educación física, esta clase se desarrolla en la cancha deportiva de la Sede, [**ESPACIO PEDAGOGICO ABIERTO**] el docente ubica a los estudiantes en círculo separado uno del otro, él se ubica en el centro de éste. [**ORGANIZACIÓN DEL GRUPO**] Inicia con una serie de ejercicios como mover los brazos arriba abajo, ejercicios para estirar los músculos, levantar las piernas, moverlas adelante atrás, sentadilla, tijera, mover la cadera de marera dirigida.[**ACTIVACIÓN CORPORAL**] Mientras el educador guía la actividad, tres estudiantes comienzan a empujarse uno al otro, se ríen constantemente y molestan a sus compañeros, los empujan o les pasan la mano por la cabeza, [**CONDUCTA DIRUPTIVA**] Ante esta situación, el docente detiene momentáneamente la actividad para llamarles la atención de forma directa,[**INTERVENCIÓN DOCENTE**] les indica que si no quieren hacer los ejercicios se pueden sentar en las gradas o por el contario respetando a los compañeros y seguir las indicaciones.[**CORRECCIÓN DE**

CONDUCTA] La clase continua, el grupo permanece en su mayoría atento a las indicaciones. [**CUMPLIMIENTO DE NORMAS**]

Seguidamente el docente organiza a los estudiantes en parejas y entrega a cada grupo un balón de vóleibol. [**ORGANIZACIÓN DEL GRUPO**] Explica que la actividad consiste en lanzarse el balón mutuamente manteniendo una distancia determinada por él.[**ORIENTACIÓN DOCENTE**] La mayoría de los estudiantes comienzan la tarea asignada; [**PARTICIPACIÓN ACTIVA**] sin embargo, se observa que algunos niños no siguen las indicaciones, se sientan en las gradas de la cancha, hacen mala cara, [**FALTA DE MOTIVACIÓN**] otros lanzan el balón fuera del área de juego o contra la pared y corren a recogerlo, ríen cuando el balón impacta a otro estudiante, [**CONDUCTA DIRUPTIVA**] el educador les indica que por favor estar atentos y realizar los ejercicios como se indicó. [intervención docente]Por otro lado, hay estudiantes que se mantienen concentrados, contentos, respetan las instrucciones dadas y realizan la actividad como fue planteada. [**CONVIVENCIA POSITIVA**]

A continuación, el docente indica una nueva actividad que consiste en correr de un extremo al otro extremo de la cancha con el balón, lanzar el balón hacia arriba y recibirlo con un golpe suave con las manos y continuar con el desplazamiento. [**ORIENTACIÓN DOCENTE**] Algunos niños ejecutan la actividad como ordeno el docente, [**CUMPLIMIENTO DE INSTRUCCIONES**] pero otros corren sin cuidado, sin prestar atención a la ubicación de sus compañeros y sin controlar la fuerza con la que lanzan el balón llegando a chocar a otros niños o impactarlos con el balón.[**JUEGO BRUSCO**]

Ante estos incidentes, el docente se ve obligado a intervenir nuevamente, detiene la actividad para llamar la atención a los estudiantes que no están cumpliendo con las normas de seguridad. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] Les advierte que, de continuar con ese comportamiento, serán retirados de la clase. [**CONTROL DISCIPLINAR**] Luego de esta intervención, el grupo retoma la actividad. El docente permanece atento, supervisando constantemente y reforzando las instrucciones para asegurar que todos realicen el ejercicio de una manera correcta. [**SUPERVISIÓN ACTIVA**]

Luego el docente realiza algunos ejercicios de estiramiento muscular, [**ESTIRAMIENTO MUSCULAR**] indica a cinco estudiantes recoger los balones,

echarlos en un costal y llevarlos al cuarto destinado para guardar los implementos de educación física. [**RESPONSABILIDAD**]

3. Convivencia y clima de aula.

El docente se desplaza constantemente por el espacio para supervisar el desarrollo de las actividades, [**SUPERVISIÓN ACTIVA**] utilizando su voz o un pito para dar instrucciones y realizar correcciones.[**CONTROL DISCIPLINAR**] Se observa inconformismo de algunos estudiantes quienes manifiestan que no les gusta correr, que están cansados o lanzan el balón con fuerza impactando el techo del campo deportivo,[**FALTA DE MOTIVACIÓN**] también se observa a niños que no realizan de una manera adecuada los ejercicios iniciales y finales. [**INCUMPLIMIENTO DE INSTRUCCIONES**]

4. Otros aspectos importantes observados.

La clase se desarrolla en un área amplia, abierta aireada, lo que permitió el desplazamiento libre de los estudiantes durante las actividades. [**ENTORNO AULICO FAVORABLE]** El piso de este recito es en baldosa en buen estado, [**INFRAESTRUCTURA**] se observa papeles de golosinas, recipientes de jugos, excremento de palomas, [**DESORDEN**] el material utilizado, como los balones de vóleibol, se encuentra en buen estado, son suficiente para que cada pareja tenga uno. [**RECURSOS DIDADCTICOS ADECUADOS**]

Primera Observación aula de clase DOC2

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá Nombre **del investigador**: Stella Castellanos Niño **Informante clave** DOC2 **Fecha**: marzo 17 **Grado**: Quinto de educación básica primaria **Área**: matemáticas **Número de Estudiantes Observados**: 31 **Duración de la Observación**: 2 horas **Sede** Jairo Aníbal Niño. **Código observación**: OCD2l

2. Descripción desarrollo de la clase y ambiente de aula

La docente inició la clase con una oración y un canto a Dios, [**DISPOSICIÓN EMOCIONAL**]enseguida proyecto en el televisor un video pidió a los niños observar

lo que se estaba proyectando de manera atenta. [**USO DE RECURSOS TECNOLOGICOS**] Después de observar el material audiovisual, formuló preguntas a las estudiantes relacionadas con lo visto, [**ACTIVACIÓN DE SABERES**] los niños alzan la mano para pedir la palabra, la docente indica quien debe intervenir. [**CUMPLIMIENTO DE NORMAS**] A continuación, escribió en el tablero el título del tema de "mayor que, menor que o igual" en números de hasta ocho cifras, pregunto la docente: ¿Quién recordaba el signo menor que, mayor qué? Varios niños levantaron la mano pidiendo pasar al tablero y escribir dichos signos, la docente indico que niño pasara y por medio de un ejemplo escribiera el signo, [**SABERES PREVIOS**] Luego la docente escribió en el tablero una actividad relacionada con el tema para que los niños la transcribieran en sus cuadernos y la resolvieran de manera individual.[**ENSEÑANZA TRADICIONAL**] Algunos estudiantes se muestran inquietos o conversan entre ellos,[**DISTRACCIÓN**] lo que lleva a la docente a intervenir mediante llamados de atención en tono de voz fuerte. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] Dentro del grupo hay dos estudiantes que no permanecen por mucho tiempo sentados en sus sillas, se paran de sus pupitres e inician a desplazarse alrededor de las mesas de los compañeros en ocasiones lo hacen corriendo, a veces tocando la cabeza de los otros niños o sus pertenencias;[**CONDUCTA DISRUPTIVA**] generando indisciplina y que algunos estudiantes manifiesten molestia y expresen que los dejan concentrar en el desarrollo de las actividades,[**AFECTACIÓN EN EL APRENDIZAJE**] la docente nuevamente llama la atención a los dos niños que están de pie y les indica que por favor se sienten y trabajen en su cuaderno y no molesten a los otros niños,[**INTERVENCIÓN DOCENTE**] la docente se ubica al pie de estos dos estudiantes para explicarles cómo se desarrollan los ejercicios[**ORIENTACIÓN DOCENTE**] y que permanezcan quietos en sus pupitres, también los pasa al tablero a desarrollar las actividades. [**CONTROL DISCIPLINAR**]
Algunos estudiantes levantaron la mano para participar voluntariamente, [**PARTICIPACIÓN ACTIVA**] la docente indica por el nombre que estudiante pasa al tablero a resolver los ejercicios, mientras que el resto verificaba si su respuesta coincidía con la expuesta en el tablero. [**EVALUACIÓN FORMATIVA**]

Luego la docente explico cada ejercicio en el tablero y dio dos maneras de desarrollar cada uno, [**ORIENTACIÓN DOCENETE**] pregunta a los niños qué si entendieron, algunos de ellos manifestaron que no comprendían,[**AUTOEVALUACIÓN**] ella volvió

a explicar, escribió cuatro ejercicios e indico que por favor los hicieran en el cuaderno guiándose por los ejercicios del tablero pero que no copiaran de los compañeros porque así no iban ha aprender. [**REALIMENTACIÓN DOCENTE**] La docente prestó atención aquellos estudiantes que no lograban entender el procedimiento, acercándose a sus pupitres para explicarles.[**ORIENTACIÓN DOCENTE**] seguidamente, la docente escribió una nueva serie de ejercicios en el tablero para que los estudiantes los desarrollaran nuevamente en sus cuadernos. [**ENSEÑANZA TRADICIONAL**] El estudiante que iba terminando se ubicaban en fila alrededor del salón contra la pared [**ORGANIZACIÓN DEL GRUPO**] de manera organizada, sin hablar con el compañero,[**CUMPLIMIENTO DE NORMAS**] transcurridos 10 minutos la docente vio que la mayoría de los niños ya habían terminado la actividad,[**CONTROL DE LA ACTIVIDAD**] pregunto: ¿quién quiere pasar al tablero a desarrollar los ejercicios? varios niños levantaron su mano para indicar que querían participar,[**PARTICIPACIÓN ACTIVA**] la profesora fue indicando quien iba pasando al tablero a explicar la resolución de cada uno de los ejercicios dados allí.[**EVALUACIÓN FORMATIVA**] El resto de los estudiantes comparaba sus respuestas con la del compañero que resolvía el ejercicio en el tablero[**AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE**] realiza correcciones si era necesario.[**AUTOCORRECCIÓN**] Quien tenía correcto el desarrollo del ejercicio lo marcaba con un chulito de color rojo.[**REFUERZO POSITIVO**]

Finalizada esta actividad pregunto la profesora a los niños: ¿Quiénes tuvieron cinco chulitos? [**EVALUACIÓN SUMATIVA**] Los niños que indicaban que habían tenido esta cantidad de chulitos ella les indicaba que su nota era cinco y que podían pasar al su respectivo puesto en silencio, [**RECONOCIMIENTO DEL LOGRO**] luego preguntaba la educadora: ¿quiénes tuvieron cuatro chulitos?[**EVALUACIÓN SUMATIVA**] Los niños que indicaban que habían obtenido esta cantidad se colocaban cuatro en su cuaderno y pasaban a su puesto, así sucesivamente los que tuvieron tres, dos, un ejercicio. [**RECONOCIMIENTO AL LOGRO**] Finalmente, la docente entrego a cada estudiante una hoja con cinco ejercicios sobre el tema tratado en clase [**MATERIAL DIDACTICO**] e indico a los niños que tenían diez minutos para desarrollar los ejercicios y que se recogía esta actividad para calificarla. [**CONTROL DE LA ACTIVIDAD**] Una vez concluido el tiempo indicado por ella, recogió las hojas.

[**SEGUIMIENTO ACADÉMICO**] Se observaron expresiones de alegría entre los niños [**SATISFACCIÓN**] otros de tristeza o preocupación. [**ANSIEDAD**]

3. Convivencia y clima de aula.

Durante las clases, se puedo observar que la mayoría de los estudiantes estuvieron atentos a las explicaciones, a corregir sus actividades, a participar, [**PARTICIPACIÓN ACTIVA**] también se evidencio expresiones de cariño, amabilidad, tanto con sus compañeros como con la docente,[**AFECTO**] muestran disposición para colaborar en las actividades y participan de manera ordenada, levantan la mano para intervenir [**CUMPLIMIENTO DE NORMAS**]. algunos de ellos le ofrecieron ayuda y explicación a algunos compañeros que no entendían el desarrollo de algún ejercicio.[**APOYO ENTRE PARES**]

4. **Otros aspectos importantes observados.**

Los estudiantes se encuentran ubicados en grupos de cuatro estudiantes sus pupitres se ubican frente a frente de cada uno, formando dos hileras y cada hilera tiene cuatro grupos, [**ORGANIZACIÓN DEL AULA**] cada hilera está separada de la otra permitiendo el desplazamiento de los niños y la docente, los niños miran de lado el tablero y el televisor. [**ENTORNO FUNCIONAL**] Los pupitres de los estudiantes son nuevos y están en buen estado [**MOBILIARIO FUNCIONAL**]
La organización del espacio del aula permite que los estudiantes puedan ubicarse en fila alrededor del salón contra la pared una vez terminan los ejercicios. [**ORGANIZACIÓN DEL GRUPO**]
El aula cuenta con materiales como: un pizarrón, marcadores, cuadernos y libros de texto ubicados en dos estantes grandes, en buen estado. [**RECUSOS PEDAGOGICOS TRADICIONALES**] En el desarrollo de la clase se emplea un video, los cuadernos del estudiante y sus elementos de trabajo como lápiz, colores, borrador, pegante, una fotocopia, el tablero, marcadores de colores [**RECURSOS PEDAGÓGICOS TRADICIONALES]** se observan recursos tecnológicos como una computadora, un televisor, un equipo de sonido. [**RECURSOS TECNOLÓGICOS**]

El aula de clase tiene dos ventanas grandes permitiendo la entrada de la luz solar aunque está acompañada por la iluminación eléctrica para que se vea más claridad, se mantiene aireada, es amplia, las paredes están en buen estado, están decoradas con imágenes del abecedario, carteles didácticos, imágenes de cuentos infantiles

elaborados en fomy, el piso es de baldosa y se observa en buen estado y limpio. [**ENTORNO AULICO FAVORABLE**]

Segunda Observación aula de clase DOC2

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá **Nombre del investigador**: Stella Castellanos Niño **Informante clave:** DOC2 **Fecha**: abril 25 **Grado**: Quinto de educación básica primaria **Área**: español **Número de Estudiantes observados**: 33 **Duración de la Observación**: 2 horas **Sede:** Jairo Aníbal Niño. **Código observación:** OCD2II

2. Descripción desarrollo de la clase y ambiente de aula

La docente inicia preguntando a los estudiantes si saben que son sinónimos y antónimos, [**SABERES PREVIOS**] Frente a la respuesta simultánea de varios estudiantes, establece normas básicas de interacción como el uso del turno de palabra y escuchar al compañero cuando habla, [**PACTO DE AULA**] enseguida la docente proyecta un video en el televisor e indica a los estudiantes permanecer en silencio y atento a lo que enseña el video, [**ATENCIÓN**] Mientras la mayoría observa el contenido, tres estudiantes no prestan atención, conversan y desvían la mirada, [**DISTRACCIÓN**] La docente toma la decisión de detener el video, pedir atención nuevamente y reproducirlo desde el inicio. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] Enseguida del video, la docente presenta una actividad en la pantalla del televisor e indica a los estudiantes copiarla en el cuaderno y desarrollarla de manera individual. [**ENSEÑANZA TRADICIONAL**] Se ven algunos niños inquietos, se levantan de sus asientos, hablan con sus compañeros y caminan por el aula.[**CONDUCTA DISRUPTIVA**] Un estudiante que toma objetos de otros compañeros y se muestra renuente a trabajar, a pesar del llamado de atención de la docente, [**DESOBEDIENCIA**] levanta los hombros y manifiesta no querer copiar la actividad.[**CONDUCTA DESAFIANTE**] La docente indica a los niños que están de pie que se sienten en sus respectivos puestos [**CONTROL DISCIPLINAR**] y al niño que toma objetos que por favor los devuelva a sus dueños, [**CORRECCIÓN DE CONDUCTAS**] pero el estudiante manifiesta que él no tomo nada, [**RESISTENCIA A**

LA AUTORIDAD] la docente se acerca su puesto le dice que le permita los objetos que tomo de sus compañeros, el estudiante se los entrega,[**INTERVENCIÓN DOCENTE**] ella le dice que no es correcto coger las cosas de los demás sin permiso porque eso puede generar conflictos y hasta agresiones.[**CORRECCION DE CONDUCTAS**] el estudiante hace gestos a los demás niños y murmura entre labios, [**CONDUCTA DISRUPTIVA**] la educadora va y le devuelve los útiles a sus dueños,[**RESTITUCIÓN DE MATERIALES**] la docente pasa por entre los puestos revisando la actividad y corrigiendo a quienes la tiene incorrecta, [**ORIENTACIÓN DOCENTE**] luego proyecta un video con la corrección de dicha actividad y los niños van revisando y se colocan un chulito si es correcta o por el contrario corrigen.[**REALIMENTACIÓN**] Se observa manifestaciones de alegría, ir participando a medida que pasan los ejercicios en el video.[**SATISFACCIÓN**]

La docente escribe tres actividades en el tablero para que los estudiantes las copien en el cuaderno y las resuelvan de manera individual, [**ENSEÑANZA TRADICIONAL**] la profesora indica que quien termine las actividades va cerrando el cuaderno y permanece en silencio o en el libro de lectura puede leer mentalmente, para permitir que el resto del grupo finalice sin distracciones. [**ORIENTACIÓN DOCENTE**]Aunque varios estudiantes siguen esta instrucción, [**CUMPLIMIENTO DE NORMAS**] se observa que algunos se muestran inquietos, conversan con el compañero de silla.[**DISTRACCIÓN**] La docente circula entre los pupitres, supervisando el trabajo de los estudiantes, haciendo correcciones, brindando explicaciones y reforzando el contenido de la clase.[**ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE**] Finalmente, la docente entrega una hoja con ejercicios, [**MATERIAL DIDACTICO**] para que cada estudiante los desarrolle de manera individual e indica que tienen quince minutos para desarrollar las actividades, pasado este tiempo la docente recoge la copia, [**CONTROL DE LA ACTIVIDAD**] Un estudiante no la entrega y expresa negativa a desarrollar las actividades,[**DESOBEDIENCIA**] por lo que la docente le ofrece más tiempo y le explica la importancia de concentrarse, no interrumpir a sus compañeros y seguir las instrucciones dadas en clase. [**ORIENTACIÓN DOCENTE**]

3. Convivencia y clima de aula.

Se puedo observar que la mayor parte de los niños estuvieron atentos a las explicaciones, a corregir sus actividades, a participar levantado su mano para pedir la palabra, [**PARTICIPACIÓN ACTIVA**] también se observaron abrazos entre

estudiantes, una niña abrazaba constantemente a la docente expresiones de cariño, amabilidad. [**AFECTO**] también se observaron expresiones de enojo y desobediencia a la ordene dadas por la docente. [**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**] hay niños que animan al compañero de puesto a desarrollar las actividades y les explican cómo se desarrolla cada ejercicio. [**APOYO ENTRE PARES**] Se observan cuadernos con las hojas limpias, escriben de manera ordenada las actividades, dibujos con colores, [**ORGANIZACIÓN PERSONAL**] cuando no saben cómo se escribe una palabra preguntan a la profesora, mantienen buena caligrafía, [**APRENDIZAJE ACTIVO**] también se observan cuadernos con las hojas doblada, sucias y las imágenes sin colores. [**FALTA DE ORGANIZACIÓN PERSONAL**]

4. Otros aspectos importantes observados.

Los pupitres están dispuestos en dos filas grandes, y cada fila contiene dieciséis pupitres agrupados en subconjuntos de dos, permitiendo que los niños se sienten en sus sillas uno al frente del otro. [**ORGANIZACIÓN DEL AULA**]

En el aula de clase encontramos un televisor de tamaño mediano, un computador portátil, una cabina pequeña de sonido [**RECURSOS TECNOLOGICOS**] materiales como: un pizarrón, marcadores, cuadernos de los estudiantes, colores, pegante, regla, [**RECURSOS PEDAGÓGICOS TRADICIONALES**] esta aula tiene dos ventanales grandes para mantenerla aireada, por donde entra buena iluminación solar, aunque se hace uso de la iluminación eléctrica Los pupitres de los niños están en buen estado. Las paredes están decoradas con imágenes de personajes de cuentos infantiles. .[**AMBIENTE AULICO FAVORABLE**] El escritorio de la docente se ubica en la parte de atrás del aula. [**ORGANIZACIÓN DOCENTE**]

Tercera Observación aula de clase DOC2

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá **Nombre del Investigador**: Stella Castellanos Niño **Informante clave** DOC2 **Fecha**: mayo 14 **Grado**: Cuarto grado de educación básica primaria **Área**: naturales **Número de Estudiantes Observados**: 32 **Duración de la observación**: 2 horas **Sede** Jairo Aníbal Niño. **Código observación**: OCD2III

2. Descripción desarrollo de la clase y ambiente de aula

La docente da inicio a la clase de ciencias naturales realizando una serie de preguntas orales dirigidas a los estudiantes, con el objetivo de indagar si recuerdan el concepto de célula,[**SABERES PREVIOS**] dos estudiantes levantan la mano y participan, mientras que el resto del grupo permanece en silencio.[**PARTICIPACIÓN LIMITADA**] Ante la poca respuesta del grupo, la docente proyecta un video relacionado con el tema en el televisor del **aula.[USO DE RECURSOS TECNOLOGICOS**] Pide a los estudiantes prestar atención al contenido del video. [**ORIENTACIÓN DOCENTE**] algunos estudiantes desvían la mirada hacia distintos puntos del salón, dos conversan entre ellos y uno escribe en su cuaderno sin prestar atención al video.[**CONDUCTA DISRUPTIVA**] La docente detiene el video, recuerda la importancia de prestar atención,[**INTERVENCION DOCENTE**] luego vuelve a colocar el video desde el inicio. [**REFUERZO PEDAGOGICO**] Al finalizar el video, la docente formula preguntas puntuales sobre el contenido: "¿Qué es la célula?", "¿Qué partes conforman la célula?", "¿Qué clases de células hay?". [**ACTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE**] Varios estudiantes intentan responder al mismo tiempo, [**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**] por lo cual la docente interviene recordándoles que deben levantar la mano y esperar su turno para hablar. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] Luego pregunta si recuerdan qué son las células eucariotas y procariotas. [**ASABERES PREVIOS**] Algunos estudiantes levantan la mano, pero tres intervienen al mismo tiempo sin esperar el turno, hablando en voz alta. [**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**] La docente solicita silencio y reitera la indicación de levantar la mano. [**CONTROL DISCIPLINAR**]

Posteriormente, la docente plantea una actividad práctica con materiales previamente solicitados: huevos, platos plásticos y cucharas. [**APRENDIZAJE EXPERIMENTAL**] Explica detalladamente los pasos que se deben seguir, indicando que cada estudiante debe romper un huevo, depositar su contenido en el plato y observar sus componentes.[**ORIENTACIÓN DOCENTE**] Da instrucciones precisas para que los estudiantes toquen cuidadosamente el contenido del huevo y observen la cáscara, [**ORIENTACIÓN DOCENTE**] relacionando lo observado con las partes de la célula.[**APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**] Durante esta parte de la clase, formula preguntas a los estudiantes sobre lo que están viendo [**APRENDIZAJE ORIENTADO**] y hace un llamado al orden cuando algunos no respetan la palabra del compañero.[**INTERVENCIÓN DOCENTE**] Luego pide que realicen un dibujo en el

cuaderno representando lo observado, identificando las partes fundamentales de la célula y explicando por qué se considera una célula eucariota.[**APRENDIZAJE ORIENTADO**]

La docente pide que saquen el segundo huevo, lo rompan y depositen su contenido en el otro plato. Luego indica que observen e identifiquen las partes de la célula.[**ORIENTACIÓN DOCENTE**] A continuación, les solicita que, con una cuchara, revuelvan suavemente el núcleo con el citoplasma y observen lo que sucede.[**ACTIVACIÓN DE SABERES**] Durante esta actividad, tres estudiantes no siguen las instrucciones, se untan el dedo con el huevo se lo pasan por la cara o la ropa de otro compañero. [**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**] Esto genera molestia e interrumpe la actividad. [**ALTERACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR**] La docente detiene la actividad para llamar la atención de los estudiantes involucrados y les pide bañarse las manos en un balde con agua que esta dentro del aula de clase. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] La educadora continúa con la clase haciendo preguntas. [**ACTIVACION DE SABERES**] Los estudiantes, motivados, intentan responder sin levantar la mano,[**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**] lo que lleva a la docente a detener nuevamente la actividad para recordar la importancia de participar de manera ordenada.[**INTERVENCIÓN DOCENTE**] Luego explica que este segundo huevo representa una célula procariota. [**APRENDIZAJE ORIENTADO**] Pide a los estudiantes levantar los platos, vaciarlos en un balde, limpiar sus pupitres con una toalla y salir al baño a lavarse las manos de forma ordenada.[**ORGANIZACIÓN DEL AULA**] Algunos niños salen corriendo, hablando y empujándose.[**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**] La docente se dirige al baño a acompañar a los niños. [**SUPERVISIÓN ACTIVA**]

Luego la docente proyecta un contenido visual en el televisor sobre la célula y sus clases, [**USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS**] acompañado de imágenes. Indica que los estudiantes deben transcribir en el cuaderno lo que aparece en pantalla,[**ENSEÑANZA TRADICIONAL**] dos estudiantes no copian; se muestran inquietos, se levantan de sus puestos y conversan con compañeros. [**CONDUCTA DISRUPTIVA**] un estudiante se desplaza por el aula y molesta a sus compañeros colocándole su mano en la cabeza lo cual genero disgusto y discusión con otro niño, [**INTERRUPCIÓN DEL APRENDIZAJE**] la docente interviene directamente, le llama la atención en voz alta, le indica que se siente y le advierte sobre una posible remisión

a coordinación.[**CONTROL DISCIPLINAR**] el estudiante se encoge de hombros, sonríe y dice que no estaba haciendo nada.[**RESISTENCIA A LA AUTORIDAD**] La docente se acerca a su puesto y observa que no ha copiado nada. Al preguntarle por qué no trabaja, el estudiante no responde. [**FALTA DE RESPONSABILIDAD**] Los demás estudiantes continúan copiando y desarrollan la actividad en sus cuadernos. [**APRENDIZAJE ACTIVO**] La docente camina entre los puestos, revisando que los textos estén bien escritos.[**SUPERVISIÓN ACTIVA**] Algunos estudiantes, al terminar, leen en voz baja lo que escribieron.[**REFUERZO**] Se observa que algunos estudiantes conversan entre sí y se muestran inquietos, [**CONDUCTA DISRUPTIVA**] La docente pide silencio. [**CONTROL DISCIPLINAR**] Finalmente, la docente indica que para la próxima clase cada estudiante debe traer imágenes de diferentes tipos de células de distintos seres vivos. [**ASIGNACIÓN DE RESPONSABILIDADES**]

3. Convivencia y clima de aula.

Durante el desarrollo de la clase se observaron a varios estudiantes que permanecieron atentos a las indicaciones de la docente, [**PARTICIPACIÓN ACTIVA**] participaron levantando la mano para intervenir en los momentos asignados, esperaron su turno para hablar, evitando interrumpir a sus compañeros.[**CUMPLIMIENTO DE NORMAS**] Asimismo, siguieron con precisión las instrucciones dadas en cada actividad, tanto en la observación del video como en el trabajo práctico con los materiales, realizaron las tareas asignadas en el cuaderno.[**RESPONSABILIDAD**] En sus interacciones, se muestran amables y atentos con sus compañeros,[**CONVIVENCIA POSITIVA**] colaborando cuando es necesario y ofreciendo ayuda para la limpieza del pupitre o el orden de los materiales,[**APOYO ENTRE PARES**] mantienen una su disposición a trabajar en equipo, se comportan de manera ordenada, responden a los llamados de la docente y muestran expresiones afectuosas, como gestos de compañerismo y buen trato hacia los demás.[**CONVIVENCIA PACIFICA**]

4. **Otros aspectos importantes observados.**

En el aula se observa que los pupitres están ubicados alrededor del salón conta la pared, [**ORGANIZACIÓN DEL AULA**]. El aula de clase cuenta con un televisor, un computador portátil y una grabadora, [**MATERIAL TECNOLÓGICO**] el mobiliario está en buen estado, El salón cuenta con buena luz natural pero también hay iluminación

eléctrica, el piso es en baldosa en buen estado. En las paredes hay colgados afiches didácticos y carteleras que fueron elaboradas por los estudiantes. [**ENTORNO AULICO FAVORABLE**]

Primera Observación durante el recreo en la anexa

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá **Nombre del Investigador**: Stella Castellanos Niño **Sede**: Estudiantes sede Anexa **Fecha**: marzo 23 de 2025 **Hora**: 9:00am a 9:40am **Número de estudiantes Observados**: aproximadamente 320 estudiantes **Duración de la Observación**: 40 minutos **Código observación**: ORA1

2. Descripción del ambiente del recreo.

Durante la hora de recreo, se pudo observar a un grupo numeroso de niños jugando en la cancha. [**JUEGO EN GRUPO**] Varios de ellos se lanzaban el balón con fuerza, llegando a golpearse entre sí sin mostrar señales de molestia o precaución. [**JUEGO BRUSCO**] Mientras jugaban, algunos utilizaban vocabulario grosero (chino malparido, marica perro, hijo de puta) y se gritaban palabras ofensivas (negro, gordo, chino, ojo torcido) generándose mucho ruido y un ambiente tenso. [**AGRESIÓN VERBAL**] Otros niños se empujaban entre sí o se arrastraban por los brazos a lo largo de la cancha, rodando por el suelo sin mostrar cuidado por posibles caídas, lesiones o preocupación porque los niños que jugaban futbol los golpearan con el balón o los empujaban. [AUSENCIA DE AUTOCUIDADO]

En otro sector de la cancha, algunos estudiantes optaban por permanecer sentados en las gradas. [INTERACCIÓN PASIVA] Allí unos niños jugaban con cartas, muñecas, otros conversaban entre ellos o simplemente observaban el comportamiento de sus compañeros. INTERACCIÓN PASIVA] Estos niños mantenían un tono de voz bajo y evitaban involucrarse en los juegos que ocurrían en la parte central de la zona de recreo. [**EVASIÓN DEL CONFLICTO**]

Al mismo tiempo, se notó la presencia de varios estudiantes corriendo sin dirección específica por todo el patio. [**DESCONTRO**L] Corrían entre los otros grupos, gritaban con fuerza, silbaban constantemente y se desplazaban de un lado a otro sin aparente objetivo. [**DESORDREN**] Algunos de ellos entraban al baño en grupo y se escuchaban fuertes golpes provenientes del interior, especialmente en las puertas. [**CONDUCTA DISRUPTIVA**] Esta situación requería la supervisión constante por parte de los profesores,. [**NECESIDAD DE VIGILANCIA**]

Durante la hora de recreo, también se observaron estudiantes que presentan un comportamiento adecuado y respetuoso en sus interacciones con los demás. [**CONVIVENCIA POSITIVA**] Estos niños se muestran cariñosos entre compañeros,

se saludan con amabilidad, comparten sus juegos sin discutir y mantienen un tono de voz moderado. [**AFECTO**] Caminan o juegan de forma tranquila, sin empujarse ni correr, y en todo momento demuestran una actitud cooperativa. [**CONVIVENCIA POSITIVA**] Algunos se sientan en las gradas o en zonas del patio a conversar o jugar en grupos pequeños, mostrando gestos de afecto como abrazos, sonrisas o palabras amables. [**INTERACCION POSITIVA**] No se involucran en conflictos, ni utilizan lenguaje grosero; por el contrario, son atentos, piden las cosas por favor y agradecen. [**RESPETO**]

En el momento que suena la campana para ingresar nuevamente a las aulas de clase, se observa que la mayoría de los niños corren a los salones, se empujan entre sí, suben las escaleras a prisa, [**DESORDEN**] otros se dirigen a los baños, golpean las puertas, se escuchan gritos, silbos, se arrojan agua unos conta otros; [**FALTA DE CONTROL**] salen de allí algunos lo hacen corriendo y se dirigen a su respectivo salón, pero también hay niños que se quedan jugando o se acuerdan de comprar en la tienda escolar; [**CONDUCTAS DIVERSAS**] los docentes deben enviar a otro niño o ellos mismos ir a buscarlos y llevarlos al aula de clase. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**]

3. **Comportamiento de los docentes o cuidadores.**

Durante la hora de recreo, los docentes se ubicaron en diferentes puntos de las zonas de recreo: uno se ubicó en la cancha, otros en la zona verde, otro en el área de los baños para observar a los estudiantes. [**ORGANIZACIÓN DE VIGILANCIA**] Los profesores permanecieron de pie todo el tiempo, algunos conversaban entre sí sin perder de vista a los niños. [**SUPERVISIÓN ACTIVA**] En varios momentos, se les vio llamando la atención a estudiantes que corrían sin control o que usaban vocabulario grosero, utilizando señas o palabras en voz alta para detener comportamientos inapropiados. [**CORRECCIÓN DE CONDUCTA**] También se acercaban rápidamente cuando notaban juegos bruscos con el balón o empujones entre los niños. [**PREVENCIÓN DE CONFLICTOS**] un docente recorrió al área de los baños cuando se escuchaban golpes fuertes en las puertas,[**INTERVENCIÓN DOCENTE**] mientras que otros se mantenían atentos desde la distancia, observando a los educandos. [**SUPERVISIÓN ACTIVA**]

4. **Otros aspectos importantes observados.**

En el espacio de la cancha se encuentran estudiantes de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto. [**CONCENTRACIÓN DE ESTUDIANTES**] La cancha cuenta con piso en tableta y un techo alto cubierto con teja. En cada extremo se observa una estructura metálica en tubo destinada para la práctica de fútbol y baloncesto. [**INFRAESTRUCTURA**] Por uno de los costados se encuentran seis gradas amplias, y por el otro costado hay un pasillo angosto que permite el acceso a tres aulas de clase. [**ZONA DE PERMANENCIA]** Al fondo de la cancha se localizan los baños de las niñas y una puerta por donde los estudiantes salen hacia el baño de los hombres y hacia otro espacio pequeño con piso en cemento, [**ZONA DE CIRCULACIÓN**] ahí hay un salón y otro recinto con techo y bardas pequeñas [**INFRAESTRUCTURA**]. Desde allí continúa un camino pavimentado que conduce a la zona verde, [**ZONA DE CIRCULACIÓN**] donde se encuentran los estudiantes de grado primero, transición y jardín. [**CONCENTRACIÓN DE ESTUDIANTES**] Todos estos espacios son ocupados

por los estudiantes, presentándose aglomeraciones y poco espacio para el juego. [**SATURACIÓN DEL ESPACIO**]

Segunda observación durante el recreo en la anexa

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá **Nombre del investigador**: Stella Castellanos Niño **Informante clave**: Estudiantes sede Anexa **Fecha**: marzo 31 **Hora**: 9:00am a 9:30am **Número de estudiantes Observados**: aproximadamente 270 estudiantes **Duración de las Observaciones**: 30 minutos. **Código observación**: ORA2

2. Descripción del ambiente del recreo. Emociones predominantes.

Durante la hora del recreo, en la cancha, se forman varios grupos de niños que juegan activamente con balones de fútbol y baloncesto. [**JUEGO EN GRUPO**] Algunos corren por el lugar jugando a las cogidas, mientras otros se desplazan de un lado a otro. [**CONDUCTAS DIVERSAS]** En varios momentos, los balones son pateados con fuerza, impactándose entre ellos u otros niños que no participan de este juego. [**AGRESIVIDAD**] Se escuchan gritos entre los niños, junto con expresiones como "marica", "bobo", "gonorrea", "perro", y se observan jalones de camisetas entre ellos. [**AGRESIVIDAD**] Un niño presenta arañazos visibles en el cuello. [**AGRESIÓN FÍSICA**] En los pasillos cercanos a la cancha, otros estudiantes corren sin control, empujando a compañeros, lo que genera caídas y choques entre ellos. [**FALTA DE CONTROL**] En un momento se desata una pelea a puños entre dos estudiantes, lo que provoca alboroto entre quienes presencian el hecho. [PELEA] Dos docentes se acercan de inmediato y separan a los involucrados. [INTERVENCIÓN DOCENTE]

Se observa a varios niños escalando la estructura de la cancha de baloncesto, a pesar de las advertencias, siendo retirados por los docentes regresan nuevamente a balancearse o a escalar estas estructuras. [**DESOBEDIENCIA A LA AUTORIDAD**] Algunos estudiantes se ubican en las gradas, donde juegan cartas, conversan, comparten alimentos o simplemente observan a sus compañeros. [**INTERACCIÓN PASIVA]**

En la zona de los baños se escuchan gritos, golpes de puertas, y se observa a niños que corren por los pasillos y entran a los baños empujándose. [**DESORDEN**] Se escuchan expresiones inadecuadas como "marica", "bobo", "tonto" y "puta", **[LEGUAJE SOEZ]** mientras algunos niños dejan regueros de agua o las llaves de los lavamanos abiertas. [**MAL USO DE LAS INSTALACIONES**]

En el sitio conocido como el arenero, varios estudiantes participan activamente en diferentes juegos durante el recreo. [**DIVERSIDAD DE CONDUCTAS**] Algunos saltan desde la barda de una ventana hacia el piso, mientras otros se balancean sobre una tabla colocada de manera horizontal. [**SITUACIÓN DE RIESGO**] Se escuchan gritos que reflejan entusiasmo, alegría o miedo, dependiendo de la actividad que realizan. [**EXPRESIÓN EMOCIONAL**] Cerca del mismo lugar, un grupo de niños juega pateando un balón, desplazándose rápidamente por la zona. [**JUEGO BRUSCO**]

Otros estudiantes se concentran alrededor de un árbol, de donde bajan semillas que luego se lanzan entre sí. **[AGRESIÓN FÍSICA]** Ante esta acción, la docente encargada de la vigilancia se acerca para llamar la atención a los niños que están lanzando las semillas. [**INTERVENSIÓN DOCENTE**] Luego, se dirige a los estudiantes que saltan desde la barda de la ventana, advirtiéndoles que esa acción representa un riesgo, indicando que podrían caerse y lastimarse. [**EDUCACIÓN PREVENTIVA**]

Cuando suena la campana que indica el final del recreo, varios niños corren o caminan rápido por la cancha, bajando las escaleras y cruzando los pasillos, generando nuevos choques entre ellos o empujones. [**DESORDEN**] Algunos caminan lentamente, mientras otros corren hacia los baños, donde golpean las puertas y salen con el uniforme mojado. [**CONDUCTAS DIVERSAS**] Se oyen gritos, silbidos y palabras groseras entre los estudiantes. [**AGRESIÓN VERBAL**] Algunos continúan jugando en el patio sin atender el llamado de la campana, hasta que el docente encargado de la vigilancia les grita que deben regresar a sus salones. [**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**]

3. Comportamiento de los docentes o cuidadores.

Durante la hora del recreo, se observa dentro de la cancha un gran número de estudiantes realizando diferentes actividades físicas,[**SATURACIÓN DEL ESPACIO**] los docentes encargados de la vigilancia se encuentran ubicados en distintos puntos de la zona; uno se ubica cerca a los baños de las niñas y niños, otro se ubica cerca a la gradas y otro se ubica en la zona del arenero [**NECESIDAD DE VIGILANCIA**] Durante este tiempo, los docentes caminan de un lado a otro mirando que hacen los niños, realizan llamados de a los estudiantes que no siguen las normas establecidas. [**SUPERVISIÓN ACTIVA**]

4. Otros aspectos importantes observados.

Se observa que hay muchos estudiantes que presentan un comportamiento calmado, juegan con los demás compañeritos de una manera respetuosa, hablan entre ellos de una manera respetuosa, respetan los turnos, no se agreden, no se escuchan gritos ni vocabulario inadecuado, comparten sus elementos de juego, alimentos y juegan de manera pacífica. [**CONVIVENCIA POSITIVA**] También hay niños que corren, de manera cuidadosa sin empujar a los compañeros, teniendo cuidado de no caer. **[CUMPLIMIENTO DE NORMAS** Hay quienes se muestran cariñosos, atentos y conversan con los docentes. [**AFECTO**]

Tercera observación durante el recreo en la anexa

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá **Nombre del investigador**: Stella Castellanos Niño **Informante clave**: Estudiantes sede Anexa **Fecha**: abril 22 de 2025 **Hora:** 9:00am a 9:30am **Número de estudiantes Observados**: aproximadamente 320 estudiantes **Duración de las Observaciones**: 30 minutos **Código observación**: ORA3

2. Descripción del ambiente del recreo. Emociones predominantes.

Durante la hora de recreo se observa que los niños hacen ruido, corren de un lado para otro, gritan. [**DESORDEN**] Varios niños patean botellas de jugo vacías por el suelo, golpeándose entre ellos y a otros compañeros que caminan cerca. [**AGRESIVIDAD**] A pesar de las advertencias de no jugar con botellas, continúan haciéndolo, por lo cual el docente que vigila ese sector ordena a recoger esos objetos y depositarlos en las canecas de la basura,[**INTERVENSIÓN DOCENTE**] el docente se retira de ahí y algunos niños nuevamente sacan de la caneca las botellas y continúan jugando con estos elementos, [**DESOBEDIENCIA A LA AUTORIDAD**] otro docente que observaba la situación se acerca a estos estudiantes; les llama de manera fuerte la atención recordándoles las normas del juego sano y las consecuencias al desacato de las mismas.[**PREVENCIÓN DE CONFLICTOS**] Dos estudiantes se enojan, miran mal al educador, alzan sus hombros,[**CONDUCTA OPOSITORA**] uno de ellos dice: -ahora con que vamos a jugar si ustedes los profesores prohibieron los balones,[**EXPRESIÓN EMOCIONAL**] el docente le contesta: -por qué prohibimos el juego con el balón, usted es uno de los que no sabe utilizar el balón, lo patea fuerte y dice muchas groserías,[**MANEJO DE CONFLICTO**] el estudiante lo mira con rabia y se sienta en las escaleras, se observa que murmura palabras con otros niños y alza sus brazos de manera reiterativa.[**FALTA DE CONTROL**]

Se escuchan gritos y malas palabras en una zona aledaña a la cancha, en un sitio conocido como el arenero; allí algunos niños se empujan y corren sin cuidado. [**AGRESIVIDAD**] También en este sector se han formado grupos de juego donde los niños se persiguen corriendo y gritan constantemente cuando son atrapados por otro compañero. [**JUEGO RUDO**]

En el sector de las gradas, algunos estudiantes permanecen sentados tranquilamente, observando lo que ocurre a su alrededor o conversando entre ellos sin involucrarse en el bullicio. [**INTERACCIÓN PASIVA**] Sin embargo, en los pasillos, otros corren y gritan con fuerza, sin prestar atención a los espacios por donde transitan. [**CONDUCTA DISRUPTIVA**] El ruido es constante y se mezcla con el eco de las voces que se elevan por todos los rincones del colegio. [**DESORDEN**]

En las zonas verdes, los niños de grado primero juegan con entusiasmo. Se suben a los pasamanos, se empujan para llegar al tobogán y trepan por su estructura en lugar de usar las escaleras. [**CONDUCTA DISRUPTIVA**] Algunos se trepan a los árboles, mientras otros corren por el césped con risas y gritos. [**CONDUCTA DISRUPTIVA]**

En el momento que suena la campana los niños corren, otros caminan para dirigirse a sus salones de clase o para ir al baño [**DIVERSIDAD DE CONDUCTAS**] donde se escuchan golpes de las puerta, gritos, vocabulario inadecuado, algunos salen de allí mojados,[**AGRESIVIDAD**] pero también hay estudiantes que no hacen caso al sonido de la campana y siguen jugando y los docentes los llaman de manera fuerte indicando que deben irse para el salón,[**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**] es el caso de tres estudiantes del grado cuarto que se quedaron jugando garbinche y una de las docentes les decomiso estos elementos indicándoles el porqué.[**INTERVENSIÓN DOCENTE**] Uno de los niños se enojó, discutió de manera alterada con ella, diciéndole que era abusiva, que no tenía derecho de quitarle sus garbinches, que se los robará.[**AGRESIVIDAD**] La docente llamo a la coordinadora para que interviniera,[**INTERVENSIÓN DOCENTE**] la señora coordinadora le pidió al estudiante y a la docente que se calmaran,[**PREVENSIÓN DE CONFLICTOS]** le contaran que había sucedido, la coordinadora enterada de la situación le indico al niño que bien suena la campana los estudiantes deben dirigirse a sus salones y no deben quedarse jugando ya que habían tenido recreo, [**CORRECCIÓN DE CONDUCTAS**] la coordinadora le indicó a la docente que le hiciera anotación en el observador por la falta de respeto que había tenido este educando hacia ella.[**REGISTRO DE CONDUCTAS AGRESIVAS**]

3. Comportamiento de los docentes

Durante el tiempo del receso, los docentes permanecen de pie y caminan de un lado a otro por las zonas destinadas para el recreo. [**SUPERVISIÓN ACTIVA**] Observan de manera constante las acciones que realizan los estudiantes e intervienen cuando se presentan situaciones como agresiones entre compañeros, juegos bruscos o golpes a las puertas de los baños. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] Mientras realizan esta labor de vigilancia, los docentes consumen sus alimentos sin dejar de supervisar a los niños. [**NECESIDAD DE VIGILANCIA**]

4. Otros aspectos importantes observados.

También se observa a estudiantes que acatan las normas establecidas para el disfrute sano a la hora de recreo.[**CUMPLIMIENTO DE NORMAS**] Prefieren permaneces alejados de los lugares donde pueden ser agredidos, comparten juegos como cartas, juego al garbinche, juguetes, juegan a la lleva corriendo con cuidado evitando empujar otros educandos, [**CONVIVENCIA PACÍFICA**] se observa que algunos niños prefieren permanecer sentados en las gradas o en otros espacios hablando; sus expresiones son adecuadas; se ven alegres, ríen , se abrazan, son amables entre ellos. [**CONVIVENCIA PACÍFICA**]

Primera observación durante el recreo Jairo Aníbal

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá **Nombre del investigador**: Stella Castellanos Niño **Informante clave**: Estudiantes sede Jairo Aníbal Niño **Fecha**: mayo 10 de 2025 **Hora**: 9:00am a 9:40am **Número de estudiantes Observados**: aproximadamente 450 estudiantes **Duración de las Observaciones**: 40 minutos. **Código observación**: ORJ1

2. Descripción del ambiente del recreo. Emociones predominantes.

Al sonar la campana que indica el inicio del recreo, los estudiantes salen de sus aulas, algunos corren, otros caminan y se dispersan por los diferentes espacios del colegio: baños, zona verde, cancha deportiva, otros se quedan en los pasillos, escaleras, [**DESORDEN SOCIAL**] una gran parte de ellos se dirige de inmediato a la tienda escolar. [**INTERACCIÓN GRUPAL**] En este lugar se forma una aglomeración; algunos estudiantes se empujan, otros alzan la voz llamando a la señora de la tienda, y varios gritan con insistencia para ser atendidos. [**SATURACIÓN DEL ESPACIO**] Se escuchan expresiones de molestia entre quienes no logran comprar de forma rápida. [**IMPULSIVIDAD**] Un grupo más pequeño permanece a distancia, esperando que disminuya un poco la multitud para acercarse a comprar sus golosinas. [**INTERACCIÓN PASIVA**]

En la cancha polideportiva se concentran varios grupos. [**INTERACCIÓN GRUPAL**] Algunos estudiantes juegan fútbol y baloncesto, corren intensamente y se empujan entre sí durante el desarrollo del juego. [**JUEGO BRUSCO**] Un niños cae al suelo y se raspa la rodilla izquierda. [**AUSENCIA DE AUTOCUIDADO**] Durante el juego se escuchan gritos constantes y expresiones soeces como “marica”, “tonto” y “bobo”. [**LENGUAJE SOEZ**] Hay niños que se ubican en los espacios de las estructuras de la cancha para trepar o mecerse en ellas, en ocasiones siendo impactados por los balones, [**SITUACIÓN DE RIESGO**] son retirados de allí por un docente, ,[**INTERVENCIÓN DOCENTE**] hay educando que regresan e insisten en continuar trepando y mecerse en las estructuras de la cancha, [**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**] el docente los retira nuevamente y los regaña. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**]

En otros espacios como los pasillos y zonas verdes se encuentran estudiantes sentados en grupos pequeños. [**INTERACCIÓN GRUPAL**] Algunos conversan, otros juegan con cartas o juguetes, también hay quienes prefieren leer un texto o pintar, comparten alimentos, escuchan música o usan sus teléfonos celulares. Se observan risas y actividades lúdicas tranquilas. [**CONVINENCIA PACIFICA**]

En los corredores hay estudiantes que corren de un lado a otro, algunos gritan y otros ríen en movimiento constante. [**CONDUCTA DIRUPTIVA**] En una zona contigua a la

cancha, un grupo de aproximadamente diez estudiantes juega garbinche. [JUEGO EN GRUPO] Dos estudiantes discuten sobre el uso del objeto del juego y se presenta una agresión verbal y física entre ellos. [AGRESIVIDAD] Un docente que vigila la zona interviene y separa a los involucrados. [INTERVENCIÓN DOCENTE]

En el área de los baños, algunos estudiantes se lanzan agua entre ellos, golpean con fuerza las puertas y permanecen allí durante varios minutos. [**CONDUCTA DIRUPTIVA**] La presencia de docentes es constante en los alrededores, quienes intervienen en diversas situaciones a lo largo del recreo. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**]

También se observaron a varios niños pequeños de diferentes grados que en pequeños grupos se reunieron para compartir sus juguetes o meriendas, se ven tranquilos, mantienen un tono de voz moderado y jugaron entre ellos de manera respetuosa, con cuidado, no se escucharon malos tratos. [**CONVIVENCIA PACIFICA**] También hubo dos grupos de niños de grado quinto que prefirieron actividades más tranquilas como leer, dibujar o conversar. [**CONVIVENCIA PACÍFICA**]

3. Comportamiento de los docentes o cuidadores.

Se observa la presencia de tres docentes distribuidos en distintas zonas destinadas al recreo, [**SUPERVISIÓN ACTIVA**] Su recorrido incluye los corredores, baños y zonas verdes, desplazándose de un lugar a otro para supervisar y atender cualquier situación que lo requiera. [**NECESIDAD DE VIGILANCIA**] Intervienen ante empujones, gritos excesivos, discusiones o conductas de riesgo, como trepar. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] Con voz fuerte, regulan el comportamiento de los estudiantes, los llaman al orden, les recuerdan las normas de convivencia [**CONTROL DISCIPLINAR**] también emplean el dialogo para calmar aquellos estudiantes que se muestran agresivos o ansiosos. [**PREVENCIÓN DE CONFLICTOS**]

4. Otros aspectos importantes observados.

En el espacio de la cancha se ubican estudiantes de los grados primero, segundo, tercero y quinto, observándose una aglomeración de niños. [**SATURACIÓN DEL ESPACIO**] Este lugar es al aire libre y en cemento. En cada extremo se observa una estructura metálica en tubo destinada para la práctica de fútbol y baloncesto. [**INFRAESTRUCTURA**] A los costados de la cancha se encuentran zonas verdes de terreno pantanoso y con presencia de greda. [**CONDICIONES DE RIESGO**] En la parte baja se localizan corredores en cemento, de circulación angosta, por los cuales se accede a las aulas. [**ZONA DE CIRCULACIÓN**] Asimismo, se observan varias escaleras en cemento, provistas de barandas, amplias para el ascenso a las aulas del segundo piso. [**INFRAESTRUCTURA DE CIRCULACIÓN**]

Segunda observación durante el recreo Jairo Aníbal

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá **Nombre del investigador**: Stella Castellanos Niño **Informante clave**: Estudiantes sede Jairo Aníbal Niño **Fecha**: mayo 20 de 2025 **Hora**: 9:00am a 9:30am **Número de estudiantes Observados**: aproximadamente 450 estudiantes **Duración de las Observaciones**: 30 minutos. **Código observación**: ORJ2

2. Descripción del ambiente del recreo. Emociones predominantes.

Al sonar el timbre, los estudiantes salen de sus aulas, muchos de ellos corren hacia la tienda escolar, formando una montonera [**SATURACIÓN DEL ESPACIO**] en la que se empujan, se pisan e incluso se caen; algunos salen lastimados o llorando. [**AGRESIVIDAD**] El ruido y el desorden en esta zona se intensifican durante los primeros minutos, [**DESORDEN**] un docente se dirige hacia esta zona utilizando un pito y haciendo uso de este elemento llamando la atención a quienes están gritando o empujando, ubicando a los niños en dos filas y que pidan sus golosinas en orden y sin gritar. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**]

En la cancha polideportiva se agrupan estudiantes de diferentes grados, grandes pequeños, en su mayoría los niños participan en juegos, se empujan entre ellos, lanzan el balón con fuerza y se desplazan rápidamente chocando con otros niños. [**JUEGO BRUSCO**] Los gritos son constantes y se escuchan palabras groseras marica, perro, puta. [**LENGUAJE SOEZ**] Algunos niños son golpeados accidentalmente por el balón o empujados al pasar cerca del grupo, [**SITUACIÓN DE RIESGO**] pero no todos lo toman con molestia; hay quienes disfrutan este tipo de interacción, se ríen al caer o al recibir un golpe. [**TOLERANCIA A LA VIOLENCIA**]

Alrededor de la cancha, se observa a otros niños que evitan pasar por la zona caminan con precaución, mirando constantemente hacia el centro del juego, o incluso se detienen a esperar que el espacio se despeje para continuar su recorrido.[**AUTOCUIDADO**] Algunos niños trepan a las estructuras metálicas de la cancha, subiendo a los marcos o colgándose de las barandas, [**SITUACIÓN DE RIESGO**] se escuchan voces de los docentes haciendo llamados de atención a jugar, correr con cuidado. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] Hay quienes siguen corriendo o trepando sin prestar atención a las indicaciones, manteniéndose en constante movimiento, ignorando las advertencias. [**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**]

En los pasillos varios niños corren de un lado a otro sin un rumbo fijo, a veces chocando entre sí o alterando el paso de otros compañeros que intentan caminar con más calma. [**CONDUCTA DIRUPTIVA**] También se observan espacios donde hay la calma, algunos niños se sientan en las bancas o en el suelo, compartiendo meriendas o simplemente observando lo que sucede a su alrededor, [**INTERACCIÓN PASIVA**] Otros forman pequeños grupos donde juegan de manera organizada y respetuosa, utilizando un tono de voz moderado y turnándose en los juegos, conversan entre ellos,

ríen con suavidad y disfrutan del recreo. [**CONVIVENCIA PACÍFICA**] Los niños más pequeños prefieren estar cerca de un profesor, comparten sus juguetes, alimentos y siguen las órdenes dadas por el docente. [**CONVIVENCIA PACIFICA**] En la zona de los baños se observa que ingresan pequeños grupos de estudiantes, se escuchaban fuertes golpes provenientes del interior, especialmente en las puertas, también se escuchan gritos, hay quienes salen de allí mojados. [**CONDUCTA DIRUPTIVA**]

En el momento que suena la campana para ingresar nuevamente a las aulas de clase, se observa que la mayor parte de los niños corren a los salones, se empujan entre sí, suben las escaleras a prisa, [**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**] en esta ocasión dos niños caen en una de las escaleras provocándose una aglomeración, empujones, gritos, [**SITUACIÓN DE RIESGO**] dos docentes corrieren rápidamente a ver que sucedía en este lugar, quienes ayudan a levantar las niñas, y restablecen el orden en este lugar, [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] en otra zona de baños de niñas algunas niñas ingresan a este lugar, golpean las puertas, se escuchan gritos, silbos, se arrojan agua unos conta otros; [**CONDUCTA DISRUPTIVA**] algunos salen de allí corriendo otros caminando despacio y se dirigen a su respectivo salón, [**CONDUCTAS DIVERSAS**] pero también hay niños que se quedan jugando o se acuerdan de comprar en la tienda escolar; [**INCUMPLIMIENTO DE NORMAS**] los docentes revisan en los baños y demás zonas indicando a estos estudiantes que la hora de recreo o de comprar termino y que deben estar ya en clase. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**]

4. Comportamiento de los docentes o cuidadores.

Durante la hora del recreo, los docentes se distribuyen en diferentes zonas: cancha, pasillos, zona verde, observando constantemente el comportamiento de los estudiantes. [**SUPERVISIÓN ACTIVA**] Caminan de un lado a otro, atentos a las situaciones que se presentan, especialmente en la cancha deportiva. [**NECESIDAD DE VIGILANCIA**] Se les ve interviniendo con gestos serios, levantando la voz para dar indicaciones, separando a niños que discuten o calmando situaciones. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**]Algunos docentes expresan molestia ante la desobediencia de ciertos estudiantes, mientras otros mantienen una actitud paciente.[**CONDUCTA DIRUPTIVA**] Utilizan silbatos, palmas o llamados directos para controlar el orden, [**GESTIÓN DIDCIPLINARIA**] especialmente cuando los niños corren en los pasillos, se empujan en la tienda escolar o se presentan actos de agresión física o verbal en la cancha.[**CONDUCTA DIRUPTIVA**]

5. Otros aspectos importantes observados.

Se observa que los niños más pequeños de preescolar y primero en su mayoría prefieren estar cerca de un docente o se agrupan en pequeños grupos alejados de los demás niños; compartiendo sus meriendas, jugando con objetos, se ríen, conversan de forma tranquila. [**CONVIVENCIA PACÍFICA**] También se ven pequeños grupos de educandos que conversan, comparten anécdotas, [**INTERACCIÓN POSITIVA]** se ven expresiones de afecto como abrazos, risas y gestos de alegría. [**AFECTO**] Algunos niños prefieren jugar solos. [**CONDUCTA PASIVA**] Se observan grupos de amigos que comparten juegos propios sin integrarse con los demás niños. [**INTERACCIÓN PASIVA**]

Tercera observación durante el recreo Jairo Aníbal

1. Datos Generales:

Nombre de la institución educativa: Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá **Nombre del investigador**: Stella Castellanos Niño **Informante clave**: Estudiantes sede Jairo Aníbal Niño **Fecha**: junio 10 de 2025 **Hora**: 9:00am a 9:30am **Número de estudiantes Observados**: aproximadamente 450 estudiantes **Duración de las Observaciones**: 30 minutos. **Código observación**: ORJ3

2. Descripción del ambiente del recreo. Emociones predominantes.

Al sonar el timbre, los niños salen de sus aulas de clase y se dirigen a diferentes zonas destinadas para el recreo; cancha, tienda escolar, baños, zona verde, otros se quedan en los pasillos o en las escaleras,[**DESORDEN SOCIAL**] quienes van a la tienda gritan, corren rápidamente empujándose entre ellos para ser los primeros en llegar y poder comprar [**CONDUCTA DIRUPTIVA**] Se forma una aglomeración de niños frente a la ventana de atención, [**DESORDEN**] donde algunos caen, otros se pisan y varios gritan con insistencia para que los atiendan rápido. [**CONDUCTA DIRUPTIVA**] Esta zona se vuelve especialmente ruidosa y desorganizada durante los primeros minutos del recreo. [**DESORDEN**]

La cancha polideportiva es de los espacios más concurridos y activos. [**INTERACCIÓN GRUPAL**] Varios niños juegan futbol, se empujan entre sí para tomar el control del balón.[**JUEGO BRUSCO**] Los gritos son constantes y se escuchan palabras como “marica”, “perro”, “tonto”, “chino” entre los jugadores, tanto en tono de broma como en momentos de disputa. [**LENGUAJE SOEZ**] El balón es pateado con fuerza y, en varias ocasiones, golpea a niños que intentan cruzar la cancha o se encuentran cerca del área de juego. [**SITUACIÓN DE RIESGO**] Algunos niños muestran señales de miedo al pasar por la zona, moviéndose con rapidez para evitar ser alcanzados por el balón o empujados, [**AUTOCUIDADO**] mientras que otros disfrutan del dinamismo del juego, riéndose, corriendo con entusiasmo y participando activamente. [**TOLERANCIA A LA VIOLENCIA**]

Dentro de la misma cancha, un grupo distinto de estudiantes juega al baloncesto. [**INTERACCIÓN GRUPAL**] se observan momentos de contacto físico, caídas y discusiones breves. [**JUEGO BRUSCO**] algunos niños trepan por las estructuras de la cancha, subiendo a los marcos de las porterías. [**SITUACIÓN DE RIESGO**] Los docentes hacen llamados constantes a no jugar de forma violenta, pero no todos los estudiantes obedecen. **[INCUMPLIMIENTO A LAS NORMAS**] En la zona verde, un grupo juega al garbinche [**INTERACCIÓN GRUPAL**] en ese espacio se evidencian enojos cuando algunos jugadores pierden, tirando el objeto con fuerza al suelo o discutiendo por desacuerdos en el juego. [**AGRESIVIDAD**]

Mientras tanto, en los pasillos y escaleras del plantel, muchos niños corren de un lado a otro, subiendo y bajando las escaleras de manera apresurada, a veces chocando entre sí. [**CONDUCTA DIRUPTIVA**] Otros se detienen a jugar en zonas donde hay

jardines, pisando el césped, las plantas o arrancando sus flores. [**AUSENCIA DE AUTOCUIDADO**]

Hay estudiantes que se mantienen sentados en las bancas o en el suelo, conversando entre ellos o simplemente observando el movimiento a su alrededor. [**INTERACCIÓN PASIVA**] Otros forman pequeños grupos donde comparten cartas, muñecos, leen un libro, otros prefieren colorear, juegan sin discutir, turnándose y hablando con respeto. [**CONVIVENCIA PACÍFICA**]

También se observa en las zonas correspondientes a los baños que los niños ingresan a los baños corriendo y gritando, Se escuchan golpes fuertes en las puertas, algunas se cierran con fuerza. [**CONDUCTA DISRUPTIVA**] En los lavamanos queda agua regada en el piso, algunas llaves quedan abiertas. [**MAL USO DE LAS INSTALACIONES**] Algunos estudiantes salen mojados, tanto en la ropa como en los brazos y la cara, [**FALTA DE CONTROL**] mientras otros siguen entrando en grupo o de manera individual, algunos hablan en voz alta, silban. [**CONDUCTA DIRUPTIVA**]

Cuando suena la campana que indica el fin del recreo, algunos estudiantes comienzan a correr por el patio, empujando a sus compañeros, otros se dirigen rápidamente hacia la tienda escolar para comprar algo antes de subir. [**CONDUCTAS DIVERSAS**] Varios niños se desvían hacia los baños, mientras algunos suben corriendo las escaleras y otros se acercan a la sala de profesores buscando a su docente. [**CONDUCTAS DIVERSAS**] También hay estudiantes que continúan jugando en el patio, por lo cual los docentes deben llamarlos y decirles que el recreo ha terminado y deben regresar al aula. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**]

3. Comportamiento de los docentes o cuidadores.

Durante el recreo, los docentes permanecen distribuidos en distintos sitios como: cancha, pasillos y zona verde, zona de los baños, observando que hacen los estudiantes. [**SUPERVISIÓN ACTIVA**] En la cancha se ubicaron dos docentes en cada extremo de la cancha, [**NECESIDAD DE VIGILANCIA**] ellos caminan de un lado para otro, haciendo llamados de atención con palabras o utilizan silbatos para controlar la situación. [**INTERVENCIÓN DOCENTE**] En varias ocasiones levantan la voz para pedir que no se empujen, que bajen el tono de los gritos y que usen palabras adecuadas.[**CORRECCIÓN DE CONDUCTAS**] Cuando los niños ignoran estas indicaciones, los docentes insisten con tono más fuerte o se acercan para intervenir directamente.[**INTERVENCIÓN DOCENTE**]

En las zonas verdes, los docentes también caminan de un lado para otro mirando que hacen los estudiantes. [**SUPERVICIÓN ACTIVA**] Frente a los juegos de garbinche, un docente tuvo que intervenir cuando un estudiante reaccionó con enojo, hablando con él y lo retiraron del grupo.[**PREVENCIÓN DE CONFLICTOS**] En los pasillos y escaleras, un docente camina de un lado para otro controlando a los estudiantes que corren de forma descontrolada o empujan a sus compañeros.[**CONDUCTA DIRUPTIVA**] A la hora de la venta en la tienda escolar, cuando se forma la aglomeración de niños, un educador organiza a los niños en fila y separa a quienes se empujan.[**ORGANIZACIÓN DEL GRUPO**]

4. Otros aspectos importantes observados

Se observa que algunos sectores son más congestionados que otros, especialmente la cancha y la tienda escolar. [**SATURACIÓN DEL ESPACIO**] En el piso se ven

objetos tirados como mochilas, papeles de las golosinas, hojas de cuaderno, botellas de jugos. [**DESORDEN**] El día esta soleado y hace calor, algunos niños buscan sombra o se abanican con las manos mientras conversan sentados. [**AUTOCUIDADO**]

En otros sectores de las zonas de recreo, algunos niños y niñas se sientan en círculos pequeños para conversar, reírse, compartir meriendas o intercambiar objetos como cromos, pulseras o juguetes pequeños. [**CONVIVENCIA PACÍFICA**] También se ven a estudiantes que caminan en parejas, en grupos de tres o más en las zonas aledañas a la cancha hablan, ríen entre ellos. [**INTERACCIÓN PASIVA**] se ven niños que juegan solos, ya sea dibujando en el suelo, recolectando piedritas, [**INTERACCIÓN PASIVA**] otros corren o caminan de un lado para otro. [**CONDUCTA DIRUPTIVA**]

Anexo E. Síntesis Curricular Tutora e investigadora

Síntesis curricular tutora

Dra. Carolina Castillo Gallardo. C.I. N° V-11.465.699. Psicóloga de la Universidad Rafael Urdaneta. Especialista en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello. Doctora en Pedagogía de la Universidad de Los Andes – núcleo Táchira. Profesora Titular de la Universidad de Los Andes Táchira. Coordinadora del área de psicología y orientación educativa. Profesora en la maestría de evaluación educativa de la Universidad de Los Andes. Tutora y jurado de trabajos de investigación de pregrado, maestría y doctorado en la Universidad de Los Andes. Tutora de trabajos de investigación de pregrado e informes de pasantía en la Universidad Experimental del Táchira. Tutora y jurado de trabajos de investigación de Doctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Profesora invitada de la Universidad Experimental del Táchira en la Licenciatura en Psicología, a cargo de la Unidad Curricular Psicología Clínica II. Adscrita a la Línea de Investigación Formación Docente del Centro de Investigación “Georgina Calderón” de la UPEL-IMPM-Núcleo Táchira. ORCID: 0000-0001-8483-0578. Ejercicio de la psicología clínica de forma privada. Publicaciones en revistas nacionales e internacionales relacionadas con la formación docente.

Síntesis Curricular Investigadora

Stella Castellanos Niño, cédula de ciudadanía número 63477377, participante en el Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (UPEL), Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander (UDES), Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander (UDES) y Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) Tunja Boyacá. En el ámbito profesional, se ha desempeñado como Docente de aula en el área de básica primaria en la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de Moniquirá Boyacá, en encargo como coordinadora académica en el año 2023 en la Institución Educativa Hayde Camacho Saavedra de Togüí Boyacá, en el año 2025 coordinadora académica en la Institución Educativa Alejandro de Humbolt de Arcabuco Boyacá. En el campo investigativo, participo como: Moderador en el primer encuentro internacional de Educación e investigación para la Sostenibilidad, Ponente en el primer encuentro internacional de Educación e investigación para la Sostenibilidad. La Inteligencia Emocional Para Formación Integral Del Estudiante De Educación Básica Primaria UPEL-IMPM Florencia – Caquetá – Colombia. 15-12-2023. Participo en el Encuentro de Estudios Doctorales. Asistente al taller: revisión de tesis, Ponente en Encuentro de Estudios Doctorales. La Inteligencia Emocional Para Formación Integral Del Estudiante De Educación Básica Primaria. CIGC-UPEL-IMPM. San Cristóbal Venezuela. 26 y 27-06-2025. Asimismo, es autora del artículo “Las Competencias Socioemocionales En El Éxito Académico Del Estudiante De Educación Básica” en la revista INVESTIGACION Y FORMACION PEDAGÓGICA REVISTA DEL CIEGC 10-N°19 Dirección electrónica: http://revistas.upel.edu.ve/ ISSN: 2477-9342. 03 de julio 2025, autora de la publicación del Capitulo “Una Educación Regenerativa Comprometida Con El Estudiante Del Siglo XXI”; pp. 101-124 en el libro Investigar y Educar para la Sostenibilidad. Principios pedagógicos Vol V No 101 pp 124 año 2025. ISBN: 978-980-7815-15-4 19 de mayo de 2025. https://ciegc.org.ve/publicaciones/.