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

Línea de investigación: infancia, familia, escuela y comunidad

MODELO TEÓRICO SOBRE LA INTERPRETACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA DESDE LA SIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE NILO, CUNDINAMARCA – COLOMBIA

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Peralta Barbosa Sonia Yadira
Tutora: Dra. Peña Rojas Cecilia

Caracas, julio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-507

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 10 de julio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***Modelo Teórico sobre la interpretación de las prácticas de crianza desde la significación de la educación emocional en las instituciones educativas pública de Nilo, Cundinamarca - Colombia,*** *presentada por el (la) ciudadano****: Sonia Yadira Peralta Barbosa*** *, titular del pasaporte* ***Nº BA478451*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobado.***

OBSERVACIONES:
Se recomienda la presentación de su trabajo en eventos académicos para la proyección del modelo teórico sustentado en las prácticas de crianza en el ámbito internacional y nacional.



Dra. Cecilia Peña Rojas
C.C. N.- 1127623350
(Tutor)



Dra. Irania Méndez
C.I. N-110.115.529



Dra. Zulay Pérez
C.I. N-6226881



Dr. Manuel Antonio Reyes
C.I. N-4277506



Dra. Maritza Tenorio
CC. N.- 31948446

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457507

DEDICATORIA

A mi buen Dios… “Se valiente y esfuérzate”, gracias por Su sustento
Al ejemplo de mis padres, por su lucha y persistencia
A la sonrisa eterna de mi padre y su mano siempre en mi hombro
A la insistencia de mi madre por cumplir los sueños
A mis tres hijas hermosas que me bendicen con la oportunidad de criar desde el conocimiento y la emoción… por soportar mis ausencias, por abrazar mis angustias, por engrandecer mis días con la palabra “mamita”
A mis hermanos y sus palabras de aliento, por su escucha
A mi escuela Policarpa Salavarrieta de Nilo,
porque allí me formé realmente como maestra
A mi IED La Esmeralda *Festiva*, porque allí
continúo creciendo profesionalmente desde la Orientación Escolar
A cada persona que Dios puso en mi camino, para darme una
Palabra fraternal de ánimo en la adversidad
Pero también aquellos obstáculos, porque gracias a esto
Me demostré lo mucho que soy capaz de superar.

LISTA DE CONTENIDO

	pp
Resumen……	9
Introducción……..	10
MOMENTO	
I tejido de significados de la experiencia vivida: narrativas de crianza y educación emocional en el contexto de Nilo, Cundinamarca…….....	14
Planteamiento del problema……	15
Descripción de la realidad…….....	16
Ruta propositiva hermenéutica……...	24
Justificación……	25
II Fundamentos referenciales de la investigación……...	28
Antecedentes……	29
Acercamiento teórico……..	33
Marco normativo…….	132
III La fenomenología hermenéutica en acción: el camino metodológico para la develación del sentido de la crianza ……	149
Paradigma y enfoque de la investigación……..……	149
Método de la investigación……	151
Fase I. Descripción de la experiencia vivida……..…….	154
Fase II. Interpretación de la experiencia vivida…..…….…..	161
Fase III. Escribir – Reescribir – Reflexionar acerca de la experiencia Vivida	172
Escenario…….	186
Informantes claves…….	192
Técnica e instrumentos de recolección de la información……..	195
Procesamiento de la información……..……..	198
Criterios de rigor y calidad en la investigación……..	199
IV Arquitectura del significado: análisis fenomenológico-hermenéutico…….	208
Fase I: Descripción de la experiencia vivida ……..…….	208
Fase II. Reflexionar sobre la experiencia vivida ……..…..….	243
Fase III. Escribir, Reescribir y Reflexionar acerca de la experiencia vivida……..	373
V Modelo de crianza y educación emocional: un enfoque fenomenológico hermenéutico en Nilo Cundinamarca……	385
Introducción al momento interpretativo final…….	385
Tránsito metodológico del nivel experiencial al nivel ontológico–pedagógico ……	386
Desarrollo de los ejes ontológico–pedagógicos emergentes……..	391
Constructo teórico emergente…….	414
Diagrama del Modelo Teórico…….	424

Socialización de la experiencia……... 425
VI Ecos de la experiencia vivida…….. 428
Referencias…… 434
Anexos…….
a. Oficio Permiso en el contexto Educativo seleccionado para Investigar…… 452
b. Informantes Clave……. 454
c. Anécdotas seleccionadas desde la observación participante…… 453
d. Guión de entrevista conversacional…… 457
e. Consentimientos Informados, diligenciados y firmados…….. 459
f. Transcripción de la Entrevista conversacional EC1…… 463
g. Transcripción de la Entrevista conversacional EC2…… 471
h. Transcripción de la Entrevista conversacional EC3…… 476
i. Transcripción de la Entrevista conversacional EC4…… 485
Síntesis curriculares……..……. 490

LISTADO DE TABLAS

N°	Tabla	pp
1	Estilos de crianza de acuerdo con diferentes autores	67
2	Experiencias exitosas de acompañamiento familiar.	85
3	Atender a la naturaleza del fenómeno vivido	156
4	Investigar la experiencia tal como es vivida	159
5	Reflexión sobre los temas esenciales del fenómeno	163
6	Implementación de métodos de reducción filosófica	166
7	Transformaciones lingüísticas: Primer texto interpretativo	170
8	Mantener una relación firme y orientada hacia el fenómeno	174
9	Escribir–Reescribir–Reflexionar: Construcción del Texto Fenomenológico Profundo	177
10	Instituciones Educativas del Municipio de Nilo	186
11	Descripciones informantes clave.	194
12	Criterios de Rigor en la investigación fenomenológica hermenéutica de Van Manen	201
13	Emergencia de los rasgos sensibles del fenómeno	216
14	Formulación de la pregunta fenomenológica	218
15	Compromiso existencial del investigador	221
16	Reconocimiento del contexto sociocultural del fenómeno	223
17	Resultado metodológico de la actividad 1.	224
18	Búsqueda de material experiencial	226
19	Recopilación de descripciones ricas y profundas	229
20	Obtención de anécdotas evocadoras	230
21	Procesamiento fenomenológico hermenéutico de la anécdota “Una cita sin tiempo”	231
22	Procesamiento fenomenológico hermenéutico de la anécdota “No era el termo roto, era su corazón”	232
23	Procesamiento fenomenológico hermenéutico de la anécdota “Venía con ganas de regañar y salió regañada”	234
24	Procesamiento fenomenológico hermenéutico de la anécdota “Una vida construyendo familias”	235
25	Registro de observaciones situadas	238
26	Validación del carácter experiencial del corpus	240
27	Conformación del corpus experiencial fenomenológico	242
28	Lectura meditativa y fenomenológica del corpus	244
29	Identificación de atmósferas de sentido	246
30	Macrotema 1. Delegación del rol parental a cuidadores alternos	250
31	Microtema 1.1. La abuela como figura parental estable	253
32	Microtema 1.2. Autoridad compartida o difusa en la familia extensa	255
33	Microtema 1.3. Ausencia o retiro de la figura paterna	258
34	Microtema 1.4. Vulnerabilidad emocional infantil	260
35	Macrotema 2. Rasgos del agotamiento y desbordamiento parental en la experiencia de crianza	264

36	Microtema 2.1. Sobrecarga emocional que limita la implicación parental en la crianza	265
37	Microtema 2.2. Delegación del manejo emocional a la institución educativa	268
38	Microtema 2.3. Minimización o deslegitimación de las emociones del niño	270
39	Microtema 2.4. Culpa parental y sentimiento de insuficiencia	273
40	Macrotema 3. Vínculos intergeneracionales como soporte emocional	276
41	Microtema 3.1. La abuela como instancia ética y simbólica de sostén familiar	278
42	Microtema 3.2. La escuela como espacio intergeneracional de sostén y continuidad afectiva	281
43	Microtema 3.3. La crianza como entramado de memorias, heridas y conflictos intergeneracionales	283
44	Microtema 3.4. La intergeneracionalidad como espacio de contención afectiva y restauración emocional	286
45	Macrotema 4. Desbordamiento emocional infantil como manifestación del fenómeno vivido	291
46	Microtema 4.1. Retraimiento emocional y silenciamiento afectivo del niño	293
47	Microtema 4.2. Ansiedad, inseguridad y búsqueda de contención afectiva	297
48	Microtema 4.3. Culpa infantil y confusión emocional frente a la ausencia parental	300
49	Co-ocurrencias fenomenológicas	307
50	Tonalidades afectivas del fenómeno de la crianza	308
51	Dimensiones existenciales	309
52	Matriz de Convergencia Fenomenológica.	311
53	Matriz de significado fenomenológico–hermenéutica	350
54	De la experiencia a lo ontológico pedagógico	388

LISTADO DE FIGURAS

No	Figura	Pp
1	Sectores laborales del Municipio de Nilo	18
2	Edad poblacional de Nilo 2024.	21
3	Estilos de Crianza	42
4	Linea del tiempo de la inteligencia emocional.	88
5	Capacidades específicas de la IA según Salovey y Mayer (1990)	93
6	Competencias de la IE por Goleman (1995)	98
7	Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional	100
8	Competencias de la Inteligencia Emocional según el modelo Mixto	104
9	Componentes del modelo de rasgo según Petrides (2001)	107
10	Competencias Emocionales por Bisquerra y Pérez (2007)	112
11	Modelos de corresponsabilidad educativa por Epstein (2010)	130
12	Cronología Normativa para la familia y la emocionalidad en Colombia	147
13	Fases propuestas por Van Manen.	154
14	El primer paso de la investigación fenomenológica.	157
15	Investigar la experiencia tal como es vivida	160
16	Reflexión sobre la experiencia vivida.	164
17	Implementación de métodos de reducción filosófica	168
18	Transformaciones lingüísticas: Primer texto interpretativo	172
19	Relación firme y orientada hacia el fenómeno	175
20	Construcción del Texto Fenomenológico Profundo	178
21	Penta dimensionalidad de esta investigación	181
22	Ubicación geográfica Departamental	189
23	Ubicación geográfica Municipal	189
24	Ubicación geográfica cabecera municipal y centros poblados	190
25	Principios éticos del investigador en la práctica educativa	203
26	Aspectos que requieren considerar los participantes.	206
27	Campo existencial del fenómeno.	210
28	Radiografía de la crianza en Nilo.	212
29	Climas afectivos de la crianza moderna.	214
30	El poder de la pregunta fenomenológica.	219
31	El método fenomenológico.	228
32	Anécdotas recopiladas	237
33	Análisis Macrotemático	249
34	La abuela. El ancla emocional y de autoridad en la crianza.	254
35	Autoridad en disputa.	257
36	Ausencia o retiro de la figura paterna	259
37	Vulnerabilidad emocional infantil	262
38	Crianza delegada. Delegación del rol parental a cuidadores alternos	263
39	Sobrecarga emocional parental.	266

40	Agotamiento parental. Cuando la escuela se convierte en refugio emocional.	269
41	Minimización o deslegitimación de las emociones del niño	272
42	Culpa parental y sentimiento de insuficiencia en la crianza.	275
43	Redistribución del cuidado: La abuela como pilar ético en la crianza.	279
44	La escuela: Corazón de la crianza entre generaciones.	282
45	La crianza como entramado de memorias, heridas y conflictos intergeneracionales	284
46	La intergeneracionalidad como espacio de contención afectiva y restauración emocional	288
47	La crianza como tejido intergeneracional: el pasado que cuida el presente.	290
48	El silencio que habla: Comprendiendo el retraimiento emocional infantil.	295
49	Ansiedad infantil: Espejo de un vínculo seguro.	299
50	La culpa silenciosa: cómo los niños interpretan la ausencia de sus padres.	303
51	El ciclo del cuidado emocional: Patrones familiares en la crianza.	306
52	Dimensiones existenciales en la experiencia familiar.	310
53	Red de experiencias en la crianza: patrones y conexiones	312
54	Comprensiones iniciales del fenómeno	318
55	Cartografía de la crianza.	322
56	Párrafos sensibles de la esencia 1. El mundo silencioso del niño	354
57	Párrafos sensibles de la esencia 2. El vínculo frágil	356
58	Párrafos sensibles esencia 3. La red de sostén del niño	358
59	Párrafos sensibles esencia 4. El cuerpo habla.	359
60	Párrafos sensibles Esencia 5. El círculo silencioso de la culpa infantil	361
61	Notas analíticas.	366
62	Presencia afectiva significativa	393
63	La sensibilidad infantil como llamado pedagógico	396
64	La red relacional de crianza.	401
65	Sanando el valor de si: De la culpa al reconocimiento en la infancia.	405
66	El puente de la mediación emocional.	410
67	Diagrama del Modelo Teórico	424
68	Evidencia de la socialización virtual del modelo teórico	427

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: infancia, familia, escuela y comunidad

Modelo Teórico sobre la interpretación de las prácticas de crianza desde la significación de la Educación Emocional en las Instituciones Educativas Públicas de Nilo, Cundinamarca en Colombia

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

Autora: Sonia Yadira Peralta Barbosa
Tutora: Cecilia del Carmen Peña Rojas
julio de 2026

RESUMEN

Esta tesis Doctoral tuvo como propósito, generar un modelo teórico desde la interpretación de las experiencias vividas en las prácticas de crianza familiares, en coherencia con la descripción del significado interno de la educación emocional en las comunidades educativas del sector oficial en Nilo Cundinamarca, Colombia. Dicho propósito se originó de unos interrogantes investigativos y para ser resueltos se aplicó la investigación desde el paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo, y específicamente desde el método fenomenológico hermenéutico de acuerdo con Max Van Manen (2003) inspirada en sus palabras "Presentar la investigación mediante un texto reflexivo no es presentar unos resultados, sino una lectura, de la misma manera como haría un poeta, de un texto que muestra lo que enseña. Uno debe encontrárselo, atravesarlo, sufrirlo, consumirlo y, también, ser consumido por él" (p.166). Para la recolección de información se tomaron procedimientos de observación *in situ*, para posteriormente usar como instrumento el diario de campo, de donde se seleccionaron cuatro anécdotas y así, finalmente, estructurar a partir de toda esta información, un Guion para realizar entrevistas conversacionales, aplicados a 4 informantes clave. Se llegó a la conclusión de que la crianza en Nilo sostiene la educación emocional desde la cotidianidad, pero se ve tensionada por cansancio, ausencias laborales y redistribución del cuidado, afectando el desarrollo socioemocional infantil. Existe una brecha entre hogar y escuela por falta de herramientas y lenguaje común para acompañar las emociones de forma consistente; por ello, es clave integrar la educación emocional al currículo y fortalecer acuerdos y alianzas familia–escuelas situadas en el territorio. Al llegar al umbral final de esta investigación, la crianza aparece como un territorio íntimo donde la vida aprende a sentirse, a resguardarse y a nombrar sus primeras heridas; quizás esa sea una de las verdades más hondas que este caminar permitió entrever.

Descriptores: interpretación, educación, emocional, familia, prácticas de crianza.

Introducción

El mundo de la vida se teje en el silencio de los hogares
y se revela en el eco de las aulas.

Esta tesis Doctoral es un viaje a la esencia no dicha: la huella emocional de la crianza en el corazón de la escuela; bajo esta premisa fenomenológica, esta investigación permitió, desde la interpretación de las prácticas de crianza, caracterizar las experiencias vividas alrededor de la educación emocional vivenciadas en las familias de estas comunidades educativas y en el currículo oculto de las instituciones educativas públicas del municipio de Nilo Cundinamarca en Colombia. A la luz de lo anterior, las necesidades emocionales de los estudiantes y sus familias, caracterizadas desde las prácticas de crianza por observación de cerca, al igual que desde la interpretación resultante del procesamiento de la información recolectada en anécdotas registradas en diarios de campo, y complementadas con entrevistas conversacionales; fueron el origen de un modelo teórico que pretende sistematizar la comprensión fenomenológica, explicar el significado interno del fenómeno y orientar la intervención y el nuevo conocimiento.

Para el desarrollo de este propósito investigativo, se asume el paradigma interpretativo, que permite comprender e interpretar el fenómeno social detectado desde la experiencia vivida de los sujetos de estudio. Mediante este enfoque investigativo se exploran y describen los diferentes significados, creencias, valores y experiencias, en relación con las prácticas de crianza y desarrollo de la educación emocional que se observan en las instituciones educativas públicas del municipio de Nilo, departamento de Cundinamarca en la región andina de Colombia; y de qué manera éste hecho incide en los procesos escolares de los estudiantes, por ende, en sus familias en estas comunidades educativas.

El presente estudio doctoral se inscribe en el marco del enfoque cualitativo, adoptando un diseño de campo con un nivel de análisis comprensivo e interpretativo, la elección de este enfoque se fundamenta en su capacidad para develar el significado interno de las experiencias vividas, en línea con la metodología fenomenológica hermenéutica de Van Manen (2003). En apoyo a esta elección metodológica, diversos autores describen las características esenciales del enfoque cualitativo. Cadena, Rendon, Aguilar y Salinas (2007), por ejemplo, resaltan el aporte fundamental de Taylor y Bogdán (1996), quienes diferencian esta metodología de la cuantitativa. Para estos autores, la investigación cualitativa es más que un conjunto de técnicas de recolección de datos, pues se caracteriza por, al menos, diez aspectos distintivos que guían tanto las técnicas como los métodos empleados en el estudio de las vivencias humanas.

> La investigación cualitativa es inductiva y sigue un diseño de investigación flexible. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y personas en una perspectiva holística, las personas, escenarios o grupos no son reducidos a variables, sino vistos como un todo. Los investigadores cualitativos son sensibles a efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Para un investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. Los métodos cualitativos son humanistas. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Para el investigador cualitativo todos los escenarios son dignos de estudio. La investigación cualitativa es un arte. (p.4)

El método que se aplicó es fenomenológico hermenéutico, de acuerdo con el autor Max Van Manen (2003). El uso de este método se definió por las aportaciones esenciales a la investigación educativa tales como la aprehensión de la experiencia pedagógica, el acercamiento a las dimensiones personales y humanas, la comprensión del mundo de la vida, la singularidad de la experiencia, así como el desarrollo de tacto pedagógico. La fenomenología hermenéutica, tiene como principal pretensión la redacción de un texto fenomenológico que da cuenta de

elementos cognitivos, emotivos y descriptivos para configurar una narración esencial de una experiencia del mundo de la vida pedagógica.

Como propósito general de esta intensión investigativa, se planteó la generación de modelo teórico desde la interpretación de las experiencias vividas en las prácticas de crianza familiares, en coherencia con la descripción del significado interno de la educación emocional en las comunidades educativas del sector oficial en Nilo Cundinamarca, Colombia. El área de estudio de esta investigación se enmarca principalmente en dos aspectos: la línea de investigación oficial del Instituto Pedagógico de Caracas “infancia, familia, escuela y comunidad. Registro institucional 06-005” y el plan nacional decenal de educación en Colombia, Ministerio de educación (2016-2026): “Quinto Desafío Estratégico: impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” (p.49); entre otros.

En el momento I se realizó una aproximación a la realidad, describiendo la percepción actual de la familia, como grupo dinamizador de la educación, desde las prácticas de crianza y que requiere un esquema de lineamientos teóricos interpretados desde las prácticas de crianza y basada en la educación emocional, dibujando ampliamente la problemática detectada en el fenómeno que se observó y se prescriben los interrogantes investigativos que se consideran resolver, para transformarlos en propósitos generales y específicos. Seguidamente, en el momento II se hace un recorrido por el marco referencial, incluyendo los antecedentes de investigación, en donde se tuvieron en cuenta tesis doctorales de orden internacional y nacional; figuran también en este momento de la tesis, los fundamentos de la misma, constituidos por las bases teóricas y legales.

Posteriormente, en el momento III se realizó un abordaje metodológico, en donde se describen las dimensiones de la investigación, el escenario, los informantes clave, las técnicas de recolección, que para este caso fueron la anécdota y entrevista conversacional como instrumento; los conceptos teóricos del proceso metodológico junto con la validez y la fiabilidad, finalizando con la

descripción de las diferentes técnicas de interpretación que se aplicaran a la información recolectada; con todo lo anterior, se desarrolló el análisis de la información y se alcanzó la presentación de los hallazgos en el momento IV, Al final del recorrido se plantea un modelo teórico basado en educación emocional, para dar cumplimiento al propósito general de esta investigación en el momento V, y se finaliza con los ecos de la experiencia vivida en el momento VI de la investigación.

MOMENTO I

TEJIDO DE SIGNIFICADOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA: NARRATIVAS DE CRIANZA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE NILO, CUNDINAMARCA

En esta sección se presenta un recorrido por la lectura contextual realizada durante la investigación, describiendo la interpretación inicial del fenómeno tal como se evidenció en la realidad de los participantes. Este acercamiento permite relacionar dicho fenómeno con descripciones similares relativas a las prácticas de crianza, observadas desde la perspectiva de la educación emocional. Asimismo, se ofrece una caracterización detallada de la familia en distintas épocas, con el propósito de interpretar los cambios generacionales experimentados por acudientes y cuidadores, transformaciones que repercuten directamente en las prácticas de crianza y, por ende, en el desarrollo de la educación emocional de los estudiantes de las instituciones educativas públicas de Nilo, Cundinamarca.

A continuación, se presenta la caracterización de las comunidades educativas consideradas en esta investigación, con el fin de precisar los interrogantes y el propósito de la tesis doctoral. Luego, se expone la justificación del estudio, articulada con la línea de investigación de la UPEL y con el quinto desafío estratégico del Plan Decenal de Educación vigente en Colombia. Como soporte de este primer momento, se describe el método de investigación, sustentado en la fenomenología hermenéutica propuesta por Max Van Manen (2003).

En conjunto, el texto ofrece una lectura del estudio desde distintos niveles de análisis. El nivel macro aborda el contexto educativo-social, marco normativo y entorno sociocultural, el nivel meso la caracterización institucional, problema por

plantel y vínculo escuela–familia y el nivel micro se enfoca en los estudiantes y familias: crianza, desarrollo emocional, percepciones y necesidades socioemocionales.

Planteamiento del problema

La familia puede describirse como el primer grupo o colectivo al que pertenece el ser humano; es allí donde se constituyen los primeros vínculos sociales y, por tanto, las primeras lecciones para la vida. En este marco, la familia actúa como el primer semillero de aprendizajes básicos en la vida de niños, niñas y adolescentes, aprendizajes que más adelante servirán de base para la formación integral de la persona adulta. No obstante, dicha formación se construye en corresponsabilidad con las instituciones educativas. Por ello, una interacción sólida entre escuela y familia ofrece al estudiante un mayor sentido de familiaridad y seguridad dentro del ámbito escolar. Al respecto, Cuervo (2022) confirma que esta interacción "se traduce en un reforzamiento de la identidad y el compromiso de todos y cada uno en la construcción del futuro, que ya llegó y está en las manos de los niños y niñas, confirmando la gran influencia que posee la enseñanza desde la participación activa de la familia y su apoyo al docente desde la Educación" (p. 7).

En tal sentido, la escuela debe concebirse como un espacio en el que los niños, niñas y adolescentes no solo adquieren contenidos curriculares, sino que también potencian habilidades previamente desarrolladas en casa: emocionales, culturales, cognitivas y sociales. En consecuencia, resulta fundamental que la familia mantenga un contacto permanente con los educadores, a fin de coordinar el adecuado desarrollo del proceso educativo. Familia y escuela constituyen, así, referentes esenciales para comprender cómo las nuevas generaciones de padres se incorporan al proceso educativo, aunque esta experiencia vivida se encuentra mediada por los cambios generacionales que ambas instituciones han experimentado; variaciones que dependen, a su vez, de las especificidades de cada contexto sociocultural.

En consonancia con este planteamiento, la Universidad de Piura, en su publicación electrónica El nuevo rostro de la familia (2013), ofrece una caracterización de las familias en diversos países de América Latina y destaca cómo la inestabilidad de las uniones conyugales afecta directamente a los niños, al condicionar su crecimiento sin la presencia de ambos padres biológicos. Según esta publicación, la región ocupa uno de los primeros lugares en número de hogares monoparentales: 28% en Bolivia, 26% en Colombia y 24% en Perú. Tales cifras evidencian que las estructuras familiares actuales son diversas, producto de situaciones como el divorcio, la monoparentalidad, las familias extensas y la diversidad de género.

Desde este marco, se orientó la construcción de un modelo teórico fundamentado en la interpretación de experiencias vividas relacionadas con las prácticas de crianza, en coherencia con la descripción del significado interno de la educación emocional en las comunidades educativas del sector oficial de Nilo, Cundinamarca. Para ello, fue necesario revisar un amplio espectro de características de la familia colombiana a lo largo de diferentes épocas.

En este sentido, resulta pertinente reconocer que la familia, como núcleo de la sociedad, ha evolucionado de la mano de cambios tecnológicos, climáticos, demográficos y culturales. En la actualidad, los roles tradicionales de padre y madre se han resignificado: las funciones ya no son exclusivamente conservadoras, las responsabilidades tienden a distribuirse con mayor amplitud y las mujeres han adquirido un papel central en el ámbito laboral, lo que en ocasiones reconfigura su rol materno tradicional. Con base en lo anterior, este estudio sostiene que los cambios generacionales de padres y madres inciden de manera significativa en la resignificación de las prácticas de crianza. Esta transformación también se expresa en las formas de acompañamiento afectivo, supervisión cotidiana y establecimiento de normas dentro del hogar. De este modo, la crianza contemporánea se configura como un proceso dinámico, atravesado por nuevas sensibilidades, demandas sociales y modos diversos de comprender la formación de los hijos.

Descripción de la realidad

En tiempos recientes, particularmente después de la crisis postpandemia, se evidenció un cambio significativo en la dinámica familiar frente al acompañamiento escolar. Durante el aislamiento, muchos acudientes asumieron temporalmente tareas de apoyo académico en casa; sin embargo, al retornar a la presencialidad, se produjo un efecto contrario: numerosos padres delegaron de manera casi total la formación de sus hijos a las instituciones educativas. Esta situación ha generado transformaciones socioemocionales visibles en las familias, asociadas a la evasión de roles parentales y a la consecuente ausencia de los acudientes en los procesos formativos de los estudiantes de las instituciones educativas Oreste Sindici, La Esmeralda y Pueblo Nuevo.

Las instituciones mencionadas pertenecen al municipio de Nilo, ubicado en el departamento de Cundinamarca, en la región andina colombiana. Ofrecen educación en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media. La composición socioeconómica de las comunidades educativas se caracteriza por un nivel medio, con familias asentadas en sectores rurales; muchas de ellas están conformadas por padres y cuidadores cuya ocupación principal se encuentra en labores del campo, así como por personas vinculadas laboralmente a las bases militares presentes en la zona.

Sobre este aspecto, Rojas (2015) advierte la dificultad de establecer un dato poblacional preciso para el municipio. La autora señala que:

> El municipio de Nilo tiene un gran problema en la medición de su población debido a que en su territorio tiene una considerable población flotante aportada por las instalaciones del ejército: Centro Nacional de Entrenamiento (Tolemaida) y Escuela de Formación de Soldados Profesionales (ESPRO). Estas dos unidades albergan más de 12.000 personas en conjunto, la gran mayoría (más del 90%) hombres entre los 18 y los 45 años, que fueron censados por el DANE en el municipio, sin embargo, en las proyecciones que ha realizado

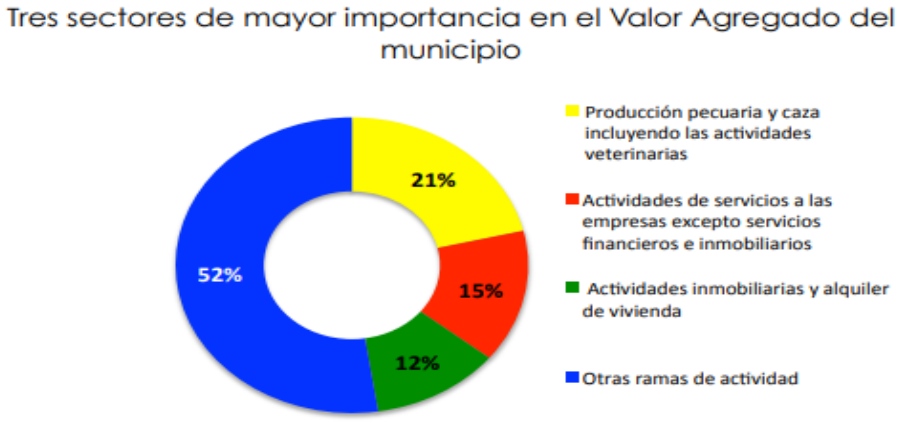
> dicha entidad desde entonces, se ha distorsionado esta realidad y aun cuando se ha conservado la población total, la población por edades y género está muy distante de la situación real. Publicación electrónica *"escuelas ecoeficientes en el territorio CAR", para el desarrollo de su Plan de Acción 2012- 2015.* (s.n)

Lo anterior permite comprender por qué las dinámicas familiares del municipio poseen particularidades propias: la presencia de personal militar en tránsito, la rotación frecuente de familias y la existencia de viviendas fiscales generan condiciones atípicas en la vinculación parental con la escuela y en la estabilidad de los hogares.

Para ilustrar estas características, se incluye la Figura 1, que muestra la distribución porcentual de los sectores laborales del municipio. En dicha figura se agrupa bajo el rótulo "Otras ramas de actividad" a los padres de familia vinculados al Centro Nacional de Entrenamiento (CENAE–Tolemaida) y a la Escuela de Soldados Profesionales (ESPRO), instituciones para las cuales se han habilitado zonas de casas fiscales, las cuales se convierten en los hogares de muchas de las familias que integran las comunidades educativas de Nilo.

Figura 1

Sectores laborales del Municipio de Nilo



Nota: El 52% de vinculación laboral de los padres de familia, corresponde a ramas de la actividad militar en el CENAE (Tolemaida) y la ESPRO. Tomado de Departamento de la Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/archivos/1450104987_6ba4259f4106186c6cb1482e328ad925.pdf

La distribución presentada en la Figura 1 evidencia que la estructura laboral del municipio no depende exclusivamente de actividades agropecuarias, aun cuando estas conservan una presencia importante. El predominio de “Otras ramas de actividad” (52 %) sugiere la incidencia de ocupaciones asociadas a la dinámica institucional y residencial del territorio, mientras que la producción pecuaria y caza (21 %), los servicios a las empresas (15 %) y las actividades inmobiliarias y de alquiler de vivienda (12 %) muestran una configuración económica diversa. Esta composición permite comprender que la vida del municipio se organiza a partir de múltiples formas de trabajo que repercuten de manera directa en las condiciones de vida de las familias y, en consecuencia, en la realidad escolar.

Desde esta perspectiva, la configuración económica del municipio trasciende el ámbito productivo y alcanza la organización cotidiana de la vida familiar, incidiendo en las formas de cuidado, acompañamiento y regulación socioemocional que experimentan niñas, niños y adolescentes. A través de la observación se ha logrado caracterizar a estas comunidades educativas como sujetos dinámicos en el plano socioemocional. Aunque en la mayoría de los núcleos familiares se evidencia la presencia de padre y madre, de manera contradictoria también se constata una marcada ausencia de estas figuras en su papel de autoridad, protección y formación.

Esta situación parece relacionarse con las particulares circunstancias laborales de muchos padres de familia, vinculados a entidades de las Fuerzas Armadas de Colombia, como la Escuela de Soldados Profesionales (ESPRO) y Tolemaida, cuyas bases militares se encuentran ubicadas dentro del territorio del municipio de Nilo y demandan jornadas extensas, movilidad constante y permanencias prolongadas fuera del hogar. En este escenario, la presencia física de las figuras parentales no siempre se traduce en acompañamiento sostenido, orientación afectiva o contención emocional, lo que va configurando experiencias familiares atravesadas por distancias simbólicas dentro del mismo espacio doméstico.

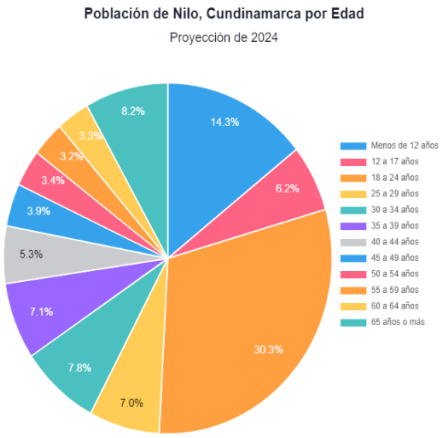
En este mismo contexto, tal como se observa en la Figura 2, cerca del 65 % de los núcleos familiares están liderados por padres, acudientes y cuidadores pertenecientes a generaciones recientes. De acuerdo con lo observado, estos nuevos referentes familiares manifiestan un menor arraigo a las tradiciones culturales que orientaron la crianza durante décadas pasadas. En consecuencia, las formas de relación, autoridad y acompañamiento emocional se han ido modificando, dando paso a una reinterpretación, e incluso tergiversación, de las figuras de autoridad y apoyo en el contexto del hogar. Así, la experiencia familiar que emerge en estas comunidades educativas deja entrever transformaciones profundas en los modos de criar, acompañar y sostener vínculos, en medio de un contexto social y laboral que redefine permanentemente la vida cotidiana. Estas variaciones no solo alteran la organización interna de la familia, sino también la manera en que los niños y adolescentes aprenden a comprender el cuidado, la norma y la cercanía afectiva. De este modo, la crianza empieza a configurarse en escenarios más inestables, donde los referentes emocionales pueden resultar cambiantes o insuficientes.

Así, se evidencia una disminución en el ejercicio activo de los roles parentales, lo cual ha generado que las responsabilidades de crianza se deleguen con frecuencia a tíos, tías, abuelos y abuelas. Tal delegación, aunque responde a condiciones laborales, económicas y sociales propias del municipio, no siempre se acompaña de la coherencia educativa y afectiva necesaria para favorecer un desarrollo emocional sólido en los estudiantes. Como resultado, esta fragmentación del rol parental impacta con escasa efectividad la educación emocional de niños, niñas y jóvenes, debilitando la estabilidad afectiva y los referentes de acompañamiento que requieren durante su formación.

Las modificaciones señaladas terminan configurando prácticas de crianza que difieren de manera sustancial de las ejercidas por generaciones pasadas, influyendo directamente en la experiencia vivida de los estudiantes dentro de sus hogares y, en consecuencia, en su manera de relacionarse con la escuela, con sus pares y con los adultos significativos de su comunidad educativa.

Figura 2

Edad poblacional de Nilo 2024



Nota: Tomado de: https://telencuestas.com/censos-de-poblacion/colombia/2024/cundinamarca/nilo

La Figura 2 presenta la distribución porcentual de la población de Nilo, Cundinamarca, por grupos de edad para la proyección 2024. En ella se observa un predominio del grupo entre 18 y 24 años, que concentra el 30,3 % de la población, seguido por los menores de 12 años con 14,3 %. También destacan los grupos de 65 años o más (8,2 %), de 30 a 34 años (7,8 %), de 35 a 39 años (7,1 %) y de 25 a 29 años (7,0 %). En proporciones menores se ubican los grupos de 12 a 17 años (6,2 %), 40 a 44 años (5,3 %), 45 a 49 años (3,9 %), 50 a 54 años (3,4 %), 60 a 64 años (3,3 %) y 55 a 59 años (3,2 %). Esta distribución permite reconocer una composición demográfica marcadamente joven, en la que tienen un peso importante tanto la población infantil como los adultos jóvenes.

En términos interpretativos, esta configuración etaria ofrece un contexto relevante para comprender las transformaciones observadas en las dinámicas familiares y en las prácticas de crianza de las comunidades educativas de Nilo. La alta presencia de adultos jóvenes sugiere que una parte significativa de los hogares está siendo orientada por generaciones recientes de padres, madres y cuidadores, cuyas referencias culturales, expectativas de vida y formas de asumir la autoridad difieren de aquellas que caracterizaron a generaciones anteriores. En este sentido, la ausencia de una educación emocional consolidada en el seno familiar exige a

directivos y docentes una resignificación permanente de los procesos formativos, pues las reconfiguraciones de los roles familiares inciden en las maneras de acompañar, orientar y sostener afectivamente a niños, niñas y adolescentes. Así, los cambios generacionales se expresan no solo en la estructura demográfica del municipio, sino también en las nuevas formas de vivir y ejercer la crianza dentro de las familias vinculadas a las instituciones educativas del contexto estudiado.

Los cuidadores, padres y responsables de la crianza de niños y adolescentes han comenzado a delegar la atención y cuidados básicos de los menores a otros responsables familiares y miembros de la familia, sin involucrarse, y sin prestar atención, en los procesos que son parte de la construcción de los saberes académicos y de la formación del conocimiento socioemocional fundamental para el desarrollo integral de los menores. Esta delegación de funciones parentales es un factor más que contribuye a la escasa práctica de la paternidad y la crianza, fortaleciendo la escasa crianza y atención emocional que los menores necesitan para generar la seguridad y la autonomía que deben tener en su vida diaria.

La atención y el cuidado de los niños y adolescentes y el trabajo y las actividades delegadas a otros miembros de su familia, y a otras personas, son parte de un escenario en el que la educación y formación de la persona en la parte emocional se fragmenta, se corta y se deja para después. Esto, a su vez, aumenta el déficit emocional que carecen los menores, y que a la larga, los expone a problemas de regulación emocional, a la falta de construcción de vínculos afectivos, tanto dentro del círculo familiar, como en el escolar. La inexistencia de acompañamiento parental consistente, continuo y sensible se convierte entonces en un elemento crítico dentro del fenómeno estudiado, pues debilita la posibilidad de que los niños y jóvenes encuentren referentes afectivos sólidos en su entorno inmediato.

Este problema ilustra la gravedad de la transformación intergeneracional que está cambiando profundamente a los educandos, quienes comienzan a mostrar nuevas formas de relacionarse, o no relacionarse, con sus familias, sus maestros y

su propio aprendizaje. Los desafíos y problemas que rodean las experiencias de los estudiantes, como las tensiones y los silencios, los desinteresados y desvinculados gestos emocionales, y los esfuerzos individuales por construir sentido en el contexto de su realidad familiar y educativa, son de un tipo que no es posible captar en los estrechos y rígidos contextos de las teorías pedagógicas y sociológicas tradicionales. Las teorías más adecuadas para abordar estos problemas son las que se inscriben en una perspectiva fenomenológica hermenéutica.

Aunque en el campo educativo y familiar existen aproximaciones investigativas sobre la educación emocional y, de manera paralela, sobre las prácticas de crianza, aún persiste un vacío comprensivo en torno a cómo se configuran los significados esenciales de la crianza familiar cuando esta se entreteje con la educación emocional en contextos rurales colombianos. Tal vacío se hace más evidente en territorios atravesados por dinámicas particulares, como la movilidad laboral, la reestructuración de los roles parentales y las transformaciones generacionales que inciden en las formas de autoridad, acompañamiento y vínculo afectivo dentro del hogar. En atención a ello, la presente investigación se orienta a comprender e interpretar, desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, los sentidos que emergen en la experiencia vivida de las familias y su relación con la educación emocional, con el propósito de aportar una comprensión situada que permita ampliar el horizonte teórico existente sobre la crianza en escenarios rurales contemporáneos.

En este marco, la escuela comienza a recibir no solo estudiantes con necesidades académicas, sino también niños y adolescentes que cargan vacíos de orientación afectiva, dificultades para tramitar sus emociones y escasos referentes para construir vínculos de confianza. Esta situación desplaza sobre el escenario escolar responsabilidades que antes recaían con mayor fuerza en la familia, generando tensiones en la labor pedagógica y evidenciando que el proceso educativo ya no puede comprenderse únicamente desde la transmisión de contenidos. Se vuelve necesario, entonces, interpretar cómo estas experiencias de

desvinculación y fragilidad emocional atraviesan la cotidianidad escolar y configuran formas particulares de habitar el aprendizaje, la autoridad y la convivencia.

Interrogantes para la interpretación de las prácticas de crianza en Nilo, Cundinamarca - Colombia

¿Cómo viven las familias sus prácticas de crianza y de qué manera experimentan su vínculo con la educación emocional en el contexto escolar de Nilo, Cundinamarca?

¿Qué significados emergen en las narrativas familiares y en las vivencias escolares acerca de las prácticas de crianza en el contexto educativo de Nilo, Cundinamarca?

¿Cómo se expresa la educación emocional en las prácticas de crianza y en los encuentros cotidianos entre familia y escuela en los entornos escolares del municipio de Nilo, Cundinamarca?

¿Qué estructura teórico–interpretativa puede revelarse, desde la fenomenología hermenéutica, acerca del significado esencial de las prácticas de crianza y su relación con la educación emocional en el contexto escolar de Nilo, Cundinamarca?

Ruta Propositiva Hermenéutica

Propósito General

Generar un modelo teórico a partir de la interpretación hermenéutica de las experiencias vividas en torno a las prácticas de crianza y a la significación de la educación emocional en las instituciones educativas públicas del municipio de Nilo, Cundinamarca.

Propósitos Específicos

Comprender las experiencias vividas de las familias acerca de sus prácticas de crianza y su vínculo con la educación emocional en el contexto escolar de Nilo, Cundinamarca.

Interpretar hermenéuticamente los significados que adquieren las prácticas de crianza en las narrativas familiares y en las vivencias escolares del contexto escolar de Nilo, Cundinamarca.

Develar la manera en que la educación emocional se expresa en las prácticas de crianza y en los encuentros cotidianos entre familia y escuela en los entornos escolares del municipio de Nilo, Cundinamarca.

Construir una estructura teórico–interpretativa basada en la fenomenología hermenéutica que revele el significado esencial de las prácticas de crianza y su relación con la educación emocional en los entornos escolares del municipio de Nilo, Cundinamarca.

Justificación de la interpretación de las prácticas de crianza en las comunidades educativas de Nilo

La relevancia epistemológica y social del fenómeno estudiado se fundamenta en dos ejes centrales: la línea de investigación del Instituto Pedagógico de Caracas, adscrita a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), y los desafíos definidos en el Plan Decenal de Educación de Colombia. La línea denominada Infancia, Familia, Escuela y Comunidad orienta este trabajo al señalar que “uno de los factores más importantes del desarrollo psicosocial del niño y por consecuencia el crecimiento de los procesos evolutivos de su personalidad, tiene que ver con la participación de la familia y la comunidad en la inserción del niño en la escuela y su participación en el trabajo educativo la educación del niño debe sustentarse en la integración del hogar y la comunidad a la institución escolar, para el logro de los fines educativos”. Desde esta perspectiva, la investigación se centra en comprender las relaciones entre estudiantes, familias y escuela, atendiendo a cómo dichas relaciones inciden en los procesos educativos integrales y se expresan en prácticas de crianza y en el desarrollo de la educación emocional. Bajo esta mirada, la tesis doctoral busca interpretar la experiencia emocional de los estudiantes en el marco de las prácticas de crianza ejercidas por sus familias, y construir un modelo teórico que fortalezca la articulación entre escuela, familia y comunidad a través de la cátedra de educación emocional.

En consonancia con ello, el estudio se alinea con el Plan Nacional Decenal de Educación de Colombia (2016–2026), cuyo quinto desafío estratégico propone “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” (p.49), y desde lo administrativo insta a “integrar a la familia y a la comunidad al proceso de formación de los estudiantes” (p.50). Estas orientaciones consolidan la importancia de generar lineamientos basados en la educación emocional para resignificar las prácticas de crianza en las instituciones educativas públicas de Nilo, especialmente en un escenario donde las transformaciones generacionales han modificado la manera en que padres, madres

y cuidadores se vinculan con la formación de los estudiantes. Tales transformaciones se convierten en un elemento clave para comprender el fenómeno, dado que la incorporación efectiva de la familia en la vida escolar constituye una condición esencial para la implementación de la cátedra de educación emocional, la cual demanda que los procesos educativos se extiendan más allá del aula y alcancen el hogar y la comunidad.

Esta investigación se desarrolla desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, con el propósito de generar un modelo teórico que permita interpretar las prácticas de crianza desde la perspectiva de la educación emocional en las comunidades educativas del sector oficial de Nilo, Cundinamarca. Inspirada en el método fenomenológico hermenéutico de Max Van Manen (2003), aborda temas esenciales como familia y crianza, formación integral, educación emocional y transformaciones generacionales, todos ellos necesarios para comprender cómo la familia y la escuela influyen en la configuración de la persona y de la vida social. En este marco, la investigación busca comprender las experiencias y perspectivas de los participantes, revelando cómo las prácticas de crianza y la educación emocional se relacionan y cómo esta relación incide en los procesos educativos del contexto local.

De esta manera, el estudio evidencia relevancia social y respaldo normativo en relación con el Decreto 2383 de 2024, también conocida como Ley de Educación Socioemocional, y la Ley 2491 del 23 de julio de 2025, que ordena la inclusión de competencias socioemocionales en el Proyecto Educativo Institucional, y la Ley 2503 del 28 de julio de 2025, referida a la inclusión del tema de educación emocional. Estas leyes destacan la necesidad de fortalecer la educación socioemocional, convocando a la familia como un socio activo en la educación del estudiante. El vínculo existente entre las prácticas de crianza y la educación emocional se reconoce como un proceso que es fundamental para el bienestar emocional y la salud mental de los padres, tutores y cuidadores, lo que hace inevitable que se desarrolle un modelo teórico para satisfacer estos requerimientos.

Este estudio es de suma importancia, ya que contribuye al bienestar holístico de las comunidades educativas, al proponer una interpretación hermenéutica de las prácticas de crianza orientada a la comprensión de las transformaciones generacionales y su impacto en la vida emocional de los estudiantes. Con ello se buscó ofrecer nuevas propuestas para la vinculación de la familia en el proceso educativo, a través de herramientas que integren el fortalecimiento de los procesos académicos, así como los procesos afectivos, en consonancia con las exigencias del sistema educativo y con las dinámicas socioculturales que poseen las familias del municipio de Nilo.

MOMENTO II

Fundamentos referenciales de la investigación

En este momento se presentan análisis de aportes realizados por autores tanto del país como del extranjero que permiten comprender cómo se han interpretado las realidades en las prácticas de crianza y cómo se han abordado desde enfoques que guardan relación con la intención investigativa de esta tesis. Este tipo de abordajes permiten profundizar y enriquecer la comprensión del fenómeno, en este caso, las prácticas de las familias, de la emoción y de la enseñanza en diferentes realidades socioculturales. Del mismo modo, se analizan las teorías que aportan los elementos conceptuales que sustentan la investigación y que permiten edificar los principales constructos para la comprensión de las prácticas de crianza y de su vinculación con la educación emocional. Igualmente se analizan las disposiciones legales que se interponen a los objetivos de este estudio, y pertinente a las normas que regulan y orientan la formación socioemocional y el lugar que ocupa la familia en la educación.

La travesía de un concepto: antecedentes teóricos y contextuales de la educación emocional en la crianza

En el marco de esta intención investigativa, resulta importante contextualizar los estudios previos que fortalecen y amplían la comprensión del fenómeno, particularmente aquellas tesis doctorales que constituyen referentes teóricos y metodológicos afines al propósito de esta investigación. De acuerdo con Orozco y Díaz (2018), los antecedentes de la investigación, también llamados estado de la cuestión, “son el conjunto de estudios previos que se han realizado sobre el tema que como investigadores hemos decidido investigar; estos pueden ser antecedentes

teóricos o antecedentes de campo realizados a nivel nacional, regional o internacional".

Bajo esta premisa, el estado del arte permite profundizar en los constructos centrales de esta tesis a partir de otras perspectivas investigativas, ofreciendo un panorama conceptual que enriquece la interpretación del fenómeno de la crianza y su relación con la educación emocional.

Antecedentes Internacionales

En el ámbito internacional, Mejías (2024) defiende su tesis doctoral, "El divorcio de los padres, la estructura familiar y las desigualdades educativas durante la niñez y la adolescencia en España: resultados variados en función del estatus socioeconómico de los progenitores", donde investiga el impacto del divorcio y la estructura familiar en el desarrollo educativo de los niños en función de su situación económica. Los resultados indican que, en nuevas estructuras familiares, estos factores pueden crear o agravar las desigualdades educativas, y los efectos de la situación socioeconómica dependen de los recursos del nuevo contexto familiar.

El estudio contiene un enfoque cuantitativo, un alcance explicativo-analítico y un diseño longitudinal. Para el desarrollo del estudio se sostiene en el uso de grandes bancos de datos y modelos estadísticos de seguimiento de trayectoria del curso de vida. Aunque la investigación presenta un enfoque predominantemente cuantitativo, constituye un antecedente relevante para esta tesis porque concibe la familia como un determinante estructural en la experiencia escolar, en concordancia con la base epistemológica de este estudio.

Sus aportes se pueden resumir en tres aspectos importantes: la centralidad del contexto familiar en el proceso educativo, el papel de la relación familia-escuela en el acompañamiento pedagógico, y el aporte sociológico que enriquece el sustento conceptual de esta investigación.

Otro antecedente internacional significativo lo aporta Zendejas (2024), con su tesis realizada en Ciudad de México titulada Las dimensiones educativas de las prácticas de entretenimiento: vínculos afectivos y clase social. Su objetivo fue comprender el entretenimiento como experiencia de vida cotidiana que, aunque pasa inadvertida en el aula escolar, incide en la conformación de ciertas ventajas educativas. La autora desarrolló una investigación cualitativa basada en una metodología autobiográfica–narrativa, cuyo enfoque dialógico permite establecer una cercanía metodológica con la fenomenología hermenéutica de Van Manen, especialmente en lo relativo a las entrevistas conversacionales donde “los participantes se ven involucrados en una relación conversacional” (Van Manen, 2003, p.116). Entre los alcances de la investigación, la autora señala la construcción de una ruta analítica para interpretar, desde una práctica aparentemente simple como el entretenimiento, el impacto que la confluencia de lo afectivo puede tener en las trayectorias escolarizadas.

La tesis de Zendejas (2024) constituye un antecedente esencial para este estudio por la coherencia conceptual que ofrece respecto a los autores revisados en los referentes teóricos, y por la manera en que sus hallazgos dialogan con el fenómeno aquí interpretado. Su aporte puede apreciarse en tres dimensiones principales: a) el vínculo prácticas–estructura, al demostrar que acciones cotidianas como el entretenimiento están moduladas por la clase social, evidenciando que la vida familiar es un espacio donde se transmite capital cultural (Bourdieu, 1979), lo cual complementa el análisis fenomenológico de esta investigación al contextualizar las experiencias vividas; b) la comprensión de los vínculos afectivos como manifestación emocional derivada de las prácticas, lo que se relaciona directamente con el constructo de educación emocional y con el énfasis de este estudio en las experiencias subjetivas de los estudiantes; y c) la alineación conceptual, al permitir contrastar, en el sentido hermenéutico que propone Van Manen en su Paso 7, cómo la mediación de la clase social en la configuración de vínculos afectivos se expresa, en esta tesis, en la manera en que las prácticas de crianza influyen en la manifestación de la educación emocional en Nilo, Cundinamarca.

Este trabajo ofrece un sustento sociológico y estructural que robustece la interpretación de las narrativas familiares en esta investigación, permitiendo mantener anclajes conceptuales claros sin perder el foco en la esencia de la experiencia vivida. Su contribución es fundamental para comprender cómo las prácticas de crianza, en su cotidianidad, pueden funcionar como vehículos de educación emocional y cómo estas prácticas emergen, en el plano fenomenológico, como vivencias significativas que moldean el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Antecedentes nacionales

Como un primer antecedente nacional, se presenta la tesis doctoral de Meza (2024) Prácticas de crianza, autonomía y habilidades socioemocionales en preadolescentes, desarrollada en la Universidad Nacional de Colombia. El estudio tuvo como objetivo establecer la asociación de las prácticas de crianza maternal que se relacionan con la comunicación y expresión de afecto, y las habilidades socioemocionales de los niños preadolescentes, considerando la autonomía como variable mediadora. Se abordó desde una perspectiva cuantitativa, con un diseño correlacional transversal y Modelado de Ecuaciones Estructurales, basado en una muestra de 280 diadas madre-hijo de instituciones públicas y privadas en Bogotá.

Entre los principales hallazgos, el autor identifica una relación negativa entre el afecto maternal y la autonomía. Al mismo tiempo, la autonomía, en sus dimensiones funcional y actitudinal, mostró asociaciones positivas y significativas con habilidades sociales, emocionales y de autoeficacia. Meza advierte que esta relación inversa debe entenderse desde la multicausalidad de los fenómenos sociales, donde intervienen la dinámica familiar, el estrés, la disponibilidad de tiempo y las características de desarrollo de los adolescentes.

Este antecedente es clave para esta investigación porque aporta evidencia empírica sobre la relación entre crianza y desarrollo socioemocional. Además,

refuerza el marco conceptual, complementa el enfoque fenomenológico hermenéutico al contrastar medición estadística e interpretación de la experiencia, y ofrece un referente nacional para situar los hallazgos en el contexto colombiano. Aunque parte de un enfoque cuantitativo, su aporte también respalda la necesidad de comprender la experiencia vivida y las narrativas familiares en Nilo, Cundinamarca.

El primer antecedente nacional es la tesis doctoral de Meza (2024) Prácticas de crianza, autonomía y habilidades socio-emocionales en preadolescentes, desarrollada en la Universidad Nacional de Colombia. Este estudio buscó analizar la relación de las prácticas de crianza materna y su comunicación y expresión afectiva con las habilidades socio-emocionales de los niños preadolescentes, teniendo la autonomía como variable mediadora. Se abordó desde una perspectiva cuantitativa, con un diseño correlacional transversal y Modelado de Ecuaciones Estructurales, a partir de una muestra de 280 díadas madre-hijo de colegios públicos y privados en Bogotá. Su aporte es significativo por tres razones: a) su finalidad de generar teoría a partir de la interpretación coincide con el propósito de construcción teórica de esta tesis; b) su vinculación temática y legal con la implementación de competencias socioemocionales respalda los objetivos de esta investigación en el contexto normativo colombiano; y c) proporciona un contrapunto conceptual que permite diferenciar el enfoque de esta tesis centrado en la familia y sus prácticas de crianza, del enfoque escolar, enriqueciendo el ejercicio de contrastación hermenéutica. De este modo, la investigación de Bateca constituye un puente conceptual que legitima el enfoque interpretativo y reafirma la importancia de comprender la educación emocional desde los diversos roles implicados en la vida del estudiante.

Un referente nacional adicional es la tesis doctoral de Durán (2022), Fundamentos humanísticos desde un enfoque epistemológico sobre el rol de los padres de familia en la crianza de los niños en edad preescolar. La autora se sitúa en el campo de los enfoques cualitativos y, desde lo metodológico, adopta el paradigma interpretativo con una orientación humanista. A partir de allí, desarrolla

una reflexión sobre la crianza en relación con principios como la libertad, la responsabilidad y la dignidad, y la manera en que estos inciden en la formación integral de los niños. Su aporte resulta pertinente porque desplaza la mirada de la crianza como práctica cotidiana hacia una comprensión más profunda de su sentido formativo y ético. En ese marco, ofrece una base conceptual para pensar el papel de la familia en los procesos de socialización y desarrollo infantil.

El estudio de Durán tuvo como eje la crianza en familia, y en el marco de esta investigación representa un antecedente que aporta mayor solidez teórica y metodológica. La autora sostiene que los patrones de crianza asumidos por los padres o adultos significativos se reflejan en la conducta y en los procesos de socialización de los niños durante la etapa preescolar. Esta idea guarda una relación directa con el propósito de esta tesis, ya que permite comprender que las prácticas de crianza no permanecen en el ámbito privado, sino que se proyectan en la experiencia emocional y social de los niños dentro del espacio escolar. Además, su planteamiento refuerza la necesidad de interpretar la familia como un escenario formativo decisivo en los primeros años de vida.

Acercamiento teórico a la educación emocional en la triada familia-escuela-comunidad

Otro aspecto que sustenta esta tesis doctoral es el conjunto de conceptos y teorías que permiten retomar perspectivas que orientan la comprensión e interpretación del fenómeno identificado, en función de los constructos que integran el título de esta investigación. Tal como señala Rueda (1999), el proceso de una investigación cualitativa “debe estar guiado por la teoría. La teoría nos proporciona un conjunto de herramientas capaces de ayudarnos a conceptualizar los procesos o los objetos que queremos analizar” (p.3). Bajo esta premisa, los referentes conceptuales se convierten en un soporte epistemológico indispensable para

delimitar, orientar y profundizar en la interpretación hermenéutica de las prácticas de crianza y su vínculo con la educación emocional.

A partir de ello, se presentan diversos constructos teóricos que permiten comprender el fenómeno desde una perspectiva integral: en primer lugar, la crianza y la evolución histórica de las prácticas de crianza; posteriormente, los aportes vinculados con las emociones y la inteligencia emocional; y finalmente, los procesos relativos a la educación emocional. Este recorrido conceptual proporciona el entramado teórico necesario para interpretar las experiencias vividas de las familias en las comunidades educativas de Nilo, ofreciendo las bases que posibilitan construir una mirada interpretativa coherente con el enfoque cualitativo y fenomenológico hermenéutico que guía esta investigación.

Origen del constructo de prácticas de crianza. Huellas en el tiempo: de la obligación a la afectividad.

Las transformaciones de la crianza muestran que la crianza se ha desviado de la idea de la crianza obligada, disciplinaria y controladora, hacia la idea de la crianza más comprensiva, más afectiva y más informada de la ciencia del desarrollo humano. Este desarrollo va en la dirección del cambio de las comprensiones de la infancia, y de una comprensión centrada en la obediencia y el disciplinamiento, al desarrollo de comprensiones en la sensibilidad y en la construcción acompañante del vínculo familiar. Así mismo, crianza se pasó de ser entendida como el proceso parental de la disciplina y de la sobrevivencia, de la crianza como una obligación, a un proceso más comprensivo y vinculado a la dinámica de las necesidades emocionales, cognitivas y afectivas de los niños y las niñas y de los adolescentes.

Desde esta larga trayectoria, se entiende la crianza no como la simple transmisión de normas, sino que se define como el espacio de creación de significados, de la construcción de vínculos y de la creación de competencias en lo socio afectivo. Este largo recorrido y la comprensión actual de la crianza han

permitido a las teorías contemporáneas de la crianza establecer que este proceso debe ser centrado en el niño como un sujeto de derechos, con necesidades y con capacidades. Este recorrido histórico permite establecer la pertinencia de esta tesis doctoral, que busca construir un modelo teórico interpretativo de las prácticas de crianza en las comunidades educativas en el municipio de Nilo, Cundinamarca, en el contexto de la transformación de las emociones en las generaciones.

Con base en esto, UNICEF describe la crianza como la tarea que llevan a cabo los padres, abuelos u otros adultos significativos para proporcionar el cuidado necesario durante la infancia para que los niños aprendan a vivir en sociedad, relacionarse, estudiar, trabajar y prosperar. Esta definición reafirma que la crianza es un proceso integral que moldea la vida emocional, social y formativa de los aprendices, y por esta razón, es un pilar fundamental para entender el fenómeno en el que se centra esta investigación.

Las prácticas de crianza entre la colonia y la independencia de Colombia

Dando una mirada a la historia de nuestro país, nos remontamos a la época colonial, información compilada en el Archivo General de la Nación, recopilada por Bocanegra (2007) en su artículo sobre Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: “Para comprender integralmente la crianza…es imprescindible tener en cuenta las acciones de niños y adultos, la concepción de niño, los ideales frente a los mismos, la normatividad, la religión, la moral, las costumbres, la clase social y el contexto cultural” p.4. De acuerdo con esto, para comprender el concepto de crianza, a través de la historia; es importante contextualizar aspectos sociales, económicos, culturales, políticos y religiosos de la época, es así como es muy probable que la información que se pueda obtener provenga de escritos oficiales de oficinas públicas de la colonia.

La autora de este artículo cita a autores como Myers, 1994; Aguirre, 2000; Aguirre y Duran, 2000; Sotomayor, 1999; Delgado, 1998; para esbozar un primer

plano del concepto de crianza, en donde manifiesta que *hace parte de las relaciones familiares y en ellas se resalta el papel que juegan los padres en la formación de sus hijos. Una aproximación inicial nos indica que este fenómeno se sitúa Por el recorrido que se despliega alrededor del tema, se menciona también que la crianza se puede analizar desde tres perspectivas diferentes como son: las pautas, las prácticas y las creencias; a lo cual se le podría añadir una esfera más, denominada los estilos; todo alrededor de la crianza. En el campo de la interacción humana, esto es, en el marco de una relación interpersonal muy particular, caracterizada por el poder, el afecto y la influencia.*

Crianza familiar en el siglo XIX y principios del XX: la ciencia entra en juego

El estudio científico de la crianza se vio favorecido por la Revolución Industrial, que alteró las estructuras familiares. La urbanización, la familia nuclear y los roles de empleo urbano disminuyeron la familia extensa, convirtiendo la crianza en una tarea para madres y padres. Concurrentemente, los niños comenzaron a ser vistos como vulnerables y necesitados de protección, en lugar de ser vistos como mano de obra. Esto dio origen a los campos de la pediatría, la psicología infantil y los primeros estudios sistemáticos sobre el desarrollo infantil y la crianza. Más tarde, autores como Freud, Piaget, Bowlby, Ainsworth, Baumrind, Bandura, Gordon y Nelsen ampliaron la comprensión de este campo.

A lo largo del tiempo, el psicoanálisis de Sigmund Freud tiene un lugar muy importante, aunque no haya formulado una teoría sistemática del desarrollo. Lo importante aquí es que Freud resalta el impacto que tienen las primeras experiencias de la infancia y las relaciones con los cuidadores en la construcción de la personalidad y en el desarrollo emocional de las personas. En sus modelos estructurales y sus explicaciones de las etapas tempranas del desarrollo, Freud evidencia que las vivencias infantiles afectan la autoconciencia, la moral y el control

de los impulsos. De esta manera, esta perspectiva de Freud ayuda a comprender que la práctica del cuidado no se manifiesta en conductas observables que se pueden medir, sino que dejan huellas subjetivas en la emocionalidad del infante.

De esta forma, una perspectiva freudiana es muy válida al examinar las narrativas familiares de Nilo, Cundinamarca, porque hace posible el análisis de la crianza desde el corazón de la cotidianidad, el impacto emocional y psíquico que se genera. La infancia emocional de la persona reviste un carácter fundamental para comprender el proceso de la educación emocional. En los infantes, las regulaciones, las palabras y las emociones que los cuidadores transmiten no permanecen en la superficie. Por el contrario, se integran a la estructura psíquica del niño, afectando su autoconocimiento y la forma en la que se relaciona y manifiesta con los otros.

Desde una perspectiva hermenéutico-fenomenológica, esta tesis intenta reinterpretar tales contribuciones para entender cómo las prácticas de crianza, incluso en sus formas más mundanas, llevan significados psicológicos que moldean el mundo emocional de un individuo. De esta manera, la afectividad, la represión emocional, el apego y el control de la violencia encuentran en el psicoanálisis un fundamento inicial para entender cómo la relación entre el niño y el cuidador impacta el bienestar emocional futuro del niño.

La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

La obra de Piaget tiene gran importancia en la elaboración de esta tesis porque ayuda a entender en cuál proceso los niños van construyendo de manera activa su conocimiento y la realidad que los rodea. Aunque la obra de Piaget se centró en la elaboración de la teoría del desarrollo cognitivo, sus aportes son importantes para comprender la teoría del desarrollo de la emoción. Piaget planteó que el niño es un sujeto activo en su entorno, y que su forma de pensar, de percibir y de relacionarse con el entorno, cambia de forma cualitativa en cada etapa de desarrollo.

Desde el enfoque constructivista, la familia cobra especial relevancia porque es el primer lugar donde el niño comienza a significar. Los procesos de asimilación y acomodación son fundamentales para entender cómo se integran y reorganizan las experiencias emocionales a partir de la interacción con los cuidadores. De esta forma, la forma en que los padres comunican, responden y regulan la emoción de sus hijos, participa en la construcción de esquemas emocionales que son más complejos y más adaptativos.

Por otro lado, Piaget menciona que el pensamiento infantil es distinto al del adulto, lo cual da sentido a la necesidad de comprender las percepciones que tienen las familias sobre sus prácticas de crianza. Como resultado, su teoría nos permite entender que estas prácticas no solo guían el desarrollo cognitivo, sino que también median la construcción de la experiencia emocional del niño, un aspecto fundamental del modelo teórico propuesto en esta tesis doctoral.

La teoría del apego y su diálogo con la fenomenología hermenéutica

La Teoría del Apego de John Bowlby y de Mary Ainsworth explica la necesidad básica del ser humano de formar con sus cuidadores primarios lazos emocionales significativos y que sean duraderos en el tiempo. Para Bowlby, el apego es un sistema de conducta innato y de orden biológico que colabora con la protección y la supervivencia del niño. Desde esta perspectiva, la figura de crianza se constituye como un elemento que protege y asegura el bienestar del niño, que le permite explorar el mundo y que le brinda consuelo en momentos de angustia. "La primera relación del niño, por lo general con la madre o un adulto significativo, constituye el pilar fundamental de su desarrollo psíquico, que luego se traduce en la base para establecer la estructura de las relaciones con el otro. " (Ortiz y Lepe, 2019, p.136)

Es importante destacar que las prácticas de crianza implican mucho más que el cuidado físico de los niños, ya que tendrán un impacto significativo en el

desarrollo de la investigación. Ainsworth, en consistencia con el enfoque teórico de Bowlby, y con el objetivo de refinar la Teoría del apego con evidencia empírica, identificó patrones de apego, uno de los más estudiados y que logró mayor atención, fue el apego seguro, el cual, a su vez, está relacionado con la sensibilidad del/la cuidador/a para percibir y responder a las necesidades del niño. Por este motivo, la Teoría del apego es un referente para comprender los lazos emocionales de los estudiantes y las prácticas de crianza.

La fenomenología hermenéutica, y más específicamente la de Van Manen de la experiencia, permite comprender el significado de la experiencia vivida de la crianza.

Más allá de categorizar estilos de apego, este enfoque busca entender las emociones, tensiones y significados que emergen en la relación cotidiana entre padres e hijos. Así, es relevante explorar las narrativas de las familias de Nilo, Cundinamarca, y construir un modelo teórico que esté contextualizado a la realidad vivida.

La teoría sociocultural (Lev Vygotsky)

La importancia que la interacción social y el contexto cultural tienen para la teoría sociocultural de Lev Vygotsky son elementos que se consideran para esta investigación. Vygotsky entiende el fenómeno del aprendizaje como un proceso social y la construcción del aprendizaje que se realiza de manera individual. Para el desarrollo de esta tesis, es de importancia que se entienda que la familia es la primera sistematización social que el niño va a internalizar; es una sistematización de normas, de valores y de formas de expresión y socialización emocional.

Una de las contribuciones más significativas al campo de la psicología educativa hecha por Vygotsky es el concepto de la zona de desarrollo próximo, definida como la brecha entre lo que un niño puede hacer de forma independiente y

lo que un niño puede hacer con la ayuda de un adulto o de un compañero más competente. Esta idea se traduce en la crianza como andamiaje, que es el apoyo temporal que brindan los padres, en este caso para ayudar a los niños a reconocer emociones, manejar conflictos y desarrollar autorregulación. Como resultado, las prácticas de crianza no solo apoyan el desarrollo emocional, sino que también lo moldean activamente.

La perspectiva también está vinculada a la fenomenología hermenéutica de Van Manen, ya que mientras Vygotsky destaca la interacción social en el desarrollo, Van Manen se centra en el significado vivido de esas experiencias.

Así, las narrativas familiares se convierten en un medio para comprender cómo se construyen, viven y significan las dimensiones relacionales de la crianza en el caso de Nilo, Cundinamarca.

Los estilos de crianza de Diana Baumrind

El trabajo de Diana Baumrind es fundamental en el ámbito de la psicología del desarrollo y de la psicología infantil y del duelo, pues establece un esquema clasificatorio de las prácticas educativas, que permite, en la dimensión de la exigencia y del control, y en la dimensión de la calidez y de la sensibilidad, establecer tres grandes dimensiones: el estilo autoritario, el estilo permisivo y el estilo autoritativo. Casas et. al (2015) confirman que “su modelo surge de la combinación de las variables de control, afecto y comunicación, definiendo así tres estilos educativos parentales a través de los cuales los progenitores moldean la conducta de sus hijos/as.” (p.2). La propuesta de Baumrind, en sus múltiples dimensiones y matices, permite formular y distinguir las prácticas de crianza en las comunidades educativas en el municipio de Nilo, Cundinamarca, y comprender sus efectos en el desarrollo emocional y en la socialización de los niños, de los que todavía hay muy poco estudio, en el contexto de la economía del cuidado.

Por otro lado, en el contexto de esta investigación, el estilo que tiene mayor relevancia es, precisamente, el autoritativo o democrático, que concilia, de una parte, la exigencia y, de otra, la calidez, la comunicación psicológica solidaria y la fijación de límites. La práctica educativa o la práctica parental que se define en estos términos ha demostrado, en los estudios de psicología del desarrollo, de la psicología infantil y del duelo, y de la psicología social, dar como resultado en los niños niveles altos de autoeficacia, así como de competencia social y de regulación emocional, que pone de manifiesto, una vez más, el impacto que tienen las prácticas de crianza en los procesos educativos y en los procesos emocionales. En este sentido, dicho estilo aparece como un referente valioso para comprender formas de crianza que favorecen tanto la contención afectiva como la formación progresiva de la autonomía infantil.

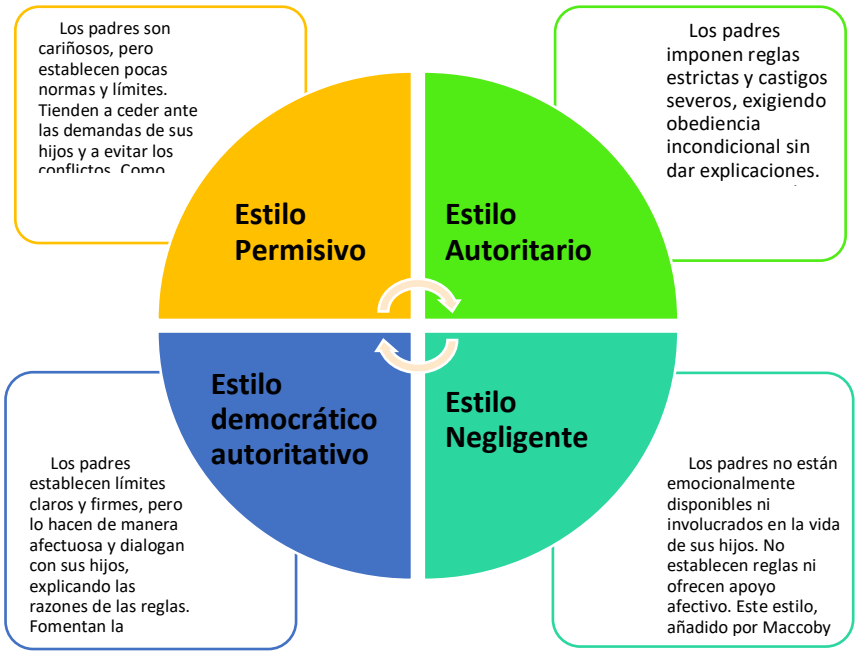
Recientemente, en esta investigación, de tipo fenomenológico hermenéutico, la clasificación de Baumrind es, en el sentido estricto de la interpretación estructural, más que un fin en sí mismo, un punto de partida que permite abordar el sentido del estilo que, en la construcción que hace cada familia del sentido de la crianza y de la práctica parental, se va construyendo. De este modo, dicha clasificación permite abrir la comprensión de las vivencias familiares sin clausurar la riqueza interpretativa de la experiencia cotidiana. Así, los estilos de crianza se convierten en una guía inicial para aproximarse al fenómeno, sin perder de vista que cada familia resignifica sus prácticas desde su propia historia, sus tensiones y sus posibilidades.

La interpretación de la experiencia de la crianza, más allá del simple encasillamiento de emociones, intenciones, dilemas y conflictos, constituye una vía de comprensión propia de la fenomenología hermenéutica, particularmente en la obra de Van Manen. Así, la teoría de Baumrind ofrece un marco conceptual inicial, mientras la hermenéutica fenomenológica brinda una vía para profundizar en la experiencia vivida de las prácticas familiares. Desde esta articulación, la crianza puede comprenderse como una vivencia relacional cargada de sentido, en la que los

modos de educar adquieren significado a partir de la cotidianidad, los vínculos y las circunstancias concretas de cada familia.

Figura 3

Estilos de Crianza



Nota: Elaboración propia. (2026)

En la figura anterior, se grafica el constructo clásico de los estilos de crianza, abordados desde los aportes de autores como Baumrind (1967) describe a los padres autoritarios como aquellos que "intentan moldear, controlar y evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos de acuerdo con un conjunto de estándares de conducta absolutos" p.43 y 88. Por otro lado, Maccoby y Martin (1983) describen el estilo permisivo como una combinación de "baja exigencia y alta responsividad" p.1; en este estilo de crianza los padres son no directivos y no confrontacionales. A diferencia de este último, el estilo negligente, combina "baja exigencia y baja responsividad", lo que conduce a resultados negativos para el

desarrollo del niño (Maccoby y Martin, 1983); por último, Baumrind (1967) describe a los padres autoritativos como aquellos que "intentan dirigir las actividades de sus hijos de una manera racional y orientada a los objetivos" p.48.

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

El aprendizaje social de Bandura (1977) es fundamental para comprender el aprendizaje por observación e imitación, los modos de regulación emocional y su adquisición. Como apunta el autor, “la mayor parte del aprendizaje humano ocurre de forma vicaria, a través del modelado” (Bandura, 1977, p. 23). Desde este punto de vista, la crianza de los hijos no se compone de reglas y castigos, sino de modelado continuo, de cómo los padres enseñan a sus hijos a gestionar sus emociones, a resolver conflictos, y a relacionarse. Esto ayuda a explicar el impacto de la percepción de los padres sobre la enseñanza de la educación emocional y la educación en general. En este contexto, la crianza juega un papel fundamental, en el sentido que los hijos no solo imitan conductas, sino que aprenden de los resultados de una conducta observada en otras (Bandura, 1977). De este modo, las prácticas de crianza se convierten en un espejo donde se reflejan formas de manejo emocional, tanto favorables como problemáticas. Desde esta mirada, el ambiente familiar se configura como un escenario de aprendizaje cotidiano en el que las respuestas emocionales de los adultos adquieren un valor formativo decisivo. En consecuencia, la coherencia entre lo que los padres expresan, sienten y hacen se convierte en un referente esencial para la construcción de patrones afectivos en sus hijos.

Esta teoría también se relaciona con la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), ya que, mientras Bandura explica cómo se adquieren los comportamientos emocionales a través del modelado, Van Manen proporciona un medio para interpretar el significado vivido de tales experiencias. De este modo, las narrativas familiares ayudan a comprender cómo los padres se ven a sí mismos

como modelos emocionales, qué tensiones enfrentan y cómo sus acciones impactan en el desarrollo afectivo de sus hijos.

El modelo de crianza efectiva de Thomas Gordon

El Modelo de Crianza Efectiva de Thomas Gordon, creado en los años setenta, destaca de otras teorías y modelos de crianza y comunicación en donde se dedican a investigar estilos de crianza y las etapas de desarrollo de los niños, etc., ya que Gordon se centra en las prácticas de la crianza como una forma de guía que se desarrolla de manera multidimensional y de manera continua y en donde cada dimensión de ese proceso interactivo puede ayudar a una persona a gestionar sus emociones o ayudarle a relacionarse y conectarse con el mundo que lo rodea. Esta perspectiva es de gran interés para analizar la forma en que las familias perciben y comprenden sus prácticas de crianza en relación con la educación emocional.

El principal aporte de Gordon se resume en la práctica de la escucha activa, el uso de mensajes de 'Yo', y la resolución de conflictos sin perdedores. La escucha activa, en este caso, favorece la validación de los sentimientos de los hijos y la utilización de los mensajes de 'Yo' favorece la expresión de las necesidades de los padres sin culpa o castigo, y la resolución de conflictos de manera colaborativa favorece el respeto y la autonomía. Por este motivo, Gordon (1975, p. 14) señaló que 'la comunicación es la clave para la resolución de conflictos sin perdedores'.

Esta propuesta interactúa de manera significativa con la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003). Mientras que Gordon ofrece un modelo basado en la comunicación efectiva, Van Manen proporciona el camino metodológico para interpretar el significado vivido de estas interacciones. Así, en lugar de centrarse en técnicas específicas, el objetivo de la investigación es entender las emociones, intenciones y valores subyacentes en las narrativas familiares, desde el "estudio del mundo de la vida" (Van Manen, 2003, p. 5), con el fin de desarrollar un modelo teóricamente enmarcado dentro de las comunidades de Nilo, Cundinamarca.

La teoría ecológica de los sistemas de Urie Bronfenbrenner

La Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Bronfenbrenner (1987) ofrece un marco conceptual que considera el desarrollo de un niño como el resultado de la interacción del niño con diversos sistemas de su entorno. En este sentido, la práctica de la crianza no ocurre de manera aislada, sino en múltiples contextos que los enmarcan y a su vez les dan sentido. “La práctica de la crianza se desarrolla en un contexto de múltiples y ricos sistemas de interacción y de influencia recíproca” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23), de ahí que el relato familiar, en el que se sustenta este estudio, se pueda analizar en profundidad.

La práctica de la crianza se centra en el microsistema, que incluye a la familia, la escuela y la comunidad. Pero también el medio del mesosistema, que incluye a los sistemas anteriores y los relaciona, y del exosistema, donde se encuentra el trabajo de los padres, que son sistemas que influyen sobre el niño, y que son sistemas que influyen sobre el niño. Además, se encuentra el macrosistema, que se ocupa de los sistemas sociales y económicos y de los sistemas sociales y económicos de la familia en contacto con la familia. Además, se encuentra el macrosistema, que se ocupa de los sistemas sociales y económicos y de los sistemas sociales y económicos de la familia en contacto con la familia, y el cronosistema, que incluye el tiempo y los cambios sociales o vitales que afectan a la familia en su sexualidad.

Este enfoque holístico apoya la interpretación de las prácticas de crianza en la diversidad de sus dinámicas y en los contextos relevantes. La interacción entre la teoría de Bronfenbrenner (1987) y la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) es enriquecedora. Mientras de Bronfenbrenner se obtiene el esquema de los sistemas que rodean al niño, de Van Manen se obtiene el derrotero metodológico para la interpretación de la experiencia vivida en esos sistemas. En consecuencia, la investigación se orienta a describir contextos e interacciones, así como a comprender el significado que los padres, a partir de las narrativas familiares que

componen la realidad emocional de los hogares, otorgan a su rol, a los desafíos que enfrentan y a sus prácticas de crianza.

La disciplina positiva de Jane Nelsen

La Disciplina Positiva, relacionada con Jane Nelsen desde la década de 1980 y basada en la psicología individual de Alfred Adler, es otra referencia conceptual relevante para esta tesis doctoral. Su contribución más importante es sugerir la posibilidad de equilibrar la amabilidad y la firmeza, en contraste tanto con el castigo como con la permisividad. Nelsen y Lott (1995) argumentan que la crianza no debe centrarse meramente en la obediencia de los hijos, sino en el cultivo de habilidades de vida importantes como el sentido de pertenencia y significancia, así como la autonomía, la responsabilidad y la autorregulación (p. 34). Esta perspectiva se alinea con los objetivos de la investigación, ya que ayuda a entender la educación emocional como un resultado de las prácticas de crianza y las percepciones que las familias tienen respecto a estas prácticas.

Existen principios importantes que componen el modelo. Estos principios incluyen la amabilidad y la firmeza por igual, el uso y atención a la necesidad por parte de los niños de sentir que pertenecen y son importantes, el razonamiento de la conducta como un reflejo de creencias o necesidades que están por debajo. También la búsqueda de efectos formativos a largo plazo y no respuesta de conducta a corto plazo, el uso de emocional y social, y la consideración de errores como oportunidades de aprendizaje. Lineros (2015) enfatiza que, en relación con lo anterior, Arias, Burgos, Segarra y Proaño (2022) si los elogios son verbalizados de la forma de dominio, control y competencia, esto sería un daño a la Potenciación del niño y la disciplina positiva.

El autor (1995) señala que para la operacionalización de estos principios un miembro de la familia puede hacer preguntas sobre la curiosidad, las reuniones familiares, las consecuencias lógicas en vez de premios o castigo, la conexión y la

corrección, los espacios de calma y la autorregulación emocional (donde el control por parte del adulto debe ser relajado y el uso de la calma por el niño sea más libre), contención y relajación. Estas son estrategias que buscan corregir la conducta sin deterioro en la autoestima del niño. Además, el niño no debe sentir resentimiento, son más sentimientos y la conducta. Estas estrategias buscan corregir la conducta sin deterioro en la autoestima del niño. Además, el niño no debe sentir resentimiento, son más sentimientos y la conducta.

La relevancia de esta teoría se enriquece al involucrarse con la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003). Mientras Nelsen proporciona principios y recursos específicos para la crianza, este enfoque metodológico ofrece una forma de interpretar el significado vivido de su aplicación dentro de las familias. Por lo tanto, la investigación trasciende la mera documentación del uso de técnicas y tiene como objetivo captar las emociones, tensiones, valores e intenciones que subyacen a estas prácticas. Desde este punto de vista, el trabajo de Nelsen (2015) brinda una valiosa perspectiva humanística a la tesis que está en un modelo que fomenta la autonomía y la competencia socio-emocional en línea con los estilos de crianza democráticos (Baumrind, 2013) y con la Ley 1361 de 2009 del Estatuto de Protección Familiar en Colombia.

La crianza con apego de William Sears

El modelo de Crianza con Apego, de William Sears, se basa en la respuesta sensible e intuitiva de los padres a las necesidades de sus bebés, como las bases para el desarrollo de un vínculo seguro. Aunque se basa en la Teoría del Apego de Bowlby y Ainsworth, Sears aporta a la teoría con prácticas de crianza como, las “Siete Herramientas de la Crianza con Apego” (2001) donde enumera el contacto físico constante, colecho, lactancia y respuesta a los llantos del bebé. Resulta relevante para esta tesis, el señalar la Crianza con Apego, como teoría que promueve la conexión temprana y la sensibilidad parental como base de la educación emocional.

La principal aportación de este modelo es captar la parentalidad sensible en la cotidianidad como un acto que promueve la confianza, seguridad y la autorregulación del niño. Sears (2001) indica que la atención y la calidez a las demandas del bebé, facilita la construcción de una relación de apego seguro. Esto permite comprender la educación emocional no como un tipo de enseñanza, sino como una experiencia relacional que surge en la cotidianidad. Desde esta perspectiva, el modelo otorga un aporte útil para comprender cómo se manifiesta la educación emocional en el ejercicio de la crianza en las familias de Nilo, Cundinamarca.

Por otro lado, la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) complementa este enfoque, ya que permite la interpretación del sentido vivido de dichas prácticas. Así, más que delimitar si una familia utiliza o no, recursos como el colecho o el porteo, la investigación se propone comprender las emociones, las tensiones, y el sentido del "ser un padre que responde" en su contexto. Así, la fenomenología permite ir más allá de una mera descripción de técnicas y adentrarse en la complejidad de la crianza.

La teoría del atajo de Antanas Mockus

La Teoría del Atajo de Antanas Mockus proporciona una base útil para comprender las dinámicas informales del desarrollo infantil. Aunque proviene del área de la cultura ciudadana, su enfoque sobre la tensión entre las normas formales e informales explica las dinámicas de las familias que operan entre lo que se considera correcto y lo que en realidad se hace. Mockus (2005) describe un "atajo" como "un acto, sin romper una regla, que omite una pauta social con el fin de lograr una ganancia inmediata" (p. 12). Esta idea es útil para esta investigación ya que las prácticas de desarrollo infantil se forman en esta intersección de reglas, costumbres y decisiones diarias, convirtiéndose en escenarios de aprendizaje emocional para los niños.

A nivel familiar, el uso de atajos no es necesariamente deshonestidad, sino formas prácticas de resolver tensiones inmediatas. Así, responder a una rabieta con un soborno, o una mentira piadosa para evitar un conflicto, actúan para resolver la situación en ese momento, pero también para dar forma a la manera en que los niños aprenden a gestionar sus emociones, lidiar con conflictos y tomar decisiones. La teoría del atajo, en este sentido, ayuda a dar sentido a las prácticas de crianza de la diversidad de sus dinámicas y significados, centrándose especialmente en aquellas prácticas que son tan implícitas que no se mencionan en los discursos formales sobre la crianza. Estas respuestas inmediatas, aunque parezcan menores, van configurando formas cotidianas de relación que dejan huella en la educación emocional infantil.

El diálogo entre la teoría de atajos de Mockus (2005) y la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) enriquece la comprensión de este fenómeno a un nivel más profundo. Mientras Mockus se centra en identificar la lógica del atajo, Van Manen ofrece los medios para interpretar la experiencia vivida subyacente. Así, el estudio no pretende evaluar estas prácticas, sino entender las emociones, intenciones y significados que las familias en Nilo, Cundinamarca, asocian con las decisiones que toman bajo presión situacional, desvelando cómo la educación emocional está incrustada en la práctica cotidiana de la crianza.

Enfoques de neurociencia y parentalidad positiva

La neurociencia moderna demuestra que las experiencias tempranas en la infancia, en particular interacciones de los cuidadores, modelan la arquitectura cerebral del niño y los circuitos que afectan la regulación emocional y la respuesta al estrés (Siegel, 2012, p. 57). Desde esta postura, la crianza va más allá de la disciplina y se construye como una biología que impacta la vida de una persona en los sistemas que regulan el manejo de las emociones, lo que provee sentido a la necesidad de atender la manifestación de la educación emocional en la crianza.

Por esta razón, la Parentalidad Positiva y Consciente, que incorpora hallazgos de la neurociencia y otras corrientes de crianza, sugiere que los padres trabajen en su propia autorregulación emocional y en su capacidad de empatía, para potenciar el desarrollo de los niños de una manera saludable (Sroufe, 2005, p. 3). Desde esta perspectiva, la crianza es un acto intencional, con un carácter reflexivo y respetuoso, que busca atender las necesidades emocionales del niño, así como fomentar su autonomía.

Esa perspectiva se alinea con un objetivo de comprender las percepciones familiares respecto a sus prácticas de crianza, ya que requiere una exploración de la experiencia interna de los padres. En este punto, la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) trae la ruta metodológica para interpretar el significado vivido de estas prácticas. Por lo tanto, en lugar de describir entornos enriquecedores, la investigación busca comprender la intención, desafíos y significados que emergen en las narrativas familiares, resonando con la preocupación de “volver a las cosas mismas” (Van Manen, 2003, p. 5) para elaborar un marco teórico contextualizado para las comunidades educativas de Nilo, Cundinamarca.

Introducción al constructo de crianza desde el contexto social

La crianza, mediada por la cultura y las experiencias, apunta al bienestar y desarrollo de la niñez y acerca de sus múltiples dimensiones. Evoca, además de la atención, la generación de valores y conductas e instrumentos para la vida. En este sentido, Varela et al. (2015), en un estudio sobre prácticas de crianza, la define como “todas aquellas acciones concretas que los adultos llevan a cabo con el propósito de orientar a los niños y a las niñas para que tengan un mejor desarrollo, supervivencia y, sobre todo, socialización; estas incluyen pautas y creencias arraigadas a la cultura e integradas a la cotidianidad” (pp. 195-196).

En cuanto a la definición, los autores indican una relación con la Teoría de Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1987); la calidad relacional de las familias

y su posicionamiento dentro de los sistemas sociales y culturales impactan la calidad del desarrollo, supervivencia y socialización. Además, los estilos de crianza de Baumrind (1966) y la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) explican cómo se realizan estas acciones a través de una combinación de demandas, calidez, modelado y aprendizaje vicario. De la misma manera, el Modelo de Crianza Efectiva de Gordon (1975), la Disciplina Positiva de Nelsen (1995) y las contribuciones de la neurociencia y la crianza positiva proporcionan herramientas para clarificar la educación emocional a través de una comunicación respetuosa, empática y autorreguladora.

Por otro lado, la Teoría del Atajo de Mockus (2005) proporciona una forma de interpretar acciones cotidianas que intentan resolver tensiones a corto plazo. Colectivamente, estas perspectivas ayudan a entender la crianza; sin embargo, es la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) la que permite interpretar el sentido vivido que los padres dan a estas prácticas en su experiencia cotidiana.

Crianza, educación y socialización en la familia

Las prácticas de crianza son fundamentales para el desarrollo integral del individuo, al constituir el primer entorno de socialización. La crianza se define como el conjunto de prácticas parentales enfocadas en el desarrollo emocional, la formación de vínculos afectivos seguros y la satisfacción de necesidades básicas, lo cual moldea la personalidad y la autoestima del niño. Este proceso se diferencia de la educación, que se centra en la transmisión de conocimientos estructurados y habilidades específicas, principalmente a través de instituciones formales como la escuela. Por su parte, la socialización es un proceso más amplio mediante el cual el individuo internaliza las normas, valores y roles de su cultura. La crianza actúa como el agente principal de la socialización primaria, mientras que la educación y los grupos de pares contribuyen a la socialización secundaria (Bordieu, 1997), evidenciando así la interconexión entre estos conceptos para la formación del ser humano.

Esta distinción entre crianza y educación, a su vez, se vincula con la Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Bronfenbrenner (1987). El microsistema, en este caso la familia, es el escenario donde se llevan a cabo las prácticas de crianza, con sus dinámicas relacionales y pautas de comportamiento, la calidad de estas interacciones moldea las bases de la educación emocional; sin embargo, este microsistema no es estático; está influenciado por el mesosistema (la conexión con la escuela) y el exosistema (el entorno laboral de los padres), que también impactan el desarrollo emocional, por lo cual el niño internaliza las normas y los valores de su cultura (el macrosistema), los cuales se reflejan en las pautas de crianza de su familia. Comprender la crianza en su complejidad es clave, como lo propone Bronfenbrenner (1987), para entender su influencia integral en el desarrollo del niño.

La formación de vínculos afectivos seguros y el desarrollo de la autoestima, que son la esencia de la crianza, se vinculan directamente con la Crianza con Apego de Sears (2001) y la Disciplina Positiva de Nelsen (1995); ambos enfoques enfatizan la importancia de la conexión, la amabilidad y la firmeza en la interacción con los hijos, prácticas que facilitan la autorregulación emocional, además, la transmisión de "valores y pautas de comportamiento" que define el concepto de crianza se alinea con la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977), que sostiene que los niños aprenden a través de la observación e imitación de modelos, principalmente sus padres. La manera en que los padres gestionan sus propias emociones, resuelve conflictos y se comunican se convierte en una lección de educación emocional para sus hijos. Adicionalmente, la Teoría del Atajo de Mockus (2005) ofrece una lente para interpretar las prácticas informales de los padres, esas decisiones cotidianas que, si bien no se ajustan a las normas de una crianza ideal, revelan el significado que las familias le dan a la gestión de las emociones en su realidad. La fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) nos permite, a través de las narrativas, interpretar las experiencias de los padres al navegar por estas complejidades.

Evolución histórica del constructo de la crianza en el contexto educativo

En los albores de la psicología y la pedagogía, la concepción de la crianza estuvo fuertemente influenciada por una visión moralista y conductista, fue así como a finales del siglo XIX y principios del XX, el niño era considerado un ser a ser moldeado mediante una estricta disciplina, donde el castigo y la recompensa eran herramientas primordiales para el desarrollo de un carácter moral y socialmente aceptado, sobre esto, autores como Watson (1913) enfatizaron la importancia del condicionamiento ambiental sobre cualquier predisposición innata, lo que llevó a prácticas de crianza que minimizaban la expresión emocional en favor del control conductual; esta perspectiva se centraba en la obediencia y la adaptación, dejando de lado la complejidad del mundo interno del niño y la importancia de los vínculos afectivos.

Mas adelante, a mediados del siglo XX, un cambio de paradigma significativo de la crianza emergió con el enfoque psicoanalítico y la teoría del apego, el psicoanálisis de Freud (1923) reintrodujo la idea de que las experiencias de la primera infancia tienen un impacto duradero en el desarrollo psicológico del individuo; sin embargo, fue la teoría del apego de Bowlby (1969) la que revolucionó la visión de la infancia al destacar la necesidad innata de un vínculo afectivo seguro entre el niño y su cuidador primario, Bowlby (1969) argumentó que esta relación de apego es crucial para la estabilidad emocional y la capacidad del niño para explorar el mundo, influyendo directamente en su desarrollo social y cognitivo. Esta perspectiva contrastó radicalmente con la visión conductista, al priorizar la sensibilidad parental y el bienestar emocional sobre la disciplina estricta.

Posteriormente, durante finales del siglo XX, las teorías ecológicas y contextuales ofrecieron una visión más holística del desarrollo, fue entonces cuando Bronfenbrenner (1979) propuso que la crianza no puede ser comprendida de forma aislada, sino que está inmersa en una red de sistemas interconectados que van desde el entorno inmediato del niño (microsistema) hasta las influencias culturales y

políticas más amplias (macrosistema). Esta visión multidimensional reveló que las prácticas parentales son un reflejo de las condiciones sociales y culturales en las que se desarrollan. Complementando esta perspectiva, Baumrind (1967) categorizó los estilos de crianza (autoritario, permisivo y democrático), demostrando que la combinación de niveles de control y afecto parental influye directamente en los resultados del desarrollo infantil y por lo tanto también del proceso educativo, su investigación destacó el estilo democrático, caracterizado por un equilibrio entre afecto y disciplina, como el más beneficioso para el desarrollo de la autonomía y la competencia social y escolar en los niños y adolescentes.

Influencias socioculturales en la familia y la crianza, una perspectiva integradora

Las prácticas de crianza no son un fenómeno aislado; son el resultado de una compleja red de interacciones entre el contexto cultural, las condiciones sociales y la historia familiar, esta perspectiva establece un punto de partida fundamental que se entrelaza de manera orgánica con las teorías que se han abordado en párrafos anteriores; dichas influencias socioculturales son el telón de fondo sobre el cual se manifiestan las dinámicas familiares, los estilos de comunicación y las decisiones parentales, impactando directamente en la educación emocional de los niños y adolescentes.

Lo anterior, se alinea directamente con el macrosistema de Urie Bronfenbrenner (1987), el cual engloba los valores culturales, las creencias y las leyes que moldean a una sociedad. La distinción entre culturas colectivistas e individualistas que mencionas es un claro ejemplo de cómo el macrosistema establece las pautas para la socialización primaria, en cuanto a esto, las "creencias arraigadas a la cultura" (Varela et al., 2015, p. 195-196) definen los roles y las expectativas de los padres, y por lo tanto, influyen en los estilos de crianza de Baumrind (1966), favoreciendo, por ejemplo, los modelos más autoritarios en

contextos donde se prioriza la obediencia; así, el desarrollo del niño no puede ser comprendido sin considerar las fuerzas culturales que operan en su entorno, una premisa central de la teoría de Bronfenbrenner (1979).

Además de las influencias culturales, las condiciones sociales y la historia familiar juegan un papel decisivo, factores como el nivel socioeconómico o los roles de género forman parte del exosistema de Bronfenbrenner (1979), ya que afectan la vida de los padres de forma indirecta, pero con consecuencias directas en la crianza; el estrés parental, por ejemplo, puede afectar la capacidad de los padres para responder de manera sensible, contrarrestando la conexión temprana y la parentalidad positiva que se promueve en la Crianza con Apego de Sears (2001).

Por su parte, la herencia intergeneracional que mencionan (Mora y Moncada, 2021) respalda el enfoque fenomenológico hermenéutico de Van Manen (2003), las "creencias y percepciones" que los padres tienen se construyen a partir de sus propias experiencias vividas; la investigación fenomenológica, por tanto, no se limita a describir los efectos de la cultura o el nivel socioeconómico, sino que busca interpretar cómo los padres, a partir de su historia personal, dan significado a su propia práctica de crianza y, por ende, a la educación emocional que transmiten a sus hijos.

Relación entre los hábitos familiares y las prácticas de crianza

Desde la perspectiva sociológica de Bourdieu (1986), la familia es un campo social fundamental en el cual se reproducen los hábitos que, a su vez, moldean las prácticas de crianza. El hábito se define como un sistema de disposiciones duraderas que el individuo interioriza de forma implícita a través de sus interacciones cotidianas y que guía su percepción y acción en el mundo. Así, la crianza no es una elección neutra, sino un reflejo de las dinámicas de poder y las estrategias parentales para dotar a sus hijos de las herramientas necesarias para prosperar en su entorno social, en este sentido, la familia actúa como el motor

principal en la formación del hábito, y las prácticas de crianza son la materialización de este proceso.

Este enfoque se entrelaza con la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), que posiciona a la familia en el microsistema, el entorno inmediato del niño, sin embargo, Bourdieu (1986) nos permite profundizar en este microsistema, revelando que las interacciones familiares no son simplemente bidireccionales, sino que están profundamente estructuradas por la posición de la familia en la estructura social, de esta manera, el capital cultural de la familia, entendido como los conocimientos, habilidades y disposiciones heredadas que otorgan una ventaja en el sistema educativo y social (Bourdieu, 1986), se convierte en un concepto clave que conecta las dinámicas internas de la crianza con el macrosistema de Bronfenbrenner (las normas y valores de la sociedad). Las "costumbres" y "formas de interacción" mencionadas en párrafos anteriores no son más que las manifestaciones del hábito familiar, que prepara al niño para el sistema de valores de su sociedad, reforzando así la influencia del macrosistema en la crianza.

La relevancia de la teoría de Bourdieu (1986) para esta investigación es innegable, si bien la Teoría de la Crianza con Apego de Sears (2001) y la Parentalidad Positiva nos ofrecen el "qué" y el "cómo" de las prácticas parentales ideales para el desarrollo emocional, la teoría de este autor explica el "porqué" de las diferencias en la aplicación de estas prácticas, en tanto que, las familias, en su intento por "dotar a sus hijos de las herramientas necesarias para prosperar", adoptan prácticas que pueden no ajustarse a los *manuales*, sino que son un reflejo de su historia de vida y su contexto social (Mora y Moncada, 2021); aquí es donde el enfoque fenomenológico hermenéutico de Van Manen (2003) entra en juego, tomando las "narrativas familiares" que constituyen la esencia de esta tesis doctoral, las cuales no solo describen las prácticas, sino que revelan el hábito que subyace a ellas; al interpretar las experiencias vividas por los padres, la investigación va más allá de la mera observación y comprende el significado profundo de sus acciones, su

relación con su capital cultural y cómo sus prácticas de crianza, lejos de ser neutras, son una forma de preparar a sus hijos para su campo social.

Dimensionalidad en los componentes de las prácticas de crianza

Las prácticas de crianza no son un concepto monolítico, sino que se componen de varias dimensiones interrelacionadas que influyen en el desarrollo del niño y el adolescente. Los estudios de los autores que se citan en los próximos párrafos han sido fundamentales para establecer estas dimensiones y sus categorías.

Vínculo emocional y sensibilidad parental, la dimensión afectiva en la crianza.

La dimensión afectiva en la crianza, centrada en el vínculo emocional y la sensibilidad parental, constituye el andamio sobre el cual se construyen los cimientos del desarrollo emocional del niño, la capacidad del cuidador para percibir y responder de manera adecuada a las señales y necesidades de su hijo es fundamental; este constructo se ancla firmemente en la Teoría del Apego de John Bowlby (1969), que postula que un vínculo seguro no es solo una base para la confianza, sino que también es crucial para la regulación emocional, por tanto, la disponibilidad afectiva de los padres es un factor protector que fomenta la exploración y la autonomía, en este sentido, la dimensión afectiva es la manifestación de lo que Varela et al. (2015) definen como las "acciones concretas" que los adultos llevan a cabo para el "desarrollo emocional" del niño.

La sensibilidad parental, lejos de ser un fenómeno aislado, está profundamente influenciada por los sistemas ambientales de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), ya que el vínculo emocional se desarrolla en el microsistema, pero la calidad de la interacción entre padres e hijos puede verse afectada por factores del exosistema, como el estrés laboral, o por las expectativas del macrosistema sobre cómo debe ser un "buen padre" o "una buena madre". Por

ejemplo, un padre con un horario de trabajo extenuante puede tener menos tiempo o energía para responder con sensibilidad a las necesidades de su hijo, lo que impacta directamente en la calidad del vínculo.

Además, la capacidad de un padre para ser sensible y establecer un vínculo seguro no es inmune a las dinámicas sociales, en cuanto a esto, desde la perspectiva de Bourdieu (1986), el hábito de una familia, o el conjunto de disposiciones y hábitos adquiridos a lo largo de su historia, influye en las prácticas de crianza, en tanto que, la forma en que un padre expresa sus emociones, su nivel de paciencia y su capacidad de empatía están, en parte, moldeados por su herencia intergeneracional y su capital cultural (Mora y Moncada, 2021); De esta manera, las prácticas de crianza que buscan fomentar un vínculo seguro, en ocasiones, pueden estar condicionadas por las experiencias y el entorno social de los padres.

Adicionalmente, la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) es la lente ideal para investigar cómo se manifiestan las experiencias particulares de las familias en sus prácticas de crianza, esta investigación no busca juzgar la sensibilidad parental, sino interpretar el significado que los padres de Nilo, Cundinamarca, le otorgan a sus propios esfuerzos por establecer un vínculo emocional seguro; Las "historias familiares", que son la esencia de este estudio, revelarán la complejidad de estas dinámicas, incluyendo aquellos momentos de "atajo" (Mockus, 2005) donde la respuesta emocional de un padre, aunque no sea ideal, es un reflejo de su propia lucha por navegar las demandas de la crianza.

Disciplina y la dimensión normativa como límite en la crianza.

La disciplina, lejos de ser un sinónimo de castigo, se comprende en esta investigación como la estructuración y el establecimiento de límites claros, una dimensión normativa que guía al niño hacia la socialización, el enfoque más efectivo, según Baumrind (1967), combina un alto nivel de exigencia con un alto nivel de calidez y comunicación, un estilo de crianza que ella denominó autoritativo. Este

modelo, en contraste con posturas más rígidas y conductuales como la de Watson (1928), que abogaba por una crianza desprovista de afecto, es considerado el más beneficioso para el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la autoestima en los niños y adolescentes.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, la disciplina está intrínsecamente ligada al aprendizaje, al respecto, la teoría de Piaget (1932) sobre el desarrollo moral explica que los niños pasan de una moral heterónoma (reglas inmutables) a una autónoma (reglas basadas en la cooperación y la intención); por lo cual, un estilo de crianza autoritativo facilita esta transición, ya que la comunicación y la explicación de los límites permiten al niño comprender el "porqué" de las reglas, esta idea de aprendizaje social es reforzada por Bandura (1977) y su teoría del aprendizaje social, la cual sostiene que la disciplina no se trata solo de obedecer, sino de observar y modelar el comportamiento de los padres, quienes actúan como figuras de autoridad y de referencia.

Por su parte, Vygotsky (1978) nos recuerda que la disciplina es un proceso de andamiaje social, donde los padres guían al niño a través de la zona de desarrollo próximo, ayudándole a internalizar las normas culturales que son esenciales para su desarrollo; complementario a esto, ya en el plano emocional, la disciplina es un pilar de la inteligencia emocional propuesta por Goleman (1995), quien afirma que, un entorno familiar con límites claros y afecto enseña a los niños a autorregular sus emociones, a desarrollar empatía y a gestionar conflictos, habilidades que son la esencia de la inteligencia emocional.

Por otro lado, desde la perspectiva psicoanalítica de Sigmund Freud (1923), la disciplina parental es un factor crucial en la formación del superyó, la instancia psíquica que internaliza las normas morales y éticas de la sociedad; esta dimensión normativa es el punto de partida para que el niño construya su propia brújula moral; este proceso se da dentro del microsistema de Bronfenbrenner (1987), que está a su vez influenciado por las expectativas sociales y culturales del macrosistema. La forma en que se ejerce la disciplina, por lo tanto, no es neutra, sino que está

condicionada por el hábito de la familia (Bourdieu, 1986), así como por la herencia intergeneracional y las creencias sobre la crianza (Mora y Moncada, 2021). A nivel local, este fenómeno ha sido estudiado por autores como Bocanegra (2018), quien ha analizado cómo estas dinámicas se manifiestan en el contexto colombiano.

En efecto, la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) es la lente ideal para comprender el significado de la disciplina en las familias de Nilo, Cundinamarca, por ende, esta investigación no se limita a clasificar el estilo de crianza, sino que busca interpretar la experiencia vivida por padres e hijos al dar y recibir límites. ¿Cómo perciben los padres la necesidad de ser "firmes pero amorosos"? ¿Qué significado tiene para ellos el hecho de que su hijo entienda o no una regla? ¿Qué atajos toman (Mockus, 2005) para evitar conflictos en un momento de presión? Al explorar estas preguntas a través de sus narrativas, se puede develar la compleja interacción entre la dimensión normativa y la educación emocional, que es el propósito de esta tesis.

El diálogo como medio de escucha activa en la dimensión comunicativa de la crianza.

El diálogo, entendido como un medio de escucha activa y validación emocional, es la esencia de la dimensión comunicativa en la crianza, la cual va más allá de dar instrucciones, ya que facilita la comprensión mutua y el desarrollo de habilidades lingüísticas y de expresión emocional en el niño y adolescente; con referencia a esto, La teoría del desarrollo sociocultural de Vygotsky (1978) enfatiza que el lenguaje es la herramienta psicológica fundamental a través de la cual el individuo internaliza las normas y aprende a pensar de forma crítica. En este sentido, el diálogo familiar se convierte en el principal medio por el que el niño transita por la zona de desarrollo próximo, pasando de lo que puede hacer con ayuda a lo que puede hacer de forma autónoma.

Por consiguiente, este proceso de comunicación se vincula directamente con la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977), la cual sostiene que el niño no solo aprende a través del diálogo, sino también por la observación del modelo parental, por lo tanto la forma en que los padres se comunican, ya sea con escucha activa o con un estilo más autoritario (Baumrind, 1967), modela las habilidades comunicativas y emocionales del niño; del el mismo modo, este proceso comunicativo es clave para el desarrollo de la inteligencia emocional de Goleman (1995), ya que el diálogo permite a los padres nombrar y validar las emociones de sus hijos, enseñándoles a autorregularse.

Ahora bien, desde una perspectiva psicoanalítica, la comunicación familiar también tiene un rol formativo, a la luz de esto, Freud (1923), a través de su teoría sobre el superyó, argumentaba que la internalización de las normas morales y éticas se da a través de las interacciones con las figuras de autoridad, de hecho, la forma en que los padres comunican estas normas impacta directamente la formación de la conciencia del niño y el adolescente.

Asimismo, el enfoque fenomenológico de Van Manen (2003) es crucial, ya que nos permite ir más allá de las teorías para interpretar el significado que el diálogo tiene para las familias de Nilo, Cundinamarca, ya que la comunicación no es solo un proceso técnico, sino una experiencia vivida que revela las intenciones, las dificultades y los significados que los padres le dan a su rol como guías. De acuerdo con esto, la dimensión comunicativa se ve también influenciada por factores externos.

Adicionalmente, la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987) nos recuerda que el diálogo en el microsistema familiar se ve afectado por la calidad de las interconexiones en el mesosistema (por ejemplo, entre la familia y la escuela) y por los valores del macrosistema, como las expectativas culturales sobre la crianza (Varela et al., 2015); así mismo, las prácticas comunicativas, a su vez, pueden estar condicionadas por el hábito de la familia (Bourdieu, 1986), o por la herencia intergeneracional (Mora y Moncada, 2021), que influye en cómo los padres vivieron

la comunicación en su propia infancia, también, en este complejo entramado, la comunicación puede revelar los atajos (Mockus, 2005) que los padres toman para gestionar situaciones de conflicto, así como las creencias sobre la crianza que tienen (Bocanegra, 2018).

Pedagogía en la crianza, enseñar desde el acompañamiento y el ejemplo

La pedagogía en la crianza destaca que los padres son los primeros educadores de sus hijos, transmitiendo habilidades prácticas y cognitivas de manera contextual y afectuosa, esta dimensión se fundamenta en el andamiaje, un concepto clave en la teoría del desarrollo sociocultural de Vygotsky (1978), el aporte de este autor implica que el cuidador proporciona un apoyo estructurado al niño para que pueda realizar tareas que están justo por encima de su nivel de desarrollo, esta interacción no solo facilita la adquisición de habilidades, sino que también refuerza la noción de la familia como el principal agente de socialización (Bourdieu, 1986), preparando al niño para los desafíos futuros.

Este proceso de andamiaje se entrelaza de manera directa con la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977), que subraya la importancia del modelado, desde la pedagogía en la crianza, al centrarse en "enseñar a través del ejemplo", valida la idea de que los niños aprenden a través de la observación de sus padres, las prácticas cotidianas de los cuidadores, desde la manera en que resuelven problemas hasta la forma en que gestionan sus propias emociones; lo cual, se convierte en lecciones implícitas para el niño (Goleman, 1995), sin embargo, esto se diferencia de enfoques conductuales más rígidos, como los de Watson (1928), que ignoran el poder del modelado y el afecto en la formación del comportamiento infantil.

La dimensión pedagógica también está profundamente influenciada por la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), por la cual se sostiene que el andamiaje y el modelado ocurren en el microsistema familiar, pero las habilidades y valores que

se transmiten están condicionados por las expectativas del macrosistema (Varela et al., 2015); así mismo, la pedagogía de la crianza se ve también afectada por el hábito de la familia (Bourdieu, 1986), ya que los padres tienden a enseñar de la misma manera en que fueron criados (Mora y Moncada, 2021).

Así, las "prácticas de crianza" son un reflejo de las complejas interacciones entre la historia personal, el contexto social y las expectativas culturales, por lo cual, es crucial reconocer que las prácticas pedagógicas de crianza, a través del modelado, también pueden revelar los atajos que los padres toman para gestionar situaciones de conflicto (Mockus, 2005). Adicionalmente, el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003) nos permite ir más allá de la descripción de las prácticas pedagógicas para interpretar el significado que los padres de Nilo, Cundinamarca, les otorgan, por lo cual los propósitos investigativos no se limitan a observar si un padre "hace andamiaje", sino que busca comprender la experiencia vivida: ¿Qué sienten los padres cuando acompañan a sus hijos en el aprendizaje? ¿Cómo perciben que su ejemplo influye en sus hijos?, al explorar estas narrativas, se puede develar la compleja interacción entre la pedagogía en la crianza, la formación del hábito y el desarrollo de la educación emocional, que es el objetivo de este estudio.

Transmisión de valores y creencias: la dimensión sociocultural de la crianza

La dimensión sociocultural de la crianza es el proceso por el cual la familia transmite a sus miembros los valores, creencias, normas y costumbres de su cultura, esta transculturación no es unidireccional, ya que el niño también influye en la dinámica familiar, sobre esto, Bourdieu (1997), con su concepto de hábito, argumenta que la familia es el principal espacio donde se inculcan las disposiciones y formas de ser socialmente heredadas. Las prácticas de crianza, a través de la internalización de estos valores culturales, preparan al niño para su rol en la sociedad.

Dentro de este marco, este proceso de socialización se alinea directamente con la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), que posiciona a la familia en el microsistema y a la cultura en el macrosistema, por consiguiente, la forma en que se dan las prácticas de crianza en el hogar está profundamente influenciada por las creencias del macrosistema sobre lo que es un "buen padre" o "una buena madre", así como por los valores de la sociedad (Varela et al., 2015). A su vez, los factores del exosistema, como las políticas sociales o el nivel socioeconómico, pueden impactar los recursos disponibles para la familia, lo que moldea cómo se transmiten los valores y creencias.

Como complemento y desde una perspectiva psicológica, la transmisión de estos valores y creencias está mediada por procesos de aprendizaje y desarrollo, para lo cual, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) es fundamental, ya que el niño aprende a través de la observación y el modelado de los comportamientos de sus padres. De la misma manera, las creencias de la familia sobre la disciplina (Baumrind, 1967) o el manejo de las emociones (Goleman, 1995) se transmiten de manera explícita e implícita, influyendo en la forma en que el niño se socializa. En este sentido, la dimensión sociocultural de la crianza es un reflejo de lo que el psicoanálisis de Freud (1923) llamaba la formación del superyó, donde las normas y valores se internalizan y se convierten en la brújula moral del individuo.

Debe señalarse que, la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) nos permite ir más allá de la mera descripción de esta dimensión sociocultural para interpretar la experiencia vivida de los padres, desde la comprensión por el significado que los padres de las comunidades educativas de Nilo, Cundinamarca, le dan a este proceso, en cuanto a describir ¿Qué valores consideran más importantes? ¿Qué significado tiene para ellos transmitir una herencia cultural a sus hijos (Mora y Moncada, 2021)? ¿Cómo navegan las tensiones entre las expectativas culturales y sus propias experiencias personales?; es así como, a través de la interpretación de sus narrativas, se puede develar la compleja interacción entre la dimensión sociocultural, el hábito y la educación emocional.

Constructo multidimensional de las prácticas de crianza

Para elaborar un constructo teórico de las prácticas de crianza, se toma el aporte de E. López, J. Gutiérrez, Musitu et al. (2016) en su libro "Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario", dentro de esta obra, la perspectiva sobre las prácticas de crianza se aborda desde un enfoque multidimensional y comunitario; según la perspectiva de estos referentes, las prácticas de crianza deben ser entendidas como un constructo multidimensional y contextual que va más allá de la mera interacción entre padres e hijos; este enfoque se enmarca en la Teoría Ecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner (1987) que se menciona en páginas anteriores, lo que implica que la crianza no solo está influenciada por las dinámicas familiares internas, sino también por el entorno social y comunitario en el que se desarrolla la familia.

En este sentido, las prácticas de crianza se conceptualizan como el conjunto de estrategias, comportamientos y actitudes que los padres o cuidadores utilizan para socializar, educar y regular a sus hijos. Este proceso se descompone en varias dimensiones que de acuerdo con los autores son:

1. Dimensión de Afecto/Calidez: Se refiere al nivel de apoyo emocional, amor, cercanía y aceptación que los padres demuestran hacia sus hijos. Un alto nivel de afecto es fundamental para construir un apego seguro y fortalecer la autoestima del niño, actuando como un factor protector frente a problemas emocionales y conductuales.

2. Dimensión de Control/Exigencia: Esta dimensión se relaciona con el establecimiento de límites, la supervisión, las normas y las expectativas de comportamiento. Un control adecuado, que no sea ni excesivo ni ausente, es vital para la socialización del niño, ayudándolo a internalizar las reglas sociales y a desarrollar la autorregulación.

3. Dimensión de Comunicación: Hace referencia a la calidad y cantidad del diálogo que se establece en la familia. Incluye la escucha activa, la validación de las emociones del niño y la capacidad de los padres para explicar las razones detrás de las reglas. Una comunicación abierta y respetuosa fomenta la autonomía y la capacidad de pensamiento crítico en el niño.

A la luz de todo lo anterior, se puede afirmar que el constructo teórico de Estévez, Musitu et al. (2016) refiere que las prácticas de crianza están moduladas por el contexto comunitario. Esto significa que las relaciones sociales de la familia (con vecinos, la escuela, el grupo de pares, etc.) influyen de manera muy profunda en cómo los padres ejercen su rol, por lo tanto, la participación en redes de apoyo, la cohesión comunitaria y los recursos disponibles en el entorno son factores que pueden fortalecer o debilitar las prácticas de crianza; en consecuencia se puede decir que, el constructo teórico propuesto por los autores define las prácticas de crianza no como un evento aislado, sino como un proceso complejo y dinámico, modelado por la interacción entre las dimensiones de afecto, control y comunicación, y el entorno familiar, social y comunitario en el que se inserta la familia.

Estilos de crianza como diversidad de las prácticas parentales

Según la RAE un estilo “es el modo, manera o forma de comportamiento”, en virtud a esto, se trata entonces de la manera en que los adultos de la familia deciden sobre la crianza de sus hijos, de acuerdo a sus creencias personales y pautas determinadas por el contexto que les rodea, para tener como resultante las prácticas de crianza; sobre esto Bocanegra (2017) nos aporta la siguiente información en su artículo “Así, prácticas, pautas y creencias involucran las formas generalmente aceptadas de criar a los niños en una época, tiempo y espacio determinados, realizadas por quienes tienen a su cargo el cuidado de los niños” p.6. Los estilos de crianza fueron originalmente llamados *estilos parentales*, al respecto Velásquez (2020) aporta un completo resumen de este concepto en la siguiente tabla, de acuerdo con diferentes autores:

Tabla 1

Estilos de crianza de acuerdo con diferentes autores

Autores	Año	Definición
Diana Baumrind	1967	La crianza viene a darse como resultado de una transmisión transgeneracional de diferentes maneras de cuidar y educar a niños y niñas, determinadas culturalmente, las cuales están fundadas en normas y costumbres.
Evans, J. y Myers	1996	Es la habilidad de cuidar, formar y acompañar a un niño o niña en el suceso de la vida, también debe ser una compañía inteligente y afectiva basada en un adiestramiento asertivo de la autoridad, donde un grupo de expertos consideran como "autoridad benevolente" o "serena firmeza".
Céspedes, Papalia y Sordo	2005	Grupo de conductas practicadas por aquellos padres de familia a sus hijos. Los padres quienes se hacen principalmente responsables del cuidado y protección de los niños, a partir de la niñez hasta la adolescencia.
Dr. John Gottman	2006	Refieren cómo los padres responden y reaccionan a las emociones de su niño. Por lo que su modo de crianza corresponde con la forma de sentir las emociones. ("Sentimientos sobre los sentimientos" a menudo se designan objetivo a sentimientos.)
Elvira-Valdés, María; Pujol, Lydia	2014	Es la construcción psicológica que hace como referencia a las destrezas estándar que los progenitores utilizan en la crianza del niño. Existen teorías y opiniones desiguales sobre las adecuadas maneras de educar a los niños, así como otros niveles de tiempo y esfuerzo que los papás están dispuestos a modificar.
Berryman, K., Power, R., Hollitt, S.	2016	Es un grupo de formas de actuar de los progenitores con los que inculcan a sus hijos las reglas y valores culturales.

Nota. Tomado de https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/7286

De esta manera, y como complemento a los constructos ya mencionados, cabe resaltar nuevamente como teoría, la revisión sistemática a los diferentes estilos de crianza, que en su artículo nos entrega el autor Velásquez (2020), referenciando que "Respecto a la conceptualización de las maneras de crianza, este constructo se caracteriza por sus tres tipologías: autoritativo, permisivo y democrático; constituyendo patrones sociales de crianza, frente a la socialización. Por tanto, se debe de precisar que, los estilos de crianza (en sus tres estadios), se componen y determinan a raíz de diversos factores, tales como los factores sociales (amigos, familia, etc.), además de los factores de socialización intrapersonales, tales como, la personalidad, las actitudes, reacciones, etc." p.15.

En efecto, la inteligencia emocional va de la mano con los diferentes estilos de crianza referidos en la anterior teoría, ya que de esta habilidad desarrollada en las nuevas generaciones de familia y cuidadores, dependen las prácticas de crianza

que se puedan presentar en la familia; dado que, cuando los adultos no ejercen una correcta gestión de emociones, tienden a ejecutar pautas de crianza autoritarias o en su defecto permisivas, vulnerando la crianza de sus hijos con la carencia de pautas de crianza democráticas, que por ausencia de suficiente educación emocional imposibilitan una correcta participación familiar en la educación de los hijos; con respecto a dicha relación, en los siguiente párrafos se toman los referentes teóricos sobre las emociones, inteligencia emocional y educación emocional.

Contextualización de las prácticas de crianza en nuestro territorio.

Para comprender las prácticas de crianza, es fundamental situarlas en su contexto. La fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) nos permite "describir la experiencia vivida", en este caso, la crianza en el entorno familiar y social, así pues, en los siguientes párrafos se hace un punto aparte de las definiciones universales, para centrarnos en cómo se experimenta la crianza en los contextos específicos.

Crianza desde los lazos y herencia familiar en Latinoamérica

En la construcción de mi tesis doctoral, profundizo en la crianza en América Latina como un fenómeno culturalmente anclado, donde los lazos familiares y la herencia son pilares fundamentales. Más allá de la unidad nuclear de padres e hijos, la crianza se extiende a una red de parentesco que incluye abuelos, tíos, primos y, a veces, a la comunidad. La cita de Pineda y Botero (2018) "La redefinición de la familia colombiana no solo implica cambios en su composición, sino también una negociación constante de los roles de género y las jerarquías que tradicionalmente la han caracterizado" p.9, resalta esta característica esencial en cuanto a la mediación de los lazos de parentesco, lo cual significa que la crianza no es un acto individual, sino un proceso colectivo. A continuación, se mencionan los componentes claves de este constructo teórico:

1. Redes de apoyo: La familia extendida actúa como un sistema de soporte. Los abuelos, por ejemplo, tienen un rol vital en el cuidado de los niños, transmitiendo no solo afecto, sino también historias, valores y tradiciones.

2. Transmisión de saberes: A través de la interacción diaria y las narrativas familiares, se transmiten conocimientos prácticos, morales y culturales. No se trata solo de la herencia genética, sino de un legado cultural que se manifiesta en la forma de hablar, de celebrar y de entender el mundo.

3. Roles y responsabilidades: En este contexto, los roles no siempre son fijos. Las responsabilidades de crianza pueden ser compartidas o intercambiadas entre los miembros de la familia extendida, lo que flexibiliza las dinámicas del hogar.

De acuerdo con la información hallada, se concreta que la crianza en América Latina se caracteriza por la fuerza de los lazos familiares y la herencia cultural. La familia no solo es la unidad de crianza, sino también un espacio de transmisión de valores, roles y tradiciones; tal como lo afirma Pineda y Botero (2028) "La crianza en la región se halla mediada por lazos de parentesco que trascienden el núcleo familiar, generando redes de apoyo y transmisión de saberes" (p. 227).

Influencia de las prácticas de crianza en el contexto socio cultural (urbanidad y ruralidad)

El contexto, ya sea urbano o rural, moldea profundamente las prácticas de crianza. Las exigencias, recursos y dinámicas de cada entorno influyen en los roles parentales y en la manera en que se educa a los hijos. Al respecto Valenzuela y Vera (3013) afirma que "Las prácticas de crianza en entornos rurales se asocian con un mayor énfasis en la transmisión de saberes prácticos y la cohesión comunitaria, mientras que en los contextos urbanos prevalece una crianza más individualizada, orientada al logro y la autonomía" (p. 185). Lo anterior permite inferir que la crianza

no es un fenómeno aislado, sino que está profundamente enraizado en el entorno donde se desarrolla, por lo cual se dan los siguientes rasgos distintivos.

1. Crianza rural: En entornos rurales, la crianza suele estar vinculada a la transmisión de saberes prácticos y a la cohesión comunitaria. Los niños aprenden oficios y responsabilidades agrícolas o ganaderas desde temprana edad. La comunidad entera participa en la socialización de los niños, y las relaciones de apoyo mutuo son muy fuertes, en estos entornos de crianza predominan valores como: Respeto a la naturaleza, colaboración, solidaridad y continuidad de las tradiciones; en donde los roles parentales suelen ser más tradicionales y definidos por el género. Los padres tienen roles claros en la producción y las madres en el cuidado del hogar, aunque esto puede variar.

2. Crianza urbana: En contraste a lo anterior, la crianza en entornos urbanos está más orientada al logro individual y la autonomía. Los padres se enfrentan a un ritmo de vida más acelerado, lo que puede llevar a una crianza más individualizada. El énfasis se pone en la educación formal, la estimulación temprana y la preparación para la competencia laboral; en este entorno de crianza predominan valores como son: el éxito académico, competitividad, independencia y consumo; en donde los padres tienden a ser más flexibles. La mujer frecuentemente se integra en el mercado laboral, lo que genera una renegociación de las tareas del hogar y de la crianza.

Diversidad y tensiones en las prácticas de crianza colombianas

En Colombia, la diversidad étnica, regional y social genera un amplio espectro de prácticas de crianza. Estas diferencias a menudo coexisten con tensiones entre las tradiciones ancestrales y las influencias de la globalización, sobre esto Vasco (2012) afirma que "En Colombia, la coexistencia de prácticas de crianza autoritarias, arraigadas en la tradición, con modelos más democráticos y participativos, evidencia las tensiones que atraviesan a la familia moderna" (p. 154). La cita del autor subraya

que no existe una única forma de criar en Colombia, sino un complejo entramado de modelos que a menudo chocan entre sí.

Colombia es un país multicultural. Las prácticas de crianza varían significativamente según el contexto étnico, regional y socioeconómico. Por ejemplo, la crianza en una comunidad indígena puede estar centrada en el respeto por los mayores y la conexión con la naturaleza, mientras que, en un barrio urbano de clase media, la crianza puede enfocarse en la estimulación temprana y el éxito académico. La cita de Vasco (2012) es clave, cuando se refiere a que, la familia colombiana moderna experimenta una tensión entre las prácticas de crianza tradicionales (a menudo autoritarias, con un fuerte énfasis en el castigo físico) y los modelos de crianza modernos (más democráticos y participativos). Esta tensión no es solo un conflicto de ideas, sino que se manifiesta en la vida diaria de las familias, por lo cual se presentan dos tipologías de prácticas de crianza:

1. Prácticas tradicionales: Suelen estar arraigadas en la idea de obediencia absoluta. Los padres son vistos como figuras de autoridad incuestionable.

2. Prácticas modernas: Promueven el diálogo, la escucha activa y la autonomía del niño. Buscan alternativas al castigo físico y se centran en el desarrollo socioemocional.

La metamorfosis del hogar como estructura y redefinición de la familia colombiana

La estructura familiar colombiana ha evolucionado. La noción tradicional del hogar da paso a una variedad de configuraciones, en cuanto a las diferentes tipologías de familia: familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas, etc. Esta "metamorfosis" redefine los roles parentales y, con ello, las relaciones de poder en el hogar. Gutiérrez y Ospina (2017) hacen un importante aporte a este constructo

cuando mencionan que "La redefinición de la familia colombiana no solo implica cambios en su composición, sino también una negociación constante de los roles de género y las jerarquías que tradicionalmente la han caracterizado" (p. 9). La noción de que la familia es un ente dinámico, en constante evolución, es un pilar para entender las prácticas parentales contemporáneas en el país, El artículo de Gutiérrez y Ospina (2017) es fundamental para mi marco teórico.

Más allá de la cita inicial, los autores profundizan en cómo la diversidad familiar desafía la noción tradicional de la familia nuclear. Subrayan que esta transformación no es simplemente un cambio de forma, sino un proceso profundo que afecta las dinámicas internas del hogar. Según los autores, "la aparición de nuevas tipologías familiares [como las monoparentales, reconstituidas o homoparentales] es un síntoma de transformaciones sociales más amplias que exigen una relectura de los roles y las responsabilidades parentales" (p. 5). Además, los autores abordan la complejidad de las relaciones de poder en estas nuevas configuraciones familiares. La redefinición de la familia, tal como lo sostienen, "implica una negociación constante de las jerarquías y los roles de género que tradicionalmente han caracterizado a la familia colombiana, pasando de un modelo patriarcal a uno más democrático" (p. 9). Por lo tanto, la metamorfosis familiar es el escenario en el que se despliega la experiencia vivida de la crianza en el contexto actual colombiano.

La parentalidad en las familias colombianas

Martínez (2019) es una referencia en el estudio de la parentalidad en Colombia, sus trabajos se centran en cómo los padres ejercen su rol en un contexto de cambio social y violencia, con sus aportes ha evidenciado que la parentalidad en el país se construye a partir de una negociación constante entre prácticas tradicionales y nuevos discursos sobre los derechos de la niñez. En su escrito “Crianza, familia y políticas públicas", Martínez (2009) afirma que "la parentalidad en Colombia está mediada por una compleja red de factores socioeconómicos,

culturales y políticos que desafían la noción de un modelo único de crianza" (p. 45), enfatizando sobre la importancia de entender la crianza no solo como un acto individual, sino como un fenómeno social que debe ser apoyado por políticas públicas, su propuesta se centra en la parentalidad positiva y la orientación educativa para las familias.

Aunque la autora no es de Colombia, su investigación ha tenido gran impacto en el estudio de las competencias parentales en nuestro país, ente muchas de las citas a las que se podría recurrir en esta tesis, esta "La parentalidad positiva implica el ejercicio de la parentalidad sin violencia, el fomento de relaciones afectivas, el desarrollo de la autonomía del niño y la satisfacción de sus necesidades básicas" (p. 15), con la cual la autora hace una tremenda afinidad con el propósito de esta investigación.

Sociología de la familia en Colombia

Una interesante perspectiva sociológica crucial para comprender la familia colombiana ofrece Uribe M. (2019), en la cual se enfoca en las transformaciones de la estructura familiar, la redefinición de los roles de género y las dinámicas de poder en el hogar. Para ella, la familia no es una entidad estática, sino un campo de fuerzas donde se negocian identidades y relaciones. En su artículo "La familia en Colombia: Una mirada sociológica", Uribe M. (2014) señala que "las familias colombianas se han diversificado, dando paso a múltiples configuraciones que cuestionan el modelo nuclear tradicional, obligando a redefinir el significado del parentesco y la autoridad" (p. 23).

Con sus aportes, la autora da luz a la sociología de la familia y la movilidad social en Colombia, permitiendo entender las transformaciones de la estructura familiar en el país, adicionalmente, en su afirmación "Las transformaciones de la estructura social en Colombia han reconfigurado las relaciones familiares, obligando a las nuevas generaciones a redefinir sus roles parentales y sus expectativas de

movilidad social" (p. 235). Nos habla de cómo las dinámicas sociales y económicas del país influyen directamente en la redefinición de la familia y la crianza. Esta perspectiva sociológica es fundamental para comprender cómo los padres renegocian sus roles parentales y las expectativas de futuro para sus hijos en un entorno de cambio constante, lo que se alinea perfectamente con la investigación que ocupa esta tesis doctoral.

Educación familiar y vínculos afectivos en Colombia

Desde una perspectiva psicoeducativa, Hermida (2011) subraya que la educación en el hogar debe ir más allá de la disciplina y enfocarse en la construcción de relaciones sanas y seguras, la autora es una experta en educación familiar y vínculos afectivos, su trabajo resalta la importancia del afecto, la comunicación y el desarrollo emocional en la crianza. En su libro "Vínculos afectivos y desarrollo infantil", Hermida (2011) argumenta que "la calidad de los vínculos afectivos en la primera infancia es un factor determinante en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, y es una tarea fundamental de la familia" (p. 67). Esta afirmación permite comprender que la crianza familiar no solo incide en la satisfacción de necesidades inmediatas del niño, sino que constituye el primer escenario donde se configuran las bases afectivas, cognitivas y sociales que sostienen su desarrollo integral.

Desde este punto de vista la información citada permite integrar la dimensión emocional de la crianza familiar, la referente argentina trabaja la educación familiar y la crítica colonial, enriqueciendo el marco teórico de esta investigación, porque permite pensar la crianza desde una perspectiva decolonial y afectiva, lo cual confirma lo escrito "La crianza, al ser un proceso social e histórico, está atravesada por discursos hegemónicos que invisibilizan otras formas de ser y de cuidar, en especial aquellas provenientes de las culturas populares y ancestrales" (p. 8). Esta idea amplía la comprensión de la crianza al mostrar que sus significados y prácticas no surgen de manera neutra, sino que están atravesados por relaciones de poder,

herencias culturales y saberes históricamente relegados que también deben ser reconocidos en la interpretación del fenómeno.

Informes oficiales y políticas sociales sobre la niñez

Los informes y publicaciones de entidades como la CEPAL, el ICBF y UNICEF son indispensables para contextualizar esta tesis. Estos organismos proporcionan datos y análisis sobre la situación de la niñez, la adolescencia y la familia en América Latina y Colombia. Sus documentos permiten entender el marco de políticas públicas y los desafíos que enfrentan las familias. Por ejemplo, el informe de la CEPAL (2020) sobre las familias en la región destaca que "las políticas públicas de protección a la infancia y la adolescencia han evolucionado, pero aún enfrentan el reto de adaptarse a la diversidad de estructuras familiares y a las nuevas demandas de la crianza en la sociedad actual" (p. 15).

Este tipo de información contribuye a ubicar esta investigación en un contexto más amplio y a reflexionar sobre la relación entre las experiencias de crianza y las políticas sociales. Estas instituciones ofrecen informes clave sobre la situación de la infancia y la familia en Colombia, tal como la cita de CEPAL y UNICEF (2020) "La familia es el entorno protector de los niños, niñas y adolescentes colombianos. Por ello, las políticas de protección social deben fortalecer las capacidades de las familias para que puedan garantizar sus derechos" (p. 10); sin embargo, se considera importante citar cada institución de manera independiente.

a) **Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL):** La CEPAL ofrece una perspectiva regional invaluable sobre la infancia y la familia. Sus informes analizan el impacto de las políticas sociales y las crisis económicas en los hogares. El estudio de la CEPAL y UNICEF (2020), "Protección social de las familias con niños, niñas y adolescentes frente al COVID-19", es especialmente relevante para entender las vulnerabilidades y fortalezas de la familia como entorno protector. Una cita destacada de este informe es: "Las políticas sociales dirigidas a la infancia

y la adolescencia han de ser integrales, con un enfoque que considere a la familia como el espacio principal para el desarrollo, y fortalezca sus capacidades para cuidar, educar y proteger" (p. 25). Este análisis permite comprender cómo las políticas sociales buscan fortalecer el rol de la familia, en el sentido de que "Las políticas sociales dirigidas a la infancia y la adolescencia han de ser integrales, con un enfoque que considere a la familia como el espacio principal para el desarrollo, y fortalezca sus capacidades para cuidar, educar y proteger" (p. 25).

b) **Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF):** El ICBF es la entidad principal en Colombia para la protección de la niñez y la adolescencia. Sus documentos y estudios, como los del Observatorio del Bienestar de la Niñez, ofrecen una visión detallada de las problemáticas locales. El "Plan Estratégico ICBF 2018-2022", aunque no es el más reciente, es un documento fundamental que define la visión institucional. En este, se resalta el papel de la familia como eje central. El plan establece: "El ICBF fortalecerá el rol de las familias como entornos protectores y socializadores, promoviendo la crianza amorosa y la prevención de violencias" (p. 18). Esta cita permite comprender las directrices institucionales que influyen en las prácticas de crianza a nivel nacional, lo cual esta entidad respalda cuando afirma que “El ICBF fortalecerá el rol de las familias como entornos protectores y socializadores, promoviendo la crianza amorosa y la prevención de violencias" (p. 18).

c) **Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF):** Los informes de esta entidad analizan la situación de los niños en Colombia desde una perspectiva de derechos humanos, en el informe "Análisis de Situación de la Infancia y la Adolescencia en Colombia" (2020) la UNICEF (2020) señala que "A pesar de los avances normativos, la violencia en el hogar y las prácticas de crianza punitivas persisten, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las competencias parentales y promover una cultura de crianza positiva" (p. 60). Lo anterior más que una cita, es una reflexión sobre la brecha entre la normativa y la realidad, que es precisamente lo que mi investigación busca explorar a través de las experiencias

vividas de los padres, aunque de acuerdo a la justificación de esta tesis doctoral, la entidad referida también dice "A pesar de los avances normativos, la violencia en el hogar y las prácticas de crianza punitivas persisten, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las competencias parentales y promover una cultura de crianza positiva" (p. 60); con lo cual se respalda el propósito de esta investigación.

Interrelación entre prácticas de crianza y desarrollo infantil

Desde la perspectiva de la fenomenología hermenéutica de Van Manen, esta tesis doctoral busca comprender la experiencia vivida de la crianza en las comunidades educativas de Nilo, Cundinamarca. En este contexto, la interrelación entre las prácticas de crianza y el desarrollo infantil es un pilar fundamental de este marco teórico, puesto que, no solo se pretende describir cómo los padres crían, sino también interpretar cómo estas prácticas moldean el mundo interno de los niños, influyendo en su desarrollo socioemocional, cognitivo y conductual; para todo lo anterior se hace necesario recurrir a los siguientes autores:

Desarrollo social, una dimensión que impacta en el desarrollo infantil

El desarrollo socioemocional del niño es profundamente influenciado por el estilo de crianza de sus padres. John Gottman, en su obra "Raising an Emotionally Intelligent Child" (1997), introduce el concepto de la "filosofía meta-emocional" de los padres. Gottman et al. (1997) sostienen que esta filosofía "determina la forma en que los padres responden a las emociones de sus hijos, lo que a su vez influye en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños" (p. 23). Un padre con una filosofía de "entrenamiento emocional" es capaz de validar las emociones de su hijo, ayudándolo a gestionarlas, lo que fomenta una mayor autoestima, empatía y resiliencia. El libro de Gottman et al. (1997) es una obra que permite comprender la inteligencia emocional en la crianza, una de las citas que confirma su aporte es en donde dice "La filosofía meta-emocional de los padres determina la forma en que

responden a las emociones de sus hijos, lo que a su vez influye en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños" (p. 23).

Autorregulación, empatía y autoestima, como ejes de desarrollo emocional en el desarrollo infantil

La crianza respetuosa, que valida las emociones y establece límites claros sin recurrir al castigo, tiene un impacto directo en el desarrollo de habilidades cruciales. Rosa Jové, en su libro "Dormir sin lágrimas" (2006), explica la importancia de entender la neurobiología infantil. Según Jové (2006), un cerebro infantil que crece en un entorno de afecto y seguridad "desarrolla de manera más eficiente las conexiones neuronales que regulan las emociones y el estrés, lo que facilita el desarrollo de la autorregulación" p.89. Este enfoque se complementa con el trabajo de Daniel Siegel, quien en su obra "El cerebro del niño" (2011) introduce la neurobiología interpersonal. Siegel (2011) argumenta que "la forma en que los padres interactúan con sus hijos moldea directamente la estructura y función del cerebro, influenciando el desarrollo de la empatía y la resiliencia" p.45. Estas perspectivas son vitales para entender que la crianza es un proceso que moldea el cerebro y el ser emocional del niño.

El libro de Siegel (2011) es una referencia fundamental en la crianza respetuosa, especialmente en lo que respecta al sueño infantil y la neurobiología, en este, el autor afirma que "Un cerebro infantil que crece en un entorno de afecto y seguridad desarrolla de manera más eficiente las conexiones neuronales que regulan las emociones y el estrés, lo que facilita el desarrollo de la autorregulación" p.89. Por su parte Jové, R. (2006) contribuye con este constructo con las citas encontradas en el libro "*Dormir sin lágrimas: Dejarle llorar no es la solución"*; texto considerado una referencia importante en la crianza respetuosa, especialmente en lo que respecta al sueño infantil y la neurobiología, en sus páginas se encuentran afirmaciones tales como que "Un cerebro infantil que crece en un entorno de afecto

y seguridad desarrolla de manera más eficiente las conexiones neuronales que regulan las emociones y el estrés, lo que facilita el desarrollo de la autorregulación" (p. 89); con lo cual se interpreta que el propósito de esta investigación, verdaderamente aporta a las necesidades de las familias de estas comunidades educativas.

De vuelta al trabajo de neurobiología interpersonal de Siegel y Hartzell (2011), se complementan los anteriores aportes con la idea esencial de que las interacciones entre padres e hijos moldean el cerebro, sustentado en "La forma en que los padres interactúan con sus hijos moldea directamente la estructura y función del cerebro, influenciando el desarrollo de la empatía y la resiliencia" (p. 45).

Las Implicaciones educativas del rendimiento escolar, disciplina y adaptación en el desarrollo infantil

Las prácticas de crianza tienen una relación directa con el rendimiento escolar y la adaptación del niño al entorno educativo. Padres que promueven un estilo de crianza democrático y participativo, donde se valora el esfuerzo y se establecen límites claros de forma consistente, contribuyen a que sus hijos desarrollen una mayor motivación intrínseca, mejores habilidades de autorregulación y una actitud más positiva hacia el aprendizaje. Sánchez M. (2002), en su trabajo sobre la orientación familiar, señala que "el estilo educativo parental está directamente relacionado con la adaptación escolar del menor, incidiendo en su disciplina y en su rendimiento académico" (p. 67).

Esto demuestra que el hogar y la escuela están intrínsecamente conectados. De igual manera, esta relación permite comprender que los logros o dificultades escolares no pueden interpretarse de forma aislada de las dinámicas familiares que acompañan el desarrollo del niño. En este sentido, la crianza se convierte en una base formativa que incide no solo en el desempeño académico, sino también en la

manera como el estudiante se vincula con las normas, los compañeros y las exigencias de la vida escolar.

Consecuencias de los estilos de crianza en el desarrollo infantil

Las prácticas de crianza negativas tienen consecuencias perjudiciales. La crianza autoritaria, negligente o punitiva está asociada con problemas en el desarrollo infantil. Vivian B. Assis, investigadora brasileña, ha estudiado la relación entre el castigo físico y el comportamiento de los niños. Assis (2015) afirma que "el uso de la violencia como método de disciplina aumenta el riesgo de problemas de comportamiento en la infancia, como la agresividad, la baja autoestima y la ansiedad" (p. 104). Este hallazgo subraya la necesidad de que mi investigación explore las narrativas de los padres sobre el castigo y la disciplina, y las tensiones que enfrentan al aplicar estos métodos.

Prácticas de crianza y prevención de violencia intrafamiliar

En este horizonte, la crianza adquiere una relevancia decisiva como fundamento ético y relacional para la prevención de la violencia, dado que es en el hogar donde el niño aprende, de manera temprana, cómo tramitar el conflicto, cómo reconocer al otro y cómo responder ante la frustración, la diferencia y el límite. Cuando la crianza se sostiene en el respeto, el diálogo y el afecto, se crean condiciones para interrumpir la reproducción de patrones violentos heredados y para sustituir la imposición por la comprensión, el miedo por la confianza y la agresión por la palabra. De este modo, los estilos de crianza que fortalecen la empatía, la escucha y la resolución pacífica de conflictos no solo protegen el desarrollo socioemocional de los hijos, sino que también siembran las bases de una convivencia más humana y justa. En esa misma línea, la UNESCO (2017) sostiene que “la educación en valores en el hogar, promovida por prácticas de crianza no violentas, es la principal herramienta para prevenir la violencia y fomentar la

convivencia pacífica" (p. 31), afirmación que reafirma que la transformación social comienza en la cotidianidad de los vínculos familiares.

La escuela como extensión del hogar: Ecos y reflejos de la crianza

En el avance de esta investigación es fundamental abordar la interrelación entre la crianza y el contexto escolar, para lo cual el paradigma interpretativo cualitativo ha sido clave, ya que desde la fenomenología hermenéutica del método de Max van Manen (2003), se exploró sobre cómo las prácticas de crianza no solo se dan en el hogar, sino que se extienden y resuenan en la escuela. A continuación, se presentan diferentes aspectos de dicha extensión entre familia y escuela, en cuanto a prácticas de crianza se refiere.

Más allá del aula: El maestro como tejedor de vínculos de crianza

El hogar y la escuela mantienen una relación de influencia recíproca que incide directamente en el desarrollo integral del estudiante. Las prácticas de crianza se reflejan en la conducta, las relaciones y el rendimiento académico, mientras que la escuela actúa como un espacio donde esos principios y valores se reafirman o se cuestionan. En este sentido, el MEN (2007) reconoce que la articulación entre familia y escuela constituye un factor clave de calidad educativa, al ser ambos escenarios esenciales de aprendizaje y socialización.

Diálogos de afecto y disciplina: La co-creación de normas entre el hogar y el colegio

La disciplina y la gestión del comportamiento son un punto de encuentro y, a veces, de tensión, entre la escuela y el hogar. Un enfoque constructivo implica la co-creación de normas que sean coherentes en ambos espacios. El Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) ha enfatizado la importancia de una crianza amorosa que sea consistente en el hogar y en la escuela. Los manuales del ICBF para sus programas de primera infancia, como el "Manual de orientaciones para el programa de atención integral a la primera infancia" (2018), sugieren que "el diálogo constante entre el docente y la familia sobre los límites, las consecuencias y los acuerdos de convivencia es fundamental para generar un entorno seguro y predecible para el niño" (p. 23). Este enfoque busca evitar la dualidad de un hogar con normas flexibles y una escuela con reglas rígidas, lo que puede generar confusión en el estudiante.

El pulso del aula: Cómo la crianza moldea el clima escolar

El clima escolar, entendido como el ambiente que se respira en el aula y en la institución, es un reflejo de las dinámicas de crianza que traen los estudiantes de sus hogares. Un entorno familiar donde prevalece el diálogo, el respeto y la resolución pacífica de conflictos tiende a generar estudiantes que contribuyen a un clima de aula positivo y colaborativo. Por el contrario, prácticas de crianza punitivas o negligentes pueden manifestarse en el aula a través de comportamientos agresivos, dificultades de socialización o baja autoestima.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su documento "Convivencia escolar: Un desafío para la educación en el siglo XXI" (2017), destaca que "las prácticas de crianza que fomentan el diálogo y la empatía están directamente relacionadas con la reducción de la violencia escolar y la mejora del clima de convivencia" (p. 15). Esto subraya la necesidad de que esta investigación interprete cómo la crianza influye en las interacciones cotidianas de las instituciones educativas públicas del municipio de Nilo. En este sentido, la convivencia escolar puede leerse como una prolongación de los modos de vinculación afectiva y social que los estudiantes han interiorizado en sus experiencias familiares tempranas.

De la teoría a la práctica: Estrategias pedagógicas para una crianza consciente

La escuela, consciente de su rol, puede implementar estrategias pedagógicas para fortalecer las competencias parentales. Estos programas, como las Escuelas de Padres, son espacios de formación y reflexión que buscan traducir la teoría de la crianza en prácticas concretas. UNICEF Colombia, en su trabajo por la crianza sin violencia, ha desarrollado guías y materiales que ofrecen herramientas a los padres. En el documento "Crianza con amor y sin violencia" (2018), UNICEF enfatiza que "la educación a las familias no solo debe informar sobre los derechos de la niñez, sino también brindar herramientas prácticas para que los padres puedan ejercer una disciplina sin castigos físicos ni humillaciones" (p. 12). Esta cita contribuye en esta investigación, ya que permitió interpretar la efectividad de los programas de acompañamiento familiar en las Instituciones Educativas oficiales de Nilo.

Cartografía de un camino andado: Experiencias inspiradoras de acompañamiento familiar

Dentro esta investigación se nutre este marco teórico con las experiencias exitosas de programas de acompañamiento familiar que ya existen en Colombia. La “cartografía” de estos programas permite identificar las mejores prácticas y los desafíos recurrentes. Estos programas exitosos, tanto del ICBF como de organizaciones no gubernamentales, demuestran que es posible generar un cambio positivo en las dinámicas familiares. Por ejemplo, el programa del ICBF “Creciendo juntos en el amor y la paz” ha documentado cómo el fortalecimiento de los lazos afectivos en el hogar tiene un impacto directo en el rendimiento escolar y la reducción de conflictos. Este análisis de casos de éxito sirve como referencia para interpretar los hallazgos de esta tesis doctoral, a continuación, se nombran los más acordes a los propósitos de esta investigación.

(a) El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es una de las entidades pioneras en el país en programas de apoyo a la familia. La modalidad "Mi Familia" es un ejemplo relevante que busca el fortalecimiento de las capacidades parentales. En el "Manual Operativo modalidad de acompañamiento familiar y comunitario", el ICBF (2019) describe su enfoque como un "acompañamiento psicosocial dirigido a las familias, para la promoción del desarrollo integral y el fortalecimiento de capacidades como corresponsables en la protección integral de los niños, niñas y adolescentes" (p. 1). Este programa utiliza un diagnóstico inicial para evaluar "12 habilidades familiares", en dimensiones como la regulación emocional y la disciplina positiva, lo que evidencia un enfoque integral para fortalecer el núcleo familiar y prevenir la violencia.

(b) Otro ejemplo inspirador lo ofrece Prosperidad Social con el programa "Acompañamiento Familiar y Comunitario Misión Colombia". Este programa, dirigido a hogares vulnerables, va más allá del apoyo económico para centrarse en el fortalecimiento de capacidades socioemocionales. Como se describe en su sitio web, el programa opera con la guía de "cogestores" que acompañan a las familias en la construcción de sus proyectos de vida a través de pilares como "Entornos Protectores", que se enfocan en la protección y crianza de los niños. Este enfoque reconoce a la familia como agente de cambio y promueve su autogestión hacia la movilidad social, superando los modelos asistencialistas.

(c) UNICEF Colombia ha sido un actor clave en la promoción de la crianza sin violencia a través de sus programas de protección y acompañamiento familiar. Por ejemplo, en sus "Charlas Familiares", se busca orientar a padres y cuidadores para enriquecer la relación con sus hijos. Un documento de UNICEF (2019) describe que estos encuentros tienen como finalidad "acompañar, apoyar y orientar a padres, madres y cuidadoras para enriquecer la relación con sus hijos e hijas, con prácticas de crianza que favorezcan ambientes seguros, protectores y participantes" (p. 8). La metodología de estos encuentros, con temas como "Florecimiento del afecto" y

"Amar es cuidar", resalta la importancia de la educación emocional y el vínculo afectivo en la crianza, en sintonía con las políticas de protección infantil.

(d) Finalmente, es crucial destacar los esfuerzos que hacen las instituciones educativas para crear sus propias Escuelas de Padres. La Ley 2025 de 2020 en Colombia establece lineamientos para la implementación de estas escuelas en los colegios del país. El objetivo es fortalecer las capacidades de los padres para que actúen como verdaderos agentes educativos. Un ejemplo de esto lo podemos ver en un documento del ICBF (2020) que presenta un video sobre el programa “Conoce Mi Familia”, programa de acompañamiento psicosocial especializado. Esto evidencia que, tanto a nivel gubernamental como institucional, se reconoce la necesidad de dotar a las familias de herramientas para ejercer una crianza consciente.

Tabla 2

Experiencias exitosas de acompañamiento familiar desde las instituciones educativas

Programa	Cita	Aporte a la investigación
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)	"El programa 'Mi Familia' busca el fortalecimiento de capacidades en 12 habilidades familiares para la promoción del desarrollo integral y la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes." p. 1	Este programa ejemplifica un enfoque integral para fortalecer la parentalidad positiva y la prevención de violencias, lo que permite analizar cómo las políticas públicas se traducen en estrategias concretas de apoyo familiar.
Prosperidad Social	"El acompañamiento psicosocial se centra en el fortalecimiento de la familia como un agente de cambio, promoviendo la autogestión para que se fortalezcan lazos de confianza y redes de apoyo." P.2	La estrategia de esta entidad destaca la importancia del empoderamiento familiar y la construcción de redes de apoyo, pilares de la crianza en contextos vulnerables que esta tesis busca explorar.
UNICEF Colombia	"Las 'Charlas Familiares' son un espacio de acompañamiento y orientación para que padres, madres y cuidadoras promuevan prácticas de crianza que favorezcan ambientes seguros, protectores y participativos." (p. 8)	Este programa resalta el enfoque de crianza sin violencia, con énfasis en el vínculo afectivo y la educación emocional, aspectos clave para la interpretación sobre el impacto de la crianza en el desarrollo socioemocional infantil.
Ley 2025 de 2020 (Congreso de la República de Colombia)	"La escuela de padres y madres de familia es un espacio de formación permanente, donde se comparten saberes, experiencias y reflexiones para el fortalecimiento de los roles parentales y el acompañamiento en el desarrollo de sus hijos." (Art. 1)	La promulgación de esta ley demuestra el reconocimiento institucional de la necesidad de fortalecer la parentalidad a través de la escuela. Permite comprender la brecha entre la normativa y la realidad, y cómo los colegios oficiales de Nilo, implementan estas directrices.

Tabla 2 (Cont.)

Save the Children – Colombia	"La participación activa de las familias en la vida escolar y comunitaria es un factor protector que potencia el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, y fortalece la corresponsabilidad en la garantía de sus derechos." (p. 15)	La experiencia de esta ONG en Colombia permite ampliar la perspectiva de esta tesis al considerar el rol de la sociedad civil en la promoción de la corresponsabilidad y la participación familiar como un factor protector insustituible para la niñez.

Nota. Elaboración propia

La lectura interpretativa de la tabla permite comprender que, en el contexto colombiano, existe una convergencia significativa entre las políticas públicas, los programas institucionales y las iniciativas de organismos nacionales e internacionales en torno al fortalecimiento de la familia como escenario esencial para la protección, la crianza y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. En conjunto, los aportes del ICBF, Prosperidad Social, UNICEF, la Ley 2025 de 2020 y Save the Children evidencian que la crianza ha dejado de concebirse como un asunto estrictamente privado para ser reconocida como una responsabilidad compartida que involucra al Estado, la escuela, la comunidad y la sociedad civil. Esta articulación resulta especialmente relevante para la presente investigación, pues confirma que la parentalidad positiva, la corresponsabilidad, el acompañamiento psicosocial y la educación emocional constituyen dimensiones centrales en la comprensión contemporánea de la crianza. Al mismo tiempo, la tabla permite advertir una tensión importante entre el reconocimiento normativo e institucional de estas orientaciones y las dificultades reales de su concreción en territorios específicos como Nilo, Cundinamarca, donde las transformaciones familiares, la movilidad laboral y las fragilidades en el acompañamiento parental exigen lecturas más situadas. En consecuencia, estos referentes no solo respaldan teóricamente la investigación, sino que también permiten ubicarla dentro de un horizonte de sentido más amplio, en el que interpretar las prácticas de crianza implica comprenderlas como un fenómeno educativo, social y político de alta complejidad.

Inteligencia Emocional ¿emociones inteligentes o un cerebro emocional?

Origen y evolución de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional, difundida por Goleman (1995), constituye un eje central de esta investigación. Según Goleman (2011), su desarrollo se vincula con la cognición y la madurez biológica del cerebro desde la infancia, lo que permite comprender la crianza como un proceso biológico, psicológico y social. En esta línea, la educación emocional no inicia en la escuela, sino en el hogar, mediante prácticas de crianza que, como también señala la neurociencia, influyen en la arquitectura cerebral y en la regulación emocional del niño.

Así, la inteligencia emocional se convierte en una categoría clave para reinterpretar la participación familiar y las prácticas de crianza. La manera en que los padres gestionan sus emociones y educan a sus hijos no es neutra, sino que refleja su propia historia de socialización y herencia intergeneracional, aunque también puede transformarse para construir nuevas pautas de crianza.

En efecto, la inteligencia emocional se convierte en un lente crítico para resignificar la participación familiar y las prácticas de crianza, la idea de que los padres pueden "reparar quizás sus heridas de infancia" y "romper esa cadena" se conecta directamente con el concepto del hábito de Bourdieu (1997) y con la herencia intergeneracional (Mora y Moncada, 2021). La forma en que los padres manejan sus emociones y disciplinan a sus hijos no es una elección neutra, sino un reflejo de su propia socialización, la cual pueden decidir modificar para generar nuevas pautas de crianza.

De la razón al corazón: recorrido histórico de la inteligencia emocional

“Hace aproximadamente 2000 años, Platón escribió: **todo aprendizaje tiene una base emocional**. Desde entonces, científicos, educadores y filósofos han

trabajado para demostrar o refutar la importancia de los sentimientos. Desafortunadamente, durante gran parte de esos 2000 años, se pensaba comúnmente que **las emociones deben ser controladas y reprimidas; son un obstáculo para nuestro éxito**. En las últimas tres décadas, un creciente cuerpo de investigación está demostrando justo lo contrario” (ICCSI, *el poder de la inteligencia emocional 2025)*

Figura 4.
Línea del tiempo de la inteligencia emocional



Nota. *Elaboración propia con https://app.genially.com* y mejorada con Gemini (2026)

La anterior figura, da cuenta de la evolución histórica de la Inteligencia Emocional, la cual, como constructo teórico, no es un fenómeno reciente, teniendo en cuenta que, su conceptualización ha evolucionado a lo largo del tiempo, con raíces en diversas disciplinas que han contribuido a forjar el entendimiento de las emociones y su rol en la cognición. Una de las primeras aproximaciones se encuentra en el trabajo de Darwin (1872) sobre "La expresión de las emociones en

el hombre y los animales", este autor argumentó que las emociones tienen una importancia fundamental para la adaptación y la supervivencia, estableciendo una base biológica que, mucho más tarde, Daniel Goleman (2011) relacionaría con la madurez biológica del cerebro; sin embargo, esta perspectiva se diferencia de la visión conductista de Watson (1928), quien abogaba por una crianza desprovista de afecto, ignorando la dimensión biológica y evolutiva de las emociones.

Posterior a esto, ya a principios del siglo XX, el interés por las emociones se centró en su lógica y su clasificación, sobre esto, Ribot (1925) y Bain (1903) exploraron la "lógica de los sentimientos" y diferenciaron a las personas en "intelectuales y emotivas", respectivamente; estas ideas tempranas, si bien no usaban el término "inteligencia emocional", sentaron las bases para reconocer que las emociones no son un simple obstáculo para la razón, sino una parte intrínseca de la experiencia humana; más tarde, la psicología del siglo XX continuó la exploración. Similarmente, Cattell (1966) con su concepto de "inteligencia fluida y cristalizada", abrió la puerta a la idea de que la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones implica una forma de inteligencia que va más allá del conocimiento acumulado.

De este modo, el verdadero punto de inflexión se dio a finales del siglo XX, cuando la investigación comenzó a conectar formalmente la emoción con la inteligencia, en ese sentido Pyne (1986) propuso integrar "emoción e inteligencia para enseñar respuestas emocionales en las escuelas", reconociendo el potencial educativo de las emociones; un año después, Galton (1987) exploró la "capacidad mental de los individuos utilizando un desarrollo correlacional", marcando un hito en la medición de estas habilidades.

Complementariamente a esto, la noción de inteligencia aplicada al liderazgo y a las organizaciones de Cooper (1997) y su relación con la emancipación (Leuner, 1996) también fue explorada, a esto se suma el trabajo de Sawaf (1989), quien inicia los estudios sobre conocimientos emocionales aplicados a la empresa, mientras que Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en acuñar el término "inteligencia

emocional", definiéndola como un "rasgo de personalidad, habilidad mental y movimiento cultural"; toda esta conceptualización, a su vez, sirvió como pilar fundamental para Goleman (1995), quien la popularizó a través de su libro y la definió como la capacidad para "reconocer sentimientos propios y ajenos".

La anterior evolución histórica, se conecta directamente con los propósitos de esta tesis doctoral, desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica de Van Manen (2003), la investigación no se detiene por definir la inteligencia emocional, sino avanza hasta llegar a interpretar cómo se manifiesta en las prácticas de crianza. Todo lo anterior, resalta que el crecimiento emocional está ligado a la "cognición y a la madurez biológica del cerebro" (Goleman, 2011, p. 230), lo cual se vincula directamente con las teorías de desarrollo de Piaget (1932) y la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), donde la familia es el microsistema que media entre la biología del niño y las demandas del macrosistema. Además, la capacidad de los padres para "reparar quizás sus heridas de infancia" y "romper esa cadena" se alinea con la idea del hábito de Bourdieu (1997) y la herencia intergeneracional (Mora y Moncada, 2021), lo cual nos permite entender cómo la historia personal de los padres influye en la formación de la inteligencia emocional en sus hijos.

Teoría de las emociones, el corazón de las experiencias

En la misma forma y continuando con el constructo de la inteligencia emocional, es necesario traer a colación la teoría de las emociones, planteada por Vygotsky (1978), la cual se cita en un estudio histórico psicológico (2004) y plantea lo siguiente “Una vez que hemos demostrado que la causa de las emociones está constituida por innumerables actos reflejos que aparecen por influencia de objetos externos, y que alcanzan de manera inmediata nuestra consciencia, se comprende de inmediato por que pueden existir infinidad de emociones y por qué en ciertos individuos los elementos que las constituyen y los motivos que las suscitan pueden variar infinitamente” p.24. Dichas palabras nos confirman que realmente es la

familia, la primera responsable del desarrollo de una correcta educación emocional en los estudiantes.

En consecuencia a todo lo anterior, esta investigación se aproxima a que verdaderamente la educación emocional es una herramienta valiosa y contundente dentro de los escenarios históricos y socio culturales que afrontan las nuevas generaciones de padres de familia y cuidadores, para resignificar la participación familiar dentro del proceso educativo de los niños y jóvenes de básica primaria, permitiendo a los directivos y docentes, contar con un nuevo apoyo que no solo contribuye al mejoramiento del desempeño académico y formativo de los estudiantes, sino también permite a los estudiantes contar, no sólo con sus profesores como facilitadores de conocimiento, sino también con sus padres como apoyo emocional en casa.

Educación emocional, una necesidad urgente en la actualidad

La inteligencia emocional y la teoría de las emociones, aterriza en el ámbito de la educación a partir de la multiplicidad del aprendizaje, de acuerdo a esto la educación emocional es concebida por Bisquerra (2000) como: “Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral; para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana, todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p.243)

Para alcanzar los propósitos de esta investigación, es imprescindible tomar este concepto, ya que las prácticas de crianza afectan la educación emocional que se imparte en casa e de acuerdo con su asertividad, favorece o perjudica la educación emocional que puedan brindar los maestros en la escuela. Para autores como Steiner y Perry (1997, p. 27) la educación emocional debe dirigirse al

desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”.

Por su parte Greenberg (2000, p. 41) sostiene que si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual.

Primeras definiciones, del concepto a la emocionalidad

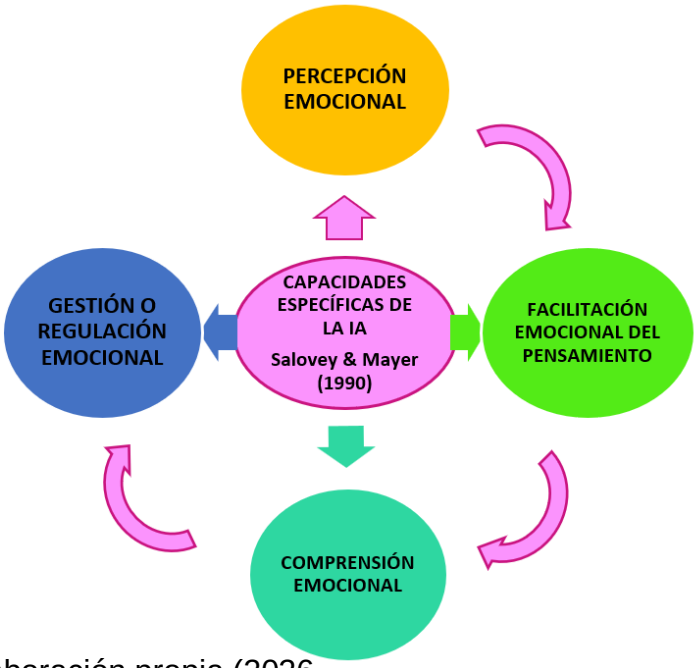
Las primeras definiciones de la inteligencia emocional (IE) según Salovey & Mayer (1990) la concibieron como una habilidad. Desde esta perspectiva, la IE no es un rasgo de personalidad, sino una capacidad cognitiva que se puede aprender y desarrollar; este enfoque se aparta de las visiones posteriores que la popularizaron como un conjunto de competencias sociales y personales más amplias, conceptos que se revisarán en las próximas páginas. En síntesis, Salovey y Mayer (1990) definieron la IE como la capacidad para percibir con precisión, valorar y expresar la emoción, lo cual incluye la capacidad de acceder a los sentimientos que facilitan el pensamiento, comprender y razonar con la emoción, y regular las emociones propias y ajenas.

Esta conceptualización inicial se basó en el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1987), y buscó establecer la IE como una inteligencia genuina que cumple con los criterios de las inteligencias tradicionales, como las inteligencias verbal y matemática, a la luz de esto, Salovey y Mayer, en su trabajo seminal de 1990, establecieron las bases de la IE al definirla como una habilidad cognitiva, esta conceptualización inicial se enfocó en las capacidades que una persona posee para procesar información emocional y emplearla en su pensamiento y conducta; al respecto, Los autores argumentaron que la IE "implica la habilidad para percibir,

valorar y expresar la emoción con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual" (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

La definición inicial de estos autores evolucionó en el modelo de cuatro ramas, que es un marco teórico que estructura la inteligencia emocional en cuatro capacidades específicas y jerárquicamente organizadas, estas ramas son: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional y la gestión o regulación emocional. Este modelo es fundamental para la investigación académica y la comprensión de la IE como una habilidad cognitiva, a diferencia de los modelos mixtos que la asocian a la personalidad; se puede afirmar que del modelo de Salovey y Mayer (1990) nace una nueva propuesta denominada Gestión Emocional, la cual evolución de acuerdo con la siguiente figura.

Figura 5
Capacidades específicas de la IE según Salovey y Mayer (1990)



Nota: Elaboración propia (2026

En la figura anterior se observa cómo los autores Salovey y Mayer (1990) describen las “cuatro ramas” de la IA como habilidad; la primera rama: percepción emocional (círculo amarillo), se refiere a la capacidad de identificar y reconocer emociones en uno mismo y en los demás a través de expresiones faciales, lenguaje corporal y tonos de voz, en el contexto de esta investigación, esto se relaciona directamente con cómo los padres en Nilo Cundinamarca perciben y decodifican las emociones de sus hijos. De la misma manera la facilitación emocional del pensamiento (círculo verde) es la segunda rama y se centra en cómo las emociones pueden dirigir la atención y la cognición, ayudando a resolver problemas y tomar decisiones, a la luz de esto, en las prácticas de crianza, esto se evidencia cuando las familias utilizan sus estados emocionales para guiar una conversación o para motivar un comportamiento en sus hijos.

Adicionalmente, la tercera rama: comprensión emocional (círculo turquesa), implica la habilidad para entender la complejidad de las emociones, sus causas y sus transiciones, en cuanto a esto, para esta tesis, este constructo es clave para comprender las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, ya que permite analizar cómo los padres interpretan las emociones de sus hijos y las situaciones que las provocan; por último, la figura presenta la gestión o regulación emocional (círculo azul) que es la capacidad más avanzada y se refiere a la habilidad para manejar y regular las emociones propias y las de los demás de manera efectiva, lo cual es fundamental para develar cómo se manifiesta la educación emocional en las prácticas de crianza, puesto que permite identificar las estrategias concretas que las familias emplean para manejar el estrés, los conflictos y otras situaciones emocionales difíciles, lo que se refleja en la educación emocional de sus hijos.

La perspectiva de la inteligencia emocional como habilidad, propuesta por Salovey y Mayer, es determinante para esta tesis doctoral sobre la interpretación de las prácticas de crianza desde la perspectiva de la educación emocional, puesto que, desde la perspectiva de Salovey y Mayer (1990) se estructura la IE como un

modelo de cuatro ramas interrelacionadas, así pues, estas ramas no solo representan un conjunto de habilidades, sino también una jerarquía de complejidad creciente en el procesamiento, hasta llegar a la gestión o regulación emocional, que es una capacidad crucial para desentrañar las causas y consecuencias de los sentimientos, la cual según los autores fue definida como "la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en los demás" (Salovey & Mayer, 1990, p. 193), una habilidad que permite la adaptación y el crecimiento personal.

La definición de la IE como habilidad, que abarca la percepción, comprensión y regulación de las emociones, se entrelaza de manera significativa con las prácticas de crianza y por lo tanto con el propósito de esta tesis de interpretar las prácticas de crianza desde la diversidad de sus dinámicas, lo cual se puede lograr al examinar cómo los padres y acudientes en Nilo Cundinamarca aplican estas habilidades emocionales en su interacción diaria con sus hijos. Por ejemplo, el acto de un padre de ayudar a su hijo a nombrar una emoción (percepción emocional) o de guiarlo para calmarse (regulación emocional) son prácticas de crianza que evidencian la educación emocional en acción, y pueden ser estudiadas a través de las narrativas familiares.

Por tanto, también el constructo de las narrativas familiares es central para esta investigación de paradigma interpretativo, teniendo en cuenta que las habilidades emocionales, tal como las definen Salovey y Mayer, se manifiestan y se transmiten a través de estas narrativas, así pues, los relatos de las familias sobre cómo manejan situaciones de conflicto, celebran logros o se consuelan mutuamente, revelan las competencias emocionales que consideran importantes y cómo las fomentan. De este modo, la investigación puede develar cómo se manifiesta la educación emocional en las prácticas de crianza a través del análisis de las experiencias particulares de las familias, permitiendo una comprensión profunda de la incidencia de estas prácticas en los procesos educativos de los estudiantes.

En este punto, es conveniente resaltar que, el modelo de investigación basado en la teoría de Max Van Manen (2003) se enfoca en la descripción y la

interpretación de las experiencias vividas, por lo tanto, la perspectiva de Salovey y Mayer (1990) complementa este modelo al proporcionar una estructura conceptual para analizar la experiencia de la educación emocional en las familias; a la luz de esto, interpretar las narrativas familiares, permite identificar las habilidades emocionales que subyacen a las acciones y las percepciones de los padres, del mismo modo, el análisis fenomenológico muestra una óptica profunda, mucho más allá de la descripción de las prácticas para comprender las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza y su reflejo en la educación emocional de sus hijos.

Evidentemente, el enfoque de habilidad de la IE permite develar cómo las familias manifiestan la educación emocional, no solo como un acto intuitivo, sino como un conjunto de capacidades que pueden ser observadas y analizadas en sus prácticas diarias, lo cual esta investigación explora, desde el punto de vista de que si estas habilidades emocionales se transmiten y desarrollan en el contexto familiar, lo que permitiría una comprensión más profunda de las percepciones y experiencias de las familias en Nilo Cundinamarca; a la luz de todo lo anterior la aproximación de Salovey y Mayer (1990) es particularmente pertinente para esta tesis doctoral, dado que se enfoca en el proceso de cómo se manifiestan las prácticas de crianza desde la educación emocional.

Popularización de la IE como concepto aplicado a la cotidianidad del liderazgo y la educación

Para establecer este marco teórico, Goleman (1995, 1998) fue el principal responsable de trasladar el concepto académico, inicialmente propuesto por Salovey y Mayer, a una dimensión práctica y accesible, centrándose en el liderazgo, la educación y las interacciones sociales. Su enfoque, conocido como el modelo mixto, combina las habilidades emocionales con competencias personales y sociales, expandiendo el constructo más allá de su definición puramente cognitiva. Daniel

Goleman popularizó el concepto de IE con su libro "Inteligencia Emocional" (1995); a diferencia del modelo de Mayer y Salovey, el modelo de Goleman es un "modelo mixto" porque combina habilidades emocionales con una variedad de rasgos de personalidad y competencias, el cual se enfoca en cómo estas habilidades se manifiestan en el ámbito personal y profesional; de tal manera que, Goleman (1995) organiza la Inteligencia Emocional en cinco componentes principales:

a) Conciencia de uno mismo (Autoconocimiento): La capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, fortalezas, debilidades, valores e intuiciones. Es la base de las demás competencias.

b) Autorregulación: La capacidad de manejar las propias emociones, impulsos y recursos internos. Incluye el autocontrol, la confiabilidad, la integridad, la adaptabilidad y la innovación.

c) Motivación (Automotivación): Tendencias emocionales que guían o facilitan la consecución de objetivos. Incluye el impulso de logro, el compromiso, la iniciativa y el optimismo.

d) Empatía (Conciencia social): La capacidad de comprender las emociones, necesidades y preocupaciones de los demás. Implica la orientación al servicio, la conciencia organizacional y la capacidad de entender las perspectivas de los demás.

e) Habilidades sociales (Gestión de relaciones): La capacidad para manejar las relaciones e inspirar a los demás.

Figura 6
Competencias de la IE por Goleman (1995)



Nota. Elaboración propia

En la figura anterior se ilustra la conceptualización de la inteligencia emocional (IE) según el modelo mixto de Daniel Goleman, el cual resulta fundamental para esta tesis doctoral, ya que amplía la visión de la IE de una simple habilidad a un conjunto de competencias aplicadas a la vida cotidiana, permitiendo así analizar cómo la IE se manifiesta en las prácticas de crianza a través de la interacción entre las habilidades personales y las sociales. En el cuadro superior de Autoconciencia, la figura se refiere a la capacidad de reconocer las propias emociones, fortalezas y debilidades, lo cual contribuye en esta investigación a comprender si los padres son conscientes de sus propias emociones y cómo estas influyen en su relación con sus hijos. De este modo, la autoconciencia se convierte en una base interpretativa para comprender el sentido que adquieren las respuestas afectivas de los padres en la vida cotidiana familiar.

Continuamente, se indica cómo la Autogestión implica controlar los impulsos, ser confiable y adaptable; en cuanto a esto, analizar esta competencia en las familias de Nilo, Cundinamarca, permitirá develar cómo la educación emocional se manifiesta en las prácticas de crianza cuando los padres regulan sus propias

reacciones ante el comportamiento de sus hijos. El cuadrante inferior expone cómo estas Competencias Sociales se centran en el manejo de las relaciones con los demás, tales como la Conciencia Social, que incluye la empatía y la orientación hacia el servicio, es decir, la capacidad de percibir las emociones de los demás y entender sus perspectivas; esto es clave para esta tesis, pues le permite interpretar las prácticas de crianza desde la diversidad de sus dinámicas y la empatía que los padres muestran hacia las emociones de sus hijos.

Modelos teóricos de la inteligencia emocional

En este apartado, la revisión de los modelos teóricos de la IE se integra como una fase esencial para comprender las experiencias vividas de las familias pertenecientes a las Instituciones Educativas públicas en Nilo, Cundinamarca, desde la fenomenología hermenéutica, que permite ir más allá de la mera definición de la inteligencia emocional, para interpretar el significado que las prácticas de crianza tienen para los actores involucrados; de esta manera, cada modelo teórico que se cita a continuación proporciona una lente específica a través de la cual se develan las percepciones y experiencias que subyacen a las narrativas familiares, generando así un modelo teórico sobre la interpretación de las prácticas de crianza desde una perspectiva genuinamente contextualizada y significativa para esta tesis doctoral. En consecuencia, la revisión teórica adquiere valor en la medida en que contribuye a iluminar el sentido profundo que las familias atribuyen a sus modos de educar emocionalmente a sus hijos.

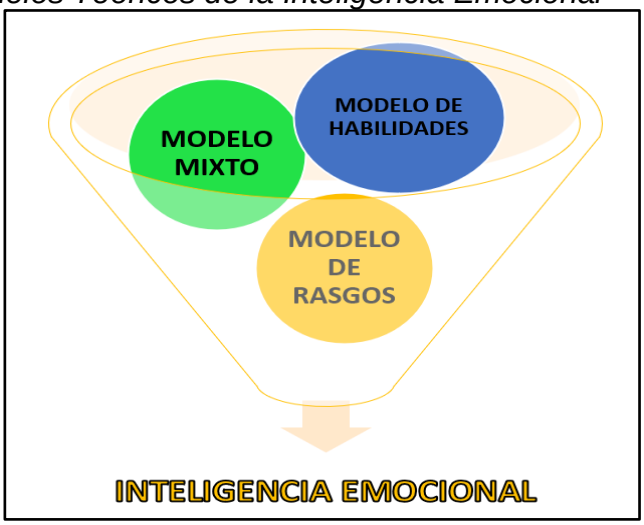
En atención a lo anterior, es importante resaltar que, dentro del constructo de la inteligencia emocional, existen modelos teóricos que han buscado conceptualizar y operativizar su aplicación en la práctica; si bien autores como Goleman (1995) popularizaron el concepto en el ámbito educativo y social, fue el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1997) el que sentó las bases más estrictamente académicas. Este modelo se enfoca en la inteligencia emocional como una capacidad legítima para procesar información y utilizarla para guiar el pensamiento y la conducta, de la

misma manera, otro constructo que se alinea con la perspectiva de Vygotsky (1978), quien argumentó que las habilidades sociales y cognitivas superiores se construyen a través de la interacción. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional puede entenderse también como una capacidad que se configura y fortalece en el entramado relacional de la vida cotidiana.

Aunque difieren en su enfoque, los modelos de Goleman y Bar-On coinciden en que la inteligencia emocional es esencial para el bienestar y el éxito personal. En esta investigación, ello resulta clave porque la familia constituye el primer espacio donde el niño aprende a reconocer y regular sus emociones. De este modo, la disciplina y la pedagogía ejercidas por los padres como primeros educadores influyen directamente en la forma en que el niño gestiona sus emociones, enfrenta los desafíos y otorga sentido a su experiencia vivida. Por ello, comprender las prácticas de crianza desde esta clave permite reconocer que el desarrollo emocional infantil se teje en la interacción diaria, en los vínculos y en las respuestas afectivas que ofrece el entorno familiar.

Figura 7

Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional



Nota. Elaboración propia

La figura anterior, representa los modelos teóricos de la inteligencia emocional (IE), como herramientas esenciales para esta investigación, que permiten un análisis multifacético de las prácticas de crianza; el modelo de habilidad permite identificar las capacidades cognitivas de los padres para gestionar emociones, como cuando ayudan a sus hijos a expresarse, mientras que, el modelo mixto amplía la interpretación de las mismas, al considerar competencias personales y sociales como la empatía, influyendo en la dinámica familiar y por último, el modelo de rasgo se alinea con el paradigma interpretativo de esta investigación, contribuyendo a la comprensión de las autopercepciones de los padres sobre sus propias habilidades emocionales y cómo estas percepciones moldean su rol como educadores.

Modelo de Habilidad

El modelo de habilidad propuesto por Mayer, Salovey y Caruso (2004) concibe la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia genuina, medible a través de pruebas de rendimiento, este modelo expandió la visión original de 1990, estructurando la IE en cuatro ramas jerárquicas: percepción, facilitación, comprensión y manejo de las emociones; en cuanto a esto, los autores argumentan que la IE es "la capacidad para razonar con la emoción, y la emoción para mejorar el razonamiento" (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004, p. 197); desde esta perspectiva, las prácticas de crianza no solo se analizan en términos de sus resultados, sino como una manifestación de la capacidad de los padres para aplicar estas habilidades emocionales en la vida diaria de sus hijos.

En resumen, este es el modelo original y más estrictamente académico de la Inteligencia Emocional, propuesto por Peter Salovey y John D. Mayer, quienes consideran la Inteligencia Emocional como una habilidad cognitiva legítima para procesar información emocional y utilizarla para guiar el pensamiento y la conducta; es decir, la ven como un tipo de inteligencia, similar a la inteligencia verbal o matemática, sus cuatro ramas o componentes son jerárquicos y se desarrollan con la edad, los cuales se describen a continuación:

a) Percepción emocional: La capacidad de percibir, atender y expresar con precisión las emociones en uno mismo y en los demás, así como en objetos, arte, música y otras formas de estímulos. Implica reconocer expresiones faciales, tonos de voz, posturas corporales y sensaciones físicas asociadas a las emociones.

b) Facilitación emocional del pensamiento: La capacidad de usar o generar emociones para facilitar el pensamiento. Las emociones pueden priorizar el pensamiento, ayudar a la toma de decisiones, fomentar la creatividad y la resolución de problemas. Por ejemplo, la alegría puede facilitar el razonamiento inductivo y la creatividad.

c) Comprensión emocional: La capacidad de comprender las emociones complejas y las relaciones entre ellas. Incluye entender cómo las emociones evolucionan con el tiempo, cómo se combinan diferentes emociones y cómo las emociones pueden ser causadas por eventos específicos. También implica entender las transiciones emocionales (ej., tristeza a desesperación).

d) Manejo o regulación emocional: La capacidad de regular las emociones propias y ajenas. Implica la habilidad de manejar tanto las emociones positivas como negativas para promover el crecimiento emocional e intelectual. Esto incluye la capacidad de distanciarse de las emociones negativas, prolongar las positivas, o incluso generar emociones adecuadas para una situación.

Modelo mixto

El modelo mixto de Bar-On (1997) amplía la definición de la IE para incluir una variedad de competencias emocionales y sociales, rasgos de personalidad y motivaciones, a diferencia del modelo de habilidad, Bar-On (1997) ve la inteligencia emocional como "un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en la capacidad de la persona para afrontar las exigencias y presiones del medio" (Bar-On, 1997, p. 14); a la luz de esto, este modelo es

particularmente útil para esta investigación, porque permite ir más allá de las habilidades cognitivas y considerar cómo factores el bienestar personal, la autopercepción y la adaptabilidad, los cuales se reflejan en las prácticas de crianza, aportando a la comprensión de las percepciones de la familia.

Notablemente, Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como "un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en la capacidad de la persona para afrontar las exigencias y presiones del medio" (p. 14), esta definición es invaluable para este estudio, teniendo en cuenta que las narrativas familiares que se recopilen a través de las anécdotas procesadas, podrán revelar cómo los padres perciben sus propias capacidades para manejar el estrés y cómo esta autopercepción influye en su interacción con sus hijos; a la luz de esto, se puede afirmar que la capacidad de un padre para mantener la calma en situaciones difíciles o para ser flexible ante los cambios inesperados, son ejemplos concretos de las competencias que Bar-On incluye en su modelo, y que se podrán identificar y analizar para develar cómo se manifiesta la educación emocional en el hogar.

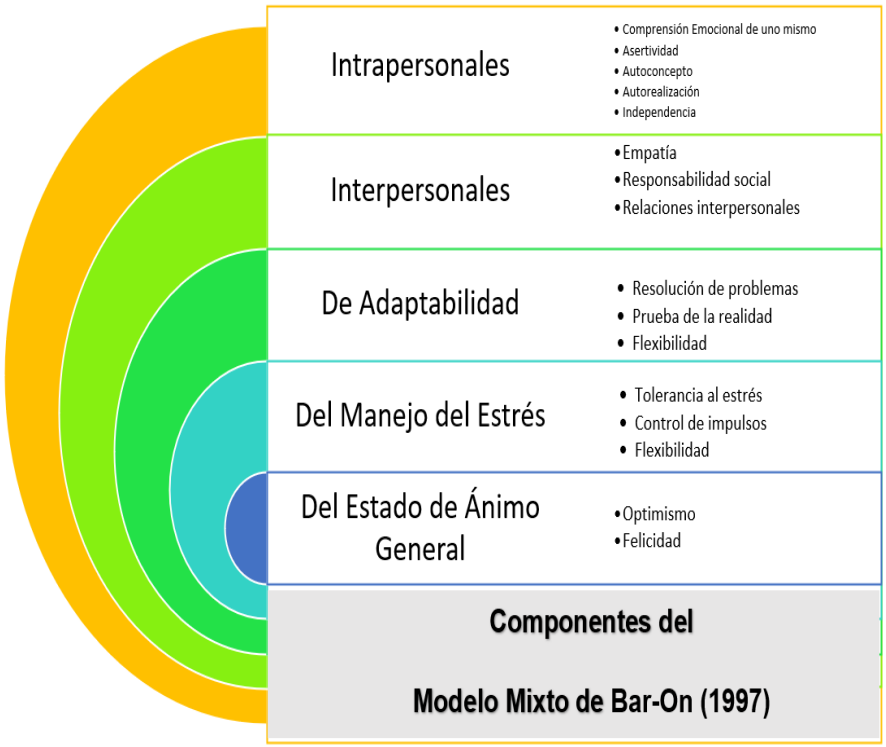
Adicionalmente, el autor estructura en su modelo mixto cinco componentes principales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general; La dimensión intrapersonal (autoconocimiento, autovaloración, etc.) es clave, pues permite comprender si los padres son conscientes de sus propias emociones y cómo estas influyen en sus decisiones de crianza; por otro lado, la dimensión interpersonal (empatía, relaciones) permite interpretar cómo los padres se conectan emocionalmente con sus hijos; como complemento, las dimensiones de adaptabilidad (flexibilidad, resolución de problemas) y manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de impulsos) son cruciales para entender cómo las familias enfrentan los desafíos de la vida cotidiana.

En efecto, este modelo de Inteligencia Emocional centrado en los rasgos de personalidad y las competencias socioemocionales que contribuyen al bienestar y al éxito en la vida, este modelo se evalúa según el autor, a través de autoinformes en donde la persona valora sus propias capacidades emocionales; en cuanto a esto

Bar-On (1997) identifica 15 componentes, agrupados en cinco áreas principales; al explorar estas competencias a través de las narrativas familiares, se podrá demostrar cómo la inteligencia emocional, desde la perspectiva del autor, es un factor determinante en la configuración de las prácticas de crianza y, por ende, en la educación emocional de los niños.

Figura 8

Competencias de la Inteligencia Emocional según el modelo Mixto



Nota: Elaboración Propia (2025)

La figura anterior es una representación del modelo mixto de la inteligencia emocional (IE) de Reuven Bar-On (1997), el cual desglosa el constructo en cinco componentes interrelacionados, este esquema es fundamental para esta investigación, ya que permite analizar las prácticas de crianza desde una

perspectiva amplia que incluye no solo habilidades, sino también rasgos de personalidad y bienestar general, de la misma manera, para esta tesis doctoral, cada uno de estos componentes ofrece una lente específica para comprender las percepciones de la familia en Nilo Cundinamarca y develar cómo se manifiesta la educación emocional en la cotidianidad.

Por tanto, es importante resaltar que, el modelo mixto de la IE es un marco invaluable para esta tesis doctoral, ya que desglosa la inteligencia emocional en competencias clave para el análisis de las prácticas de crianza, este referente permite examinar cómo las competencias intrapersonales (autoconocimiento) e interpersonales (empatía) de los padres, influyen en su rol como educadores emocionales y en su relación con sus hijos; además, las competencias de adaptabilidad y manejo del estrés son cruciales para comprender cómo las familias afrontan los desafíos cotidianos; Finalmente, el factor de estado de ánimo general proporciona una lente para entender cómo el bienestar emocional de los padres afecta el entorno del hogar.

Modelo de rasgo

El modelo de rasgo, desarrollado por Petrides (2001), se diferencia radicalmente de los anteriores, al definir la inteligencia emocional como una constelación de autopercepciones emocionales, medidas a través de cuestionarios de autoinforme, según Petrides (2001) la IE de rasgo "se refiere a la configuración de las autopercepciones de las personas de sus propias habilidades emocionales" (Petrides, Pita, & Mavroveli, 2007, p. 273); de acuerdo con esto, este enfoque permite explorar las creencias y percepciones subjetivas de los padres sobre su propia inteligencia emocional, lo que es vital para el paradigma interpretativo de esta investigación, ya que, al comprender las narrativas es posible identificar cómo las percepciones de los padres sobre sus habilidades emocionales guían sus prácticas de crianza, independientemente de si poseen dichas habilidades o no.

Específicamente, según el autor, la IE de rasgo "se refiere a la configuración de las autopercepciones de las personas de sus propias habilidades emocionales" (Petrides, Pita, y Mavroveli, 2007, p. 273); en cuanto a esto, en el contexto de este estudio, esto significa que la investigadora podrá comprender cómo los padres en Nilo Cundinamarca se ven a sí mismos como educadores emocionales, lo cual no siempre corresponde con sus capacidades objetivas, ya que un padre puede percibir que es muy empático (alta autopercepción de IE de rasgo), y esta creencia guiará sus prácticas de crianza, independientemente de si realmente posee la habilidad para comprender las emociones de sus hijos; por tanto, este enfoque es vital para el estudio fenomenológico que se adelanta, ya que el modelo de investigación de Van Manen (2003) se centra en las experiencias vividas y los significados que las personas construyen en su vida diaria. En consecuencia, este modelo permite aproximarse a la manera en que los padres interpretan su propio rol emocional dentro de la experiencia cotidiana de la crianza.

De tal manera que, la relevancia del modelo de rasgo radica en la capacidad para explicar cómo las percepciones internas de los padres dan forma a su comportamiento, al develar cómo se manifiesta la educación emocional en las prácticas de crianza, la investigadora podrá utilizar las narrativas para identificar si la autopercepción de los padres sobre su bienestar, sociabilidad o adaptabilidad (componentes del modelo de rasgo) influye en sus interacciones con sus hijos; por ejemplo, si un padre se percibe a sí mismo como una persona con bajo manejo del estrés, podría justificar sus reacciones impulsivas en situaciones de conflicto, lo cual se reflejaría en una narrativa específica; es así como, esta interpretación de las autopercepciones es clave para la construcción del modelo teórico sobre la interpretación de las prácticas de crianza, que pretende esta tesis doctoral. Desde esta perspectiva, las narrativas familiares adquieren un valor central, porque permiten comprender cómo esas autopercepciones se traducen en modos concretos de relación, cuidado y respuesta emocional frente a los hijos.

Figura 9

Componentes del modelo de rasgo según Petrides (2001)



Nota: Elaboración propia

La figura es una simplificación de la estructura del modelo de rasgo de la inteligencia emocional (IE) de Petrides (2001); este esquema, que destaca los componentes de Bienestar, Sociabilidad y Adaptabilidad, es directamente relevante para este estudio, pues se enfoca en las autopercepciones emocionales de los individuos; lo cual permite comprender las narrativas familiares desde la perspectiva de cómo los padres se ven a sí mismos en su rol, proporcionando una capa de significado vital para la construcción del modelo teórico sobre las prácticas de crianza, basadas en la educación emocional.

El componente de Bienestar (recuadro amarillo) se refiere a las percepciones que la persona tiene sobre su felicidad, optimismo y autoconcepto, esto permitirá interpretar si los padres en Nilo Cundinamarca se perciben como personas con un buen manejo de sus emociones y con una visión positiva, lo cual puede influir en su capacidad para fomentar un ambiente de crianza favorable; por otro lado, la Sociabilidad (recuadro verde) se relaciona con la percepción de las habilidades sociales, como la asertividad y la capacidad de establecer relaciones, este factor es crucial para interpretar las prácticas de crianza, ya que permite entender cómo los padres se perciben a sí mismos interactuando con sus hijos y con la comunidad educativa y finalmente se visualiza la Adaptabilidad (recuadro azul), la cual, se

centra en la percepción de la propia flexibilidad y capacidad para afrontar el estrés, lo cual hará posible develar cómo se manifiesta la educación emocional en las familias, al examinar cómo los padres creen que manejan los desafíos y los cambios, y si esa percepción se refleja en sus narrativas.

A diferencia de los modelos de habilidad de Salovey y Mayer, que miden la IE a través del rendimiento, o el modelo mixto de Bar-On, que incluye competencias no cognitivas, el modelo de rasgo es de particular relevancia para el paradigma interpretativo, ya que esta investigación no busca determinar si los padres son emocionalmente inteligentes, sino cómo se perciben a sí mismos, lo cual es un factor determinante en su comportamiento. El modelo de rasgo, descrito en la figura, servirá como una guía para estructurar el análisis de las narrativas familiares, permitiendo conectar las percepciones subjetivas de los padres con las dinámicas de crianza y la educación emocional de los estudiantes.

Componentes de la IE en el contexto de la crianza

La comprensión de la inteligencia emocional (IE) como un constructo teórico se enriquece al examinar sus diversos componentes, los cuales se han desarrollado a lo largo de las décadas a través de diferentes modelos, descritos en las páginas anteriores, desde una perspectiva inicial de habilidad hasta una visión más amplia de competencias; del mismo modo, los componentes de la IE ofrecen un marco robusto para interpretar las prácticas de crianza desde la perspectiva de la educación emocional, el objetivo central de esta tesis doctoral, estos se han conceptualizado de diversas maneras por los autores que se citan en las siguientes líneas, y cada perspectiva aporta una pieza clave para esta investigación doctoral; teniendo en cuenta que, mientras Mayer y Salovey (1997) se centran en las capacidades cognitivas, Goleman (1995) amplía el concepto a competencias aplicadas, y Bisquerra y Pérez (2007) lo contextualizan en el educación.

Percepción, Comprensión, Regulación y Manejo de Emociones

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) amplía su concepción original, al detallar la IE en cuatro ramas interrelacionadas. La primera, la percepción emocional, es la base del proceso, referida a la "capacidad de percibir con precisión, valorar y expresar la emoción" p.5. Esta habilidad es crucial en las narrativas familiares, ya que un padre debe percibir las emociones de su hijo para responder adecuadamente. La comprensión emocional, por su parte, implica la capacidad de interpretar la complejidad de los sentimientos y sus interrelaciones; ambos componentes son vitales para develar cómo se manifiesta la educación emocional en las interacciones cotidianas, como cuando los padres guían a sus hijos a entender por qué se sienten de una determinada manera. El manejo de emociones es el nivel más avanzado, que permite "regular y manejar las emociones en uno mismo y en los demás" p.5, una capacidad que los padres aplican constantemente al modelar el autocontrol y la resolución de conflictos, lo cual está directamente relacionado con el paradigma interpretativo de esta investigación. Desde esta perspectiva, el modelo ofrece una base sólida para interpretar cómo las familias construyen, expresan y regulan emocionalmente su experiencia cotidiana de crianza.

En tal sentido, el postulado de estos autores concibe la IE como un conjunto de cuatro capacidades mentales. La primera es la percepción emocional, la cual implica la habilidad para identificar con precisión las emociones en las expresiones faciales, el lenguaje corporal y la voz de uno mismo y de los demás. Esta habilidad es fundamental para que los padres puedan leer las señales no verbales de sus hijos. A esta le sigue la comprensión emocional, que es la capacidad de entender el origen de las emociones y cómo estas cambian y se combinan con el tiempo, lo cual permite a los padres interpretar las razones detrás del comportamiento de sus hijos. Finalmente, el manejo emocional es la habilidad para regular y controlar las emociones propias y las de los demás de manera efectiva, lo que se refleja en la capacidad de los padres para modelar el autocontrol y gestionar los conflictos

familiares. Por ello, este enfoque resulta especialmente pertinente para comprender de qué manera las competencias emocionales parentales inciden en las prácticas de crianza y en la formación socioemocional de los hijos.

Competencias emocionales

Las competencias emocionales propuestas por Goleman (1995), aunque basadas en el modelo de habilidades, extienden el concepto de la IE a la vida cotidiana. La autoconciencia es la piedra angular, pues implica un "reconocimiento de nuestros propios sentimientos, mientras se están produciendo" p.43. Esto es relevante para esta tesis, ya que las narrativas de crianza pueden revelar si los padres son conscientes de sus propias respuestas emocionales. El autocontrol (Goleman, 1995) se manifiesta en la capacidad para manejar los impulsos y las emociones disruptivas, una competencia que se observa directamente en las interacciones familiares; adicionalmente, la empatía y las habilidades sociales son esenciales para esta investigación, ya que representan la forma en que los padres se conectan emocionalmente con sus hijos, estableciendo una base sólida para la educación emocional. Estos componentes, a diferencia del enfoque de habilidad, son observables en las dinámicas familiares que este estudio busca interpretar, y permiten conectar el concepto teórico con las experiencias vividas por las familias.

Como puede inferirse, el autor popularizó la inteligencia emocional al transformarla en un conjunto de competencias personales y sociales, enfocadas en la aplicación práctica; la autoconciencia es el pilar de ese modelo, definida como el conocimiento de las propias emociones, fortalezas y debilidades. En la investigación que se presenta en este documento, esta competencia ayuda a entender si los padres son conscientes de sus propias reacciones emocionales. A la autoconciencia le sigue la autogestión, que se refiere al control de impulsos y emociones disruptivas, la empatía, por su parte, es la capacidad de percibir y comprender los sentimientos de los demás, crucial para que los padres se conecten con las necesidades emocionales de sus hijos; por último, las habilidades sociales

representan la capacidad para manejar relaciones y construir redes, lo que le permite a las familias interactuar de manera efectiva en las comunidades educativas de Nilo, Cundinamarca.

Competencias emocionales aplicadas al contexto educativo

En el marco de esta investigación, resulta pertinente considerar propuestas teóricas que permitan vincular la inteligencia emocional con los procesos educativos y familiares. Bisquerra y Pérez (2007) adaptan el modelo de competencias emocionales al contexto educativo, proporcionando un marco analítico idóneo para esta investigación; la conciencia emocional, según los autores, implica la capacidad de "tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás" p. 11, lo que se relaciona con la percepción de Salovey y Mayer (1997). La regulación y autonomía emocionales son fundamentales para la crianza, ya que implican la habilidad de gestionar los sentimientos y tomar decisiones responsables, aspectos que se reflejan en las prácticas parentales. Asimismo, las habilidades socioemocionales son vitales para esta investigación, pues se manifiestan en la calidad de las relaciones interpersonales entre padres, hijos y docentes, y en la capacidad de las familias para resolver conflictos de manera constructiva. De este modo, esta propuesta permite contextualizar los constructos de la IE en el ámbito escolar y develar cómo las familias perciben su rol en la educación emocional. En consecuencia, este enfoque ofrece una base pertinente para interpretar la crianza como un espacio donde las competencias emocionales se aprenden, se practican y se resignifican cotidianamente.

Como se ha venido diciendo, los autores adaptan estos componentes al ámbito educativo, un punto central de esta tesis doctoral. Ellos agrupan las competencias emocionales en cinco grandes bloques, definiendo la conciencia emocional como un pilar fundamental, que incluye la capacidad de "tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás" p. 11. Para esta investigación, esto se traduce en la habilidad de los padres para reconocer los

estados emocionales de sus hijos y de sí mismos; así que, en las narrativas familiares, esto podría manifestarse cuando los padres describen cómo identifican la tristeza o el enojo en sus hijos y cómo validan esos sentimientos, en lugar de reprimirlos. Desde esta perspectiva, las competencias emocionales adquieren un valor interpretativo clave para comprender cómo las familias construyen formas concretas de acompañamiento afectivo en la vida cotidiana.

Figura 10

Competencias Emocionales por Bisquerra y Pérez (2007)



Nota. Elaboración propia

En la figura presentada, se evidencia como la conciencia y la regulación emocional son pilares para la educación emocional en las prácticas de crianza, ya que se refieren a la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas, así como de gestionarlas de manera constructiva; por otra parte, la autonomía emocional se relaciona con el empoderamiento personal y la autoconfianza de los padres para tomar decisiones responsables en la crianza; en tanto que, las competencias sociales son esenciales para las dinámicas familiares, pues abarcan habilidades como la empatía y la comunicación efectiva; y por último, las

competencias para la vida y el bienestar se manifiestan en la capacidad de los padres para enfrentar desafíos y mantener una actitud positiva.

Inteligencia Emocional y Desarrollo Infantil

De acuerdo con los propósitos planteados en esta tesis doctoral, el marco conceptual sobre la inteligencia emocional y el desarrollo infantil es fundamental para interpretar las prácticas de crianza desde la perspectiva de la educación emocional, teniendo en cuenta que, comprender el desarrollo socioemocional de los niños y el papel de la familia en este proceso es clave para generar el modelo teórico que se propone. Las teorías que se citan a continuación ofrecen una visión integrada de cómo las habilidades emocionales se forman en la infancia a través de las interacciones familiares, lo cual se alinea perfectamente con el paradigma interpretativo que sustenta este estudio y el uso de narrativas familiares para develar la manifestación de la educación emocional en Nilo, Cundinamarca, de acuerdo con el método de Van Manen (2003).

Desarrollo socioemocional y mediación en la infancia

El desarrollo socioemocional es un proceso clave en la infancia. Denham (1998) define el desarrollo socioemocional como la "capacidad para experimentar, regular y expresar emociones de forma efectiva en las interacciones sociales" p.195. Por su parte, Saarni (1999) lo concibe como una "organización continua de las habilidades de autorregulación emocional y la capacidad para establecer relaciones recíprocas" p.119. Este desarrollo no ocurre en un vacío, sino que es mediado por la interacción con los cuidadores principales; al respecto, Gottman (1997) argumenta que los padres que son "entrenadores emocionales" son capaces de reconocer, validar y guiar a sus hijos a través de sus emociones. Este enfoque de la crianza es vital para esta investigación, ya que permite comprender las dinámicas específicas que se manifiestan en las familias para educar emocionalmente a sus hijos.

Crianza y el papel de la regulación emocional

La crianza y la mediación emocional son constructos esenciales para su tesis. Extremera y Fernández (2006) señalan que "la inteligencia emocional de los padres es uno de los factores más importantes para el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos" (p. 2); esta afirmación es crucial, ya que establece una relación directa entre las capacidades emocionales de los padres y las de sus hijos, un aspecto que esta investigación busca comprender a través de las percepciones de la familia. Asimismo, el apego, según Bowlby (1969), es una base segura que permite a los niños explorar su entorno, debido a que la regulación emocional se desarrolla en este contexto de seguridad. La teoría del apego, de Ainsworth (1978), observó que los patrones de apego influyen en cómo los niños aprenden a manejar el estrés y las emociones, demostrando cómo una crianza que responde con sensibilidad a las necesidades emocionales de los niños es clave para su desarrollo socioemocional. De este modo, el rol del apego se convierte en una herramienta para analizar cómo las narrativas familiares reflejan estas dinámicas y su impacto en la regulación emocional. En consecuencia, comprender la crianza desde esta perspectiva permite interpretar cómo la calidad del vínculo afectivo familiar incide en la manera en que los hijos construyen seguridad emocional, confianza y formas de relación con los demás.

El reto de la educación emocional en la escuela

Recurrir a un marco teórico bajo el enfoque de la educación emocional en la escuela es crucial, pues establece el contexto formal donde las habilidades y competencias emocionales deben ser promovidas de manera intencional; no obstante, a pesar de los avances teóricos, la integración de la educación emocional en el currículo escolar sigue siendo un desafío en los sistemas educativos. Esta realidad se hace evidente al contrastar las prácticas de crianza de las familias con los programas educativos institucionales, lo que permite profundizar en la necesidad de que la escuela se sume a la labor de la familia en la formación emocional,

explorando si existe una alineación entre ambos contextos o si, por el contrario, se genera una desconexión que impacta directamente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes en las instituciones educativas públicas de Nilo, Cundinamarca. En este sentido, la articulación entre escuela y familia se convierte en una condición necesaria para comprender y fortalecer la formación emocional de los niños desde una perspectiva integral.

La Educación emocional como competencia básica

Bisquerra (2003, 2018) es una figura clave en la conceptualización de la educación emocional como una competencia fundamental, esencial para el desarrollo integral del individuo. Según el autor, "la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano" p.119. Este concepto es vital para esta investigación, ya que sitúa la educación emocional no como un complemento, sino como una necesidad inherente para la vida en sociedad, al develar cómo se manifiesta la educación emocional en las prácticas de crianza, esta tesis puede demostrar que la familia, de manera informal, cumple con este proceso educativo, el cual luego se refuerza o se contrasta en el ámbito escolar.

Programas de educación emocional en la escuela

La aplicación práctica de la educación emocional se manifiesta a través de programas diseñados para el entorno escolar, lo cual se dicta en disposiciones legales emitidas recientemente por el Ministerio de educación Nacional, tales como la Ley 2503 del año 2025 de la Catedra de educación emocional; al respecto Extremera y Fernández (2006) sostienen que la "educación emocional es la respuesta a la necesidad social de formar ciudadanos competentes para la vida" p. 2. Su propuesta se enfoca en enseñar a los estudiantes a reconocer y manejar sus

emociones de manera efectiva, lo cual es relevante para esta tesis doctoral, pues comprender las percepciones de la familia sobre la educación emocional es clave para entender cómo los padres perciben y valoran estos programas escolares.

Por otra parte, Palomera, Bisquerra y Pérez (2008) destacan la importancia de la educación emocional en el currículo para fomentar el bienestar personal y social de los estudiantes, estos programas escolares se convierten en un punto de referencia para esta investigación, ya que permiten analizar si existe una alineación entre lo que las escuelas proponen y lo que las familias practican en su cotidianidad; todo lo anterior bajo a la luz del cumplimiento a la Ley 2383 del año 2024, de la educación socioemocional, la cual insta a las Instituciones educativas, a incluir dichas competencias, en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), para lo cual resulta urgente y pertinente, la generación del modelo de educación emocional, basado en las prácticas de crianza, que se propone en esta investigación académica Doctoral.

Dimensiones de la inteligencia emocional

De acuerdo con esta investigación, las dimensiones de la inteligencia emocional (IE) constituyen la base analítica para esta tesis doctoral, al permitir un examen detallado de cómo se manifiesta la educación emocional en el contexto de las prácticas de crianza. Estas dimensiones se abordan desde múltiples perspectivas teóricas, desde la visión cognitiva de las habilidades de Mayer y Salovey (1997), pasando por las competencias personales y sociales popularizadas por Goleman (1995), hasta las autopercepciones emocionales que postula el modelo de rasgo de Petrides (2001). La integración de estos modelos permite interpretar las narrativas familiares y develar las percepciones de la comunidad educativa en Nilo, Cundinamarca, ofreciendo un marco robusto y multidimensional para la construcción de su modelo teórico. En ese orden de ideas, la inteligencia emocional permea cada una de las dimensiones de la crianza que se describen a continuación.

a) Dimensión vinculante: La base de la inteligencia emocional, la empatía y la autorregulación, se construye a través del vínculo, por tanto, la Teoría del Apego de Bowlby (1969) postula que la disponibilidad afectiva de los padres genera un vínculo seguro, el cual es la piedra angular para que el niño pueda explorar su mundo con confianza y desarrollar un sentido de autoestima; la falta de este vínculo seguro, como lo advirtió Watson (1928) al defender una crianza sin afecto, puede tener consecuencias negativas en el desarrollo emocional del niño.

b) Dimensión Normativa: Un estilo de crianza autoritativo de Baumrind (1967), que combina límites claros con un alto nivel de calidez, es un método efectivo para enseñar inteligencia emocional. Los padres enseñan a los niños a autorregular sus emociones y a respetar los límites del otro, proporcionándoles un marco seguro para su desarrollo.

c) Dimensión Comunicativa y Pedagógica: La crianza es un proceso de aprendizaje, ya que, el diálogo y la escucha activa son las herramientas para validar las emociones del niño, lo cual es la base de la inteligencia emocional, en cuanto a esto Vygotsky (1978) nos recuerda que el lenguaje es un mediador clave en la socialización y en la internalización de las normas sociales, de la misma manera, es importante mencionar que los padres son los primeros educadores, que a través del andamiaje y el modelado (Bandura, 1977), transmiten habilidades y valores que son esenciales para el desarrollo de la inteligencia emocional.

En suma, el marco teórico de esta investigación, enraizado en la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), busca interpretar cómo todas estas teorías se manifiestan en la vida cotidiana de las familias; por lo tanto, el propósito de este estudio es comprender cómo los padres de Nilo, Cundinamarca, navegan por estas complejidades emocionales y cómo se manifiesta la inteligencia emocional en sus prácticas de crianza, a pesar de las presiones del macrosistema (Bronfenbrenner, 1987) y los posibles atajos (Mockus, 2005) que tomen en su día a día.

Instituciones educativas como triada entre familia – escuela - comunidad

En Colombia, la normativa del Ministerio de Educación Nacional concibe la educación no como una responsabilidad exclusiva de la escuela, sino como un proceso compartido entre estos tres actores; este enfoque es fundamental para comprender las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza y la forma en que estas se articulan con los procesos educativos formales y el entorno comunitario en Nilo, Cundinamarca. El marco legal colombiano, en particular la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), establece un rol activo de la familia y la comunidad en la formación de los estudiantes. El artículo 7° de esta ley subraya que la familia es el "núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos". Al mismo tiempo, el artículo 18 reconoce a la comunidad como un agente educativo activo.

De tal manera que, este enfoque de triada es decisivo para esta investigación, ya que permite interpretar la escuela no como una entidad aislada, sino como un espacio de convergencia donde se negocian y se manifiestan las prácticas de crianza y las expectativas de la comunidad en relación con la educación emocional, por lo cual, esta investigación puede develar cómo las instituciones educativas públicas actúan como mediadoras en esta triada, correspondiendo también con este hecho al Decreto 0459 del año 2024 Alianza Familia-Escuela; marco legal para el cual resulta necesaria y justificada la generación del Modelo Teórico que se pretende en esta tesis Doctoral.

La Educación emocional como un lazo de unión en la triada

En el contexto de la educación emocional, la relación entre la familia, la escuela y la comunidad se vuelve aún más relevante, en tanto que, si bien la escuela puede implementar programas de educación emocional, como los que se mencionan en las teorías de Bisquerra (2003) y Goleman (1995), el éxito de estos programas depende de su coherencia con las prácticas de crianza de las familias,

para lo cual, esta investigación, basada en el paradigma interpretativo y las narrativas familiares, tiene la oportunidad de examinar si existe una alineación o una desconexión entre los esfuerzos de la escuela y los de las familias para fomentar el desarrollo emocional, en tanto que, el rol del colegio es entonces, el de un facilitador que articula las percepciones y experiencias de las familias con los objetivos educativos, creando un sistema de apoyo integral para el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, lo cual se traducirá en el modelo teórico que se propone en este estudio de investigación. Desde esta perspectiva, la articulación entre estos tres ámbitos permite comprender que la educación emocional no se consolida de manera aislada, sino en la convergencia de experiencias, prácticas y sentidos compartidos en la vida cotidiana del estudiante.

La institución escolar como agente de socialización

Desde una perspectiva sociológica clásica, la escuela se concibe como un agente de socialización clave, que complementa y, en ocasiones, contrasta con el papel de la familia, al respecto, Durkheim (1922) argumentaba que la educación es un proceso mediante el cual "el individuo adquiere las normas, los valores y las costumbres de la sociedad a la que pertenece" (p. 11). Por su parte, Bourdieu y Passeron (1990) ampliaron esta idea, sosteniendo que la institución escolar ejerce una "acción pedagógica" que no solo transmite conocimientos, sino también un capital cultural que es valorado por la sociedad.

Estos conceptos son cruciales para esta investigación, ya que le permiten interpretar las prácticas de crianza al analizar si los valores emocionales transmitidos en el hogar se alinean con las normas y expectativas del entorno escolar público. En este sentido, la escuela no solo refuerza procesos de formación social, sino que también se convierte en un espacio donde las disposiciones emocionales aprendidas en la familia pueden confirmarse, tensionarse o reconfigurarse.

La escuela como espacio de transmisión y reproducción cultural

La institución educativa también funciona como un espacio de transmisión cultural y reproducción social, sobre esta afirmación, Bourdieu (1979) introdujo el concepto de habitus, que es un sistema de disposiciones duraderas que el individuo adquiere en su contexto social, incluyendo la escuela, de tal manera que, la institución educativa, al valorar ciertas formas de expresión y comportamiento, refuerza o reproduce las desigualdades sociales; como complemento, Bernstein (1990), a su vez, se centró en cómo el lenguaje y los códigos de comunicación en la escuela pueden limitar o empoderar a los estudiantes. Estos enfoques son vitales para esta tesis, pues permiten comprender cómo la escuela, en el contexto de Nilo, Cundinamarca, moldea las expectativas emocionales de los estudiantes y las familias, lo cual es fundamental para develar cómo se manifiesta la educación emocional en las comunidades educativas del sector oficial.

Enfoque socioecológico: interacción entre sistemas

El enfoque socioecológico de Bronfenbrenner (1979, 2005) ofrece un marco más dinámico y contextual para entender el papel de la escuela, ya que, el autor postula que el desarrollo humano es el resultado de la interacción entre múltiples sistemas, por tanto, las instituciones educativas, en el microsistema del niño, interactúan con el mesosistema (familia y comunidad) para influir en su desarrollo; según Bronfenbrenner (1979), el desarrollo de un niño se ve influenciado por "un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno dado" p. 22. En este sentido, la escuela no es un ente aislado, sino que está en constante diálogo con las prácticas de crianza familiares, a la luz de lo anterior, esta investigación, al centrarse en la triada familia-escuela-comunidad, se alinea perfectamente con esta teoría, ya que busca comprender la naturaleza de estas interacciones y cómo estas influyen en la educación emocional de los estudiantes.

La familia en la educación

El papel de la familia en la educación emocional de los niños es un pilar fundamental para esta tesis doctoral, especialmente en el marco de la triada familia-escuela-comunidad en Nilo, Cundinamarca, en atención a esto, la conceptualización de la familia debe ir más allá de un simple grupo biológico; ya que, es un sistema social que según Minuchin (1974), regula las interacciones y, de acuerdo con Durkheim (1922), actúa como el primer agente de socialización.

En este sentido, la familia es el espacio donde se gestan las prácticas de crianza que, bajo la perspectiva de Gottman (1997) y la teoría del apego de Ainsworth (1978), se convierten en la base para el desarrollo de la inteligencia emocional, influyendo directamente en la forma en que los niños perciben, comprenden y regulan sus sentimientos. Por tanto, analizar las narrativas familiares es crucial para comprender cómo se forjan estas competencias emocionales en un contexto tan íntimo y vital; lo cual, permitirá establecer las bases teóricas sobre la familia no solo como una unidad biológica, sino como un sistema social y cultural que influye de manera determinante en el desarrollo de los individuos, un aspecto clave para el paradigma interpretativo y la construcción del modelo teórico que se pretende.

Conceptualización de la familia

La familia ha sido definida desde múltiples perspectivas. Para Minuchin (1974), la familia es un "sistema social natural y abierto" que se organiza a través de patrones de interacción que regulan la conducta de sus miembros, desde esta visión sistémica, la familia no es la simple suma de sus integrantes, sino un conjunto interrelacionado donde las acciones de uno afectan a todos; por otro lado, Durkheim (1922) la concebía como el "núcleo fundamental de la sociedad" y un agente primordial de socialización, donde se transmiten las primeras normas, valores y creencias; esta conceptualización de la familia como un sistema social en constante

evolución es crucial para esta investigación, pues le permitirá analizar las narrativas familiares no como relatos aislados, sino como la expresión de las dinámicas y significados que se construyen en el seno de un sistema vivo, que corresponde a las comunidades educativas de Nilo Cundinamarca.

La familia como agente activo en la educación

La familia es el primer y más influyente agente de educación. A diferencia de la escuela, su rol educativo es informal y se basa en la interacción cotidiana y el modelado de conductas, al respecto, Gottman (1997) sostiene que los padres actúan como "entrenadores emocionales" de sus hijos, enseñándoles a identificar y gestionar sus emociones, lo cual está directamente relacionado con la educación emocional, el autor subraya la importancia de que los padres sean conscientes de sus propias emociones para guiar a sus hijos de manera efectiva; adicionalmente, la teórica del apego de la autora Ainsworth (1978), demostró que la sensibilidad de los padres a las señales de sus hijos y la creación de un vínculo seguro influyen en la capacidad de los niños para regular sus emociones y explorar su entorno con confianza.

Participación familiar en la educación

Así como la definición de la familia es un concepto vital para develar cómo se manifiesta la educación emocional en las prácticas de crianza y cómo las familias, a través de sus interacciones, forjan las bases del desarrollo socioemocional de sus hijos; la participación familiar, resulta también clave para comprender las experiencias vividas en estas comunidades educativas, representadas en la diversidad de sus prácticas de crianza y sus dinámicas como apoyo a la educación emocional de los estudiantes.

En atención a lo anterior, se toman los postulados de Galián y Hernández (2024), quienes en su texto proponen que “Los niños y niñas, en este escenario cambiante, pueden encontrarse en una situación de vulnerabilidad, dependiendo en gran medida del grado de implicación y del apoyo que reciben de sus familias en su educación. Esta situación refuerza la importancia de los centros educativos no solo como espacios de aprendizaje académico, sino también como comunidades de apoyo y colaboración donde se complementa y fortalece el papel de la familia.” p.102. Según esto, la participación familiar en la educación necesita sostenerse en un modelo teórico basado en educación emocional.

La inclusión de la participación familiar en este marco teórico es fundamental para la coherencia de la tesis doctoral, teniendo en cuenta que, la investigación, al centrarse en la interpretación de las prácticas de crianza desde la perspectiva de la educación emocional, reconoce a la familia como el microsistema primario (Bronfenbrenner, 1987) donde se construyen las bases del desarrollo socioemocional, al respecto, la cita de Galián y Hernández-Prados (2024) refuerza la idea de que los niños, en escenarios cambiantes, dependen del apoyo de sus familias; este apoyo, desde la perspectiva de esta investigación, se basa en la inteligencia emocional, ya que son los padres y cuidadores quienes, a través de sus propias experiencias (Bourdieu, 1997) y de su accionar emocional, tienen la posibilidad de resignificar sus prácticas de crianza y de generar nuevas pautas que complementen la educación de los hijos.

La familia como mediadora entre la cultura y el individuo

La familia no solo educa, sino que también media la cultura y los valores de la comunidad en la que se encuentra, sobre esto, Bronfenbrenner (1979), a través de su teoría ecológica, ubica a la familia en el microsistema del niño, un espacio donde las experiencias y los patrones de interacción diarios influyen en su desarrollo, el autor señala que las relaciones en este microsistema "deben ser estables, recíprocas y de apoyo mutuo" para que el desarrollo sea óptimo, p.23. De acuerdo a

esto, esta investigación puede utilizar este enfoque para analizar cómo las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza están influenciadas por el mesosistema (la interacción entre la familia y la escuela) y el macrosistema (los valores culturales y sociales); en este sentido, la familia actúa como un filtro cultural, traduciendo las normas de la sociedad para sus hijos y transmitiendo una visión particular de lo que significa ser emocionalmente competente, lo que contribuye a la comprensión de las dinámicas familiares en su contexto específico.

La escuela y la educación emocional

Desde la perspectiva de esta investigación, la escuela representa un agente de socialización clave que complementa el papel de la familia en el desarrollo de la educación emocional. Si bien la familia es el núcleo inicial donde se gestan las prácticas de crianza y se fomenta la inteligencia emocional según autores como Gottman (1997) y Ainsworth (1978), la escuela proporciona el contexto formal para su consolidación. Autores como Bisquerra y Pérez (2007) enfatizan que la educación emocional debe ser una competencia básica del currículo, un aspecto que esta tesis busca contrastar con la realidad de las comunidades educativas de Nilo, Cundinamarca.

En consecuencia, la escuela, como un mesosistema en la teoría de Bronfenbrenner (1979), tiene la función de interactuar con la familia para crear un ambiente de aprendizaje coherente que fortalezca el desarrollo socioemocional de los estudiantes. El marco conceptual descrito en los siguientes párrafos, permite integrar la teoría de Vygotsky (1978) sobre el desarrollo humano, con las propuestas prácticas de Bisquerra y Fernández (2003-2018), y las directrices del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), para interpretar las prácticas de crianza desde una perspectiva que considera la influencia de las instituciones educativas, a la luz de lo anterior es concreto que, el análisis de la escuela como un espacio de mediación cultural y de prevención socioemocional es crucial para comprender la triada familia-escuela-comunidad en Nilo, Cundinamarca.

El rol de la escuela en el desarrollo integral

Desde una perspectiva psicopedagógica, la escuela desempeña un papel activo en el desarrollo de los individuos, más allá de la simple transmisión de conocimientos; sobre esto, Vygotsky (1978), a través de su teoría sociocultural, introdujo el concepto de mediación cultural. El autor sostiene que el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños se da a través de la interacción con el entorno y con otros individuos más competentes, quienes actúan como mediadores. Asimismo, afirma que "toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después dentro del niño (intrapsicológica)" (p. 57). En el desarrollo de esta investigación, la escuela actúa como un contexto de mediación cultural donde los niños, a través de las interacciones con sus pares y docentes, interiorizan normas, valores y, de manera crucial, las competencias emocionales que luego se manifiestan en su comportamiento. De este modo, la experiencia escolar se convierte en un espacio decisivo para comprender cómo las vivencias emocionales se elaboran, se comparten y se transforman en aprendizajes significativos para la vida cotidiana.

La educación emocional como política escolar en Colombia

La educación emocional ha pasado de ser un enfoque opcional a un componente esencial de la política educativa en muchos países, incluyendo a Colombia. Bisquerra (2018) defiende 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 humano" p.119. Esta visión se refleja en las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, las cuales promueven el desarrollo de competencias socioemocionales desde la primera infancia hasta la educación superior. La normatividad más reciente, como la que se emitió en el año 2025, pueden fortalecer la implementación de programas de bienestar socioemocional y convivencia escolar. Este marco legal es

fundamental para esta tesis doctoral, ya que permite comprender las percepciones de la familia sobre la educación emocional no solo como una tarea personal, sino como una responsabilidad compartida con la institución educativa.

La escuela como espacio de prevención y resiliencia socioemocional

Además de su función formativa, la escuela también cumple un rol crucial en la prevención y el fomento de la resiliencia socioemocional, en cuanto a esto, Fernández y Extremera (2004) señalan que la escuela es el espacio idóneo para "enseñar a los estudiantes a reconocer y regular sus emociones, lo que es vital para la prevención de problemas emocionales y de conducta" p.2. En el contexto de esta tesis, las Instituciones Educativas públicas en Nilo, Cundinamarca, pueden ser analizadas como entornos que brindan a los estudiantes herramientas para afrontar el estrés, los conflictos y los desafíos de la vida cotidiana; por tanto, al develar cómo se manifiesta la educación emocional en las prácticas de crianza, esta investigación puede mostrar la relación entre las estrategias de resiliencia que se aprenden en el hogar y las que se refuerzan en el entorno escolar, evidenciando el papel de la escuela en la construcción de individuos emocionalmente competentes y resilientes.

La comunidad como contexto educativo

La comunidad, en el marco de su investigación doctoral, se establece como un contexto educativo fundamental que interactúa con la familia y la escuela, enriqueciendo el desarrollo integral de los estudiantes. Más allá de la influencia familiar, que es el núcleo inicial de las prácticas de crianza, la comunidad representa un sistema más amplio que, de acuerdo con el modelo de Bronfenbrenner (1979), influye directamente en las dinámicas y narrativas familiares. Su tesis doctoral, al centrarse en la comunidad de Nilo, Cundinamarca, tiene la oportunidad de analizar cómo los valores sociales, las tradiciones y los recursos locales se manifiestan en la educación emocional de los niños. Esto permite ir más allá de la triada tradicional

para develar cómo la comunidad actúa como un agente de socialización y cómo las percepciones de la familia sobre la educación emocional se ven mediadas por este contexto.

La comunidad como red de apoyo y corresponsabilidad

La comunidad desempeña un rol crucial en el desarrollo socioemocional a través de la corresponsabilidad, en cuanto a esto, Epstein (2001) propone un modelo de implicación familia-escuela-comunidad que se basa en la colaboración para "crear alianzas que apoyen a los estudiantes en su aprendizaje y desarrollo" p.11, este enfoque es vital para esta investigación, ya que permite ir más allá de la relación individual entre padres e hijos y analizar las estructuras de apoyo que existen en la comunidad; la interacción entre las familias y las organizaciones comunitarias puede fortalecer las prácticas de crianza al ofrecer recursos y conocimientos que complementen el aprendizaje en el hogar y en la escuela, contribuyendo a la formación de una red de apoyo para la educación emocional. Desde esta perspectiva, la comunidad no solo amplía las posibilidades de acompañamiento, sino que también aporta sentidos compartidos que favorecen una formación emocional más integral y contextualizada.

Comunidad y participación educativa

La participación de la comunidad en la educación es un concepto clave, sobre esto, Freire (1970), en su pedagogía del oprimido, sostuvo que la educación debe ser un proceso de concientización y acción transformadora en el que los participantes no son objetos, sino sujetos activos de su propia educación; esta visión es relevante para esta tesis doctoral, ya que las narrativas familiares pueden revelar cómo las familias y la comunidad se apropian de su rol educativo y participan en los procesos escolares. De manera complementaria Bronfenbrenner (2005), a través de su teoría bioecológica, considera a la comunidad como un exosistema y macrosistema que influye en los microsistemas del niño, como la familia y la

escuela. La interacción de los padres con la comunidad, por ejemplo, en grupos de apoyo o en proyectos comunitarios, se convierte en un factor que influye en sus percepciones y en la forma en que develan la educación emocional a sus hijos.

Enfoque latinoamericano: educación comunitaria y participación social

En el contexto latinoamericano, la educación comunitaria y la participación social adquieren una dimensión particular, sobre esto en el postulado de González (2016) se encuentra que la educación debe ser un proceso de construcción colectiva, donde se rescatan los saberes y las prácticas culturales de la comunidad; lo anterior es fundamental para esta investigación, ya que permite considerar cómo los valores y las costumbres locales se entrelazan con la educación emocional. Adicionalmente, entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2015) y la UNICEF (2019) promueven modelos de atención integral que involucran a la comunidad en la garantía de los derechos de la infancia. Al interpretar cómo estas políticas se implementan a nivel local, esta investigación puede demostrar la corresponsabilidad entre la familia, la escuela y la comunidad en la formación socioemocional de los niños, un aspecto central para la construcción del modelo teórico.

La triada familia-escuela-comunidad

El concepto de triada, que se define como un conjunto de tres elementos interdependientes, es fundamental para esta investigación, ya que permite analizar el proceso educativo como una dinámica compleja entre la familia, la escuela y la comunidad; cada una de estas partes, si bien tiene su propia función social, se influye mutuamente y es vital para el desarrollo integral del niño. Desde la perspectiva del modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1979), la familia (microsistema), la escuela (microsistema) y la comunidad (mesosistema y exosistema) interactúan de manera constante, y su coherencia o falta de ella impacta directamente en la formación socioemocional de los estudiantes. Por tanto,

esta tesis busca interpretar las prácticas de crianza no como un fenómeno aislado, sino como un eslabón esencial dentro de esta triada, lo que le permitirá develar cómo la educación emocional se manifiesta a través de las interacciones entre estos tres agentes en las comunidades de Nilo, Cundinamarca. En este entramado relacional, comprender la crianza implica también reconocer que las experiencias emocionales de los niños se configuran en la convergencia cotidiana de estos escenarios de socialización.

Modelos de corresponsabilidad educativa

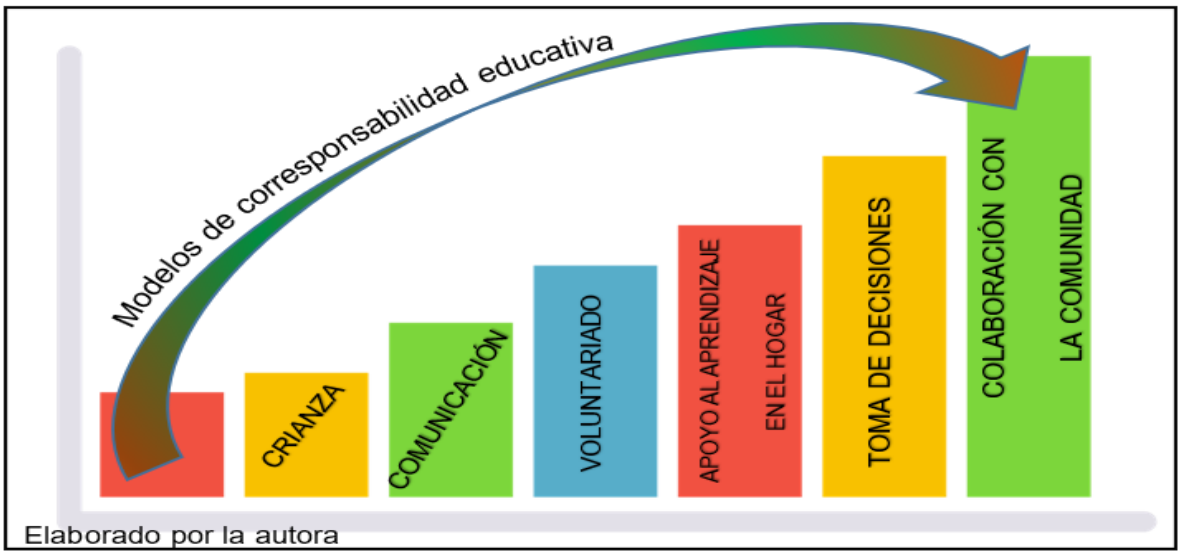
El concepto de corresponsabilidad educativa se centra en la idea de que la educación no constituye una tarea exclusiva de la escuela, sino una responsabilidad compartida entre diversos actores sociales. En esta línea, Epstein (2010) propone seis tipos de participación para fortalecer esta colaboración: la crianza, la comunicación, el voluntariado, el apoyo al aprendizaje en el hogar, la toma de decisiones y la colaboración con la comunidad. Su modelo parte de la premisa de que “la participación de los padres y la comunidad en la escuela mejora el rendimiento académico y el desarrollo social de los estudiantes” (p. 14). Esta perspectiva resulta especialmente valiosa porque permite comprender la educación como un proceso relacional que se construye más allá de los límites físicos del espacio escolar.

De manera complementaria, Dempsey y Sandler (1997) desarrollaron un modelo orientado a explicar las motivaciones de los padres para involucrarse en la educación de sus hijos, destacando la importancia de la percepción de los roles parentales y de la invitación que realiza la escuela para propiciar dicha participación. Ambos modelos son fundamentales para esta investigación, ya que permiten interpretar las narrativas familiares y develar cómo se manifiesta la educación emocional a través de la participación de los padres en la vida escolar. Asimismo, ofrecen una base teórica pertinente para comprender que el compromiso familiar no

surge de manera espontánea, sino que se fortalece cuando existen vínculos de reconocimiento, apertura y acompañamiento entre familia y escuela.

Figura 11

Modelos de corresponsabilidad educativa por Epstein (2010)



Nota. Elaboración propia

La figura 11 representa el modelo de corresponsabilidad educativa de Joyce Epstein (2010), el cual articula seis tipos de colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad. Este modelo es de gran relevancia para esta investigación doctoral, ya que el propósito de esta es generar un modelo teórico sobre la interpretación de las prácticas de crianza desde la perspectiva de la educación emocional en el contexto de la triada familia-escuela-comunidad. El modelo del autor se presenta como una progresión de niveles de implicación, desde las acciones más básicas hasta las más complejas, se observa cómo, la crianza es la base, y se refiere a cómo los padres crean un ambiente de aprendizaje en casa. Desde esta perspectiva, la crianza se entiende como el primer escenario donde se configuran las disposiciones afectivas y relacionales que luego se proyectan hacia la escuela y la comunidad.

Lo anterior, es el punto de partida de esta investigación, ya que las prácticas de crianza son el núcleo para develar cómo se manifiesta la educación emocional; por otro lado, la comunicación y el voluntariado representan las formas en que la escuela y la familia se conectan e intercambian información, luego, el apoyo al aprendizaje en el hogar se muestra como una fase crucial que vincula las actividades académicas con las dinámicas familiares, mientras que la toma de decisiones implica la participación activa de los padres en la gobernanza escolar y finalmente, la colaboración con la comunidad es el nivel más avanzado, que demuestra una sinergia entre los tres agentes. En el desarrollo de esta tesis doctoral, se puede utilizar este modelo para interpretar las narrativas familiares y comprender las percepciones de los padres sobre su rol, analizando si su participación se limita a la crianza o si se extiende a otros niveles de corresponsabilidad, lo que tiene un impacto directo en la educación emocional de los estudiantes. En consecuencia, este modelo permite valorar hasta qué punto las familias se reconocen como actores activos en una red de apoyo orientada al desarrollo integral de los hijos.

En síntesis, el constructo de la inteligencia emocional (IE), fundamental para esta tesis doctoral, evoluciona desde una visión de habilidad cognitiva con Mayer y Salovey (1990), hacia una aplicación en competencias personales y sociales con Goleman (1995), y finalmente a una autopercepción emocional con Petrides (2001). La convergencia de estos modelos ofrece un marco robusto para interpretar las prácticas de crianza desde la perspectiva de la educación emocional. Además, la integración de las teorías del desarrollo infantil de Denham (1998) y Saarni (1999), la mediación de Gottman (1997) y el rol del apego de Bowlby (1969), junto con la adaptación de la IE al contexto escolar por Bisquerra (2003) y las políticas educativas colombianas, permite una comprensión holística del fenómeno, al interpretar las narrativas familiares en la triada familia-escuela-comunidad, tiene la capacidad de develar cómo la educación emocional se manifiesta y se moldea en las interacciones cotidianas, aportando una visión única y contextualizada para la construcción de un modelo teórico. De este modo, el entramado teórico reunido en

esta investigación fortalece la posibilidad de comprender la crianza como una experiencia emocional situada, relacional y profundamente vinculada con el contexto educativo y comunitario.

Marco normativo de la corresponsabilidad educativa: fundamentos legales para la formación socioemocional en Colombia

A continuación, se realiza una recolección referencial de todas aquellas normatividades jurídicas que sustentan esta intención investigativa, incluyendo primeramente aquellas de origen Nacional y de la misma manera retomando las más relevantes a nivel internacional. Llámese bases legales a todos aquellos documentos constituidos por Carta Magna, que en Colombia se refiere a la Constitución Política, seguidamente las leyes, resoluciones, plan decenal de educación, decretos, ordenanzas, guías y circulares emitidas por el ente territorial que corresponde, que para este caso es la secretaría de educación de la gobernación de Cundinamarca.

Constitución política de Colombia de 1991

De acuerdo con el propósito de esta intensión investigativa, y después de realizar una revisión teórica, es necesario iniciar un análisis del aspecto legal, que aportará veracidad al estudio, iniciando con la Constitución Política de Colombia del 4 de julio de 1991, que en su artículo 67 reza que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (p.13). Esta afirmación consignada en la Carta Magna por la cual se rige el estado colombiano se relaciona con esta tesis doctoral desde diferentes perspectivas; primeramente, porque la educación es un derecho básico, prioritario e insustituible para los niños y jóvenes de este País y en segunda estancia, porque en dicho artículo se menciona a la

familia como agente de corresponsabilidad, junto al estado, para dar cumplimiento a este derecho.

De la misma manera y bajo este mismo soporte legal, se recoge el contenido del artículo 27 que data “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (p.4). Al respecto, este artículo garantiza que, los docentes están facultados para establecer sus propios métodos de enseñanza y que no están obligados a guiarse netamente por los referentes de calidad curricular establecidos por el Ministerio de Educación, permitiendo entonces incluir dentro de sus contenidos pedagógicos el desarrollo de la educación emocional que plantea esta propuesta investigativa, en pro de la transformación contextual del proceso educativo.

Adicionalmente en cuanto a la participación familiar y los estilos de crianza, en el artículo 42 de la Constitución Política dice que “Las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes de la pareja y en el respeto recíproco entre todos sus integrantes” (p.7), en este orden de ideas, para que en la familia se evidencie el respeto reciproco del que habla la norma, es imprescindible promover el ejercicio efectivo de la educación emocional, proceso que contribuye directamente en la educación de los niños y jóvenes de básica primaria, ya que si los adultos de la familia replantean el ejercicio de la gestión de emociones, podrán aplicar diversas y mejores pautas de crianzas en las nuevas generaciones de estudiantes.

Por consiguiente, para este estudio que busca interpretar las prácticas de crianza desde un enfoque fenomenológico hermenéutico, es indispensable anclar la investigación en el contexto sociopolítico y legal que la enmarca, por tal, la inclusión de la Constitución Política de Colombia de 1991 es fundamental, ya que sus artículos no solo proporcionan un soporte legal, sino que también dialogan directamente con las teorías psicológicas y sociológicas de este marco referencial, en cuanto a esto, el artículo 67, al afirmar que la educación es un "derecho de la persona y un servicio público", y al mismo tiempo designar a la familia como agente

de "corresponsabilidad", establece el marco legal para el rol de la familia como principal educadora, esta afirmación se relaciona con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), que sitúa a la familia como el microsistema principal, y con la perspectiva de Bourdieu (1997), quien concibe a la familia como el "campo social" donde se reproducen las primeras formas de capital cultural y habitus.

De este modo, la pertinencia de esta inclusión se amplifica al considerar la relevancia de los artículos 27 y 42; el artículo 27, al garantizar la "libertad de enseñanza", proporciona un argumento legal para que las instituciones educativas puedan integrar la educación emocional en sus planes de estudio, tal como lo postula Goleman (1995); de la misma manera, esto permite que los docentes no estén obligados a seguir únicamente los referentes curriculares tradicionales y puedan desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras que promuevan la formación integral de los estudiantes; asimismo, el artículo 42, que exige "respeto recíproco" en las relaciones familiares, justifica la necesidad de promover la inteligencia emocional dentro de la familia; a la luz de esto, el replanteamiento de la gestión de emociones en el marco de las prácticas de crianza por parte de los adultos, como lo propone uno de los ideales de esta tesis, se convierte en un medio para cumplir con esta exigencia constitucional y para la resignificación de la participación familiar en el proceso educativo (Galián y Hernández-Prados, 2024), lo cual contribuye a la construcción de nuevas pautas de crianza, a partir del modelo teórico que se pretende generar.

En síntesis, la inclusión de este soporte legal eleva la investigación de una exploración meramente teórica a un estudio con una profunda relevancia social y contextual, proporcionando el marco oficial que legitima y justifica el propósito de la tesis, demostrando por qué la educación emocional en las prácticas de crianza no es solo un tema de interés académico, sino una necesidad para la sociedad colombiana, y por qué es pertinente estudiarlo en el contexto particular de Nilo, Cundinamarca.

Ley 115 llamada también Ley General de Educación

La Ley General de Educación 115 del 8 de febrero de 1994, sirve como un punto de referencia legal para esta investigación, y considerando que sirve como un marco legal para el sistema educativo colombiano, es importante señalar que este documento describe el marco educativo del sistema educativo colombiano y en el artículo 7 de este documento, se reconoce a la familia como una “unidad fundamental de la sociedad y el primer educador de los niños.” Este reconocimiento es importante para la tesis porque explica que las responsabilidades educativas no son simplemente dominio de los padres. Las responsabilidades educativas también recaen en otros miembros de la familia que pueden estar involucrados en el cuidado o en las tareas educativas. Este es particularmente el caso en escenarios donde el rol parental es asumido por un abuelo, tutor u otro cuidador.

El mismo artículo 8 de la ley, responsabilidad, acrecienta la responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado, en el DEBER de educar. Esta responsabilidad establece vínculos con la teoría ecológica de Bronfenbrenner, porque permite entender que la educación de un niño no se da exclusivamente en la escuela, o en el hogar, o en uno o en otro, sino que se da en la interacción entre el hogar y la escuela, y su relación con el contexto social. De este modo, el ejercicio de la crianza, así como la educación emocional que se brinda a los niños, no deben considerarse como espacios que son solo de carácter privado, familiar o escolar, sino que son parte de un hacer social que se distribuye.

Por esta razón, la ley 115 de 1994, en su esencia, sostiene la existencia de esta investigación, en su valor, en la disciplina de la participación familiar y la crianza, que compromete los niveles educativos, de la sociedad y de la ley. En este sentido, la familia es valorada como el primer lugar de socialización, y como el más importante, y, por tanto, como el más relevante, en la educación integral del niño, y, en este sentido, la educación emocional, se incorpora a la educación que se brinda en la escuela y en la comunidad.

Ley 2025 del año 2020 del funcionamiento de escuelas de padres

Continuando con las bases legales de este proceso investigativo, en Colombia se expidió la Ley 2025 del 23 de julio de 2020, mediante la cual se reglamenta la participación de las familias en los procesos educativos. En particular, su artículo 2.3.4.1.1.1 retoma la alianza entre familia y escuela, al señalar que esta surge “como resultado de un trabajo de construcción conjunta entre familias e institución educativa” (p. 3). A la luz de ello, se evidencia que la participación familiar viene adquiriendo una nueva resignificación dentro del sistema educativo colombiano, lo que demanda pensarla desde la educación emocional y las prácticas de crianza.

En este sentido, la Ley 2025 de 2020 constituye un soporte fundamental para este marco teórico, pues va más allá de la corresponsabilidad ya establecida en la Constitución y en la Ley 115, al formalizar la relación familia-escuela como una construcción conjunta. Para esta investigación, dicha norma brinda el marco para que las instituciones educativas públicas de Nilo, Cundinamarca, impulsen programas de educación emocional dirigidos a padres, madres y cuidadores.

Por ello, esta base legal resulta crucial para la tesis doctoral, ya que justifica la exploración de las prácticas de crianza desde la perspectiva de la educación emocional. Si la ley exige una alianza entre familia y escuela, esta investigación busca aportar un modelo teórico que la haga más efectiva y pertinente. De este modo, el estudio se proyecta como un aporte para comprender cómo puede construirse esa alianza desde la experiencia de los padres y cómo la educación emocional puede constituirse en puente entre el saber escolar y las dinámicas familiares.

En consecuencia, el sustento jurídico no solo respalda la pertinencia del estudio, sino que también amplía su alcance formativo y social. Desde allí, la investigación adquiere relevancia al proponer una comprensión más sensible y

situada de la relación entre familia, escuela y educación emocional en el contexto rural.

Ley 1098 del 2006, Código de Infancia y adolescencia

El otro soporte jurídico de esta investigación es la Ley 1098 de 2006, que contiene el Código de Infancia y Adolescencia. En el artículo 29 se dice que “la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se sientan las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano” (p. 17). Si bien este reconocimiento es específicamente para la primera infancia, también se puede entender que el desarrollo emocional es también fundamental en el resto de la educación básica y hasta en la secundaria, lo que reafirma la pertinencia de esta investigativa.

Por esto, la suma de la ley 1098 de 2006 es un pilar jurídico que fortalece esta tesis doctoral, ya que legitima la importancia de la educación emocional desde los primeros años y a lo largo de toda la trayectoria escolar. Esta base legal legitima la necesidad de crear un modelo teórico que permita entender cómo se manifiestan estas bases en las prácticas de crianza de las familias de Nilo, Cundinamarca. Además, el Código de Infancia y Adolescencia está en línea con postulados teóricos como los de Goleman y Piaget, quienes afirman que el desarrollo emocional y cognitivo comienza en la infancia y se construye de manera progresiva.

Así, la ley reconoce a la familia como la primera institución donde ese desarrollo toma forma y, en consecuencia, refuerza la necesidad de entender sus narrativas y replantear sus prácticas de crianza. Por lo tanto, esta norma no solo valida el estudio, sino que también lo proyecta como una contribución al cumplimiento de un derecho fundamental de los niños y adolescentes en Colombia. En este sentido, la norma también permite comprender que la garantía del desarrollo integral exige una articulación efectiva entre protección jurídica, acompañamiento familiar y responsabilidad educativa.

Ley 1361 del año 2009, protección a la familia

La Ley de Protección Integral a la Familia, o Ley 1361 de 2009, es un decreto que fue emitido por el Ministerio de la Protección Social. Su propósito es proteger la unidad familiar y, para hacerlo, reconoce a la familia como una unidad colectiva y otorga derechos, además de dar a la familia la capacidad de convertirse en un agente activo en la comunidad familiar, como un agente de cambio y un participante activo en la comunidad. Desde esta perspectiva, la unidad familiar no es únicamente una entidad afectiva y social, sino también una unidad de naturaleza educativa que impacta directamente en el desarrollo educativo y social de los hijos. La familia, como entidad afectiva y social, también tiene una dimensión educativa, que tiene un impacto directo en la educación escolar de los hijos. En este contexto, esta ley tiene un valor legal significativo para esta Disertación. Además, refuerza la comprensión de la familia como una entidad verticalmente integrada y autotransformadora, y fomenta el autodesarrollo y la autotransformación de la unidad familiar. El desarrollo emocional también se reconoce como activo. Este desarrollo emocional también legitimó el enfoque de esta investigación, que busca interpretar y generar emocionalmente un marco que fortalezca el papel de la unidad familiar en la estructura familiar.

Decreto 0459 del año 2024 alianza Familia-Escuela

Como respaldo de lo anterior, el Ministerio de Educación de Colombia expidió en abril de 2024 el Decreto 0459, mediante el cual se reglamenta la participación de las familias en los procesos educativos de los establecimientos oficiales y no oficiales de educación básica primaria y media, con el fin de promover el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Con este acto administrativo se adiciona el capítulo 1 al título 4, parte 3 del libro 2 del Decreto 1075 de 2015, lo que constituye un importante espaldarazo del sistema educativo colombiano a la escuela familiar como parte de los quehaceres pedagógicos.

Entre sus aportes más relevantes, el decreto define la alianza familia-escuela como el proceso mediante el cual ambas partes construyen conjuntamente propósitos, estrategias, herramientas de colaboración, solidaridad y apoyo mutuo para fortalecer las condiciones sociales, materiales, pedagógicas y humanas que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes. Esta definición representa una invitación directa a integrar a la familia en el proceso educativo, mediante estrategias pedagógicas diseñadas por directivos y docentes, pero ajustadas a la realidad de cada comunidad educativa.

En este sentido, el Decreto 0459 de 2024 constituye un respaldo de gran relevancia para esta tesis, porque institucionaliza de forma reciente la colaboración entre hogar y escuela y la plantea como una construcción conjunta. Ello se articula con la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), en tanto permite interpretar cómo las familias viven y significan esta alianza en el contexto de las instituciones educativas públicas de Nilo, Cundinamarca. Así, la inclusión de este decreto demuestra la vigencia y pertinencia política de la investigación, al tiempo que justifica la necesidad de un estudio cualitativo que devele, desde las narrativas familiares, la compleja dinámica de la educación emocional en el contexto local.

Ley 2383 del año 2024, de la educación socioemocional

La Ley 2383 de 2024, la cual establece la enseñanza de la educación socioemocional a niños, niñas y adolescentes, ha sido aprobada recientemente por el Congreso de la República de Colombia. Esta ley establece que la educación socioemocional debe ser enseñada de forma integral y la educación socioemocional se describe de la siguiente manera: “un conjunto de competencias cognitivas, sociales, emocionales y de otras habilidades no cognitivas, que se relacionan, cada una, con la gestión asertiva de las emociones, los pensamientos y los comportamientos, que permiten el autocuidado y el cuidado de los demás, la atención y la salud mental y física, las relaciones interpersonales, así como la

gestión y el manejo de los proyectos de vida, de los proyectos familiares y de los proyectos académicos".

La Ley 2383 de 2024, al ser Ley de la República de Colombia, se constituye en un hecho histórico y fortalece notablemente la legitimidad de esta tesis. Igualmente, la Ley 2383 de 2024, por el hecho de que el Estado Colombiano exige la educación integral y la educación socioemocional, la Ley 2383 de 2024 le brinda la razón al investigador para que se salga del ámbito educativo e investigue sobre la educación emocional en el ámbito de la crianza, que es el primer contexto de enseñanza.

La investigación tiene un enfoque socio-educativo que interpreta el fenómeno a través de las narrativas familiares. Esto permite la construcción de una perspectiva relevante para entender y aplicar contextualmente la Ley 2383 de 2024 en las instituciones educativas públicas en Nilo, Cundinamarca.

Ley 2460 del año 2025 de la salud mental

A la luz de las constantes situaciones manifestadas en el territorio colombiano, en donde se evidencia una profunda necesidad de mejorar la prevención, promoción, atención y seguimiento de la salud mental, nace la ley 2460 del 16 de junio del año 2025, la cual modifica la ley 1616 del 2013 y "se dictan otras disposiciones en materia de prevención y atención de trastornos y/o enfermedades mentales, así como medidas para la promoción y cuidado de la salud mental"; este acto legislativo aporta a los propósitos de esta investigación, la activación pertinente de la participación familiar dentro de las escuelas de padres (ley 2020 de 2025) y el fortalecimiento de la salud mental en sus prácticas de crianza, de acuerdo a lo dispuesto en su artículo veintiuno. (p.12)

Esta disposición normativa permite interpretar que la salud mental ha dejado de ser un asunto periférico para convertirse en un eje prioritario de la acción

educativa, familiar e institucional en Colombia. En consecuencia, la ley refuerza la pertinencia de esta investigación al reconocer que las prácticas de crianza, la participación de las familias y los procesos de acompañamiento emocional en la escuela forman parte de una misma trama de cuidado que incide directamente en el bienestar integral de niños, niñas y adolescentes.

> "SALUD MENTAL DENTRO DE LAS ESCUELAS PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA Y CUIDADORES EN EL SISTEMA EDUCATIVO. En atención a lo dispuesto en el artículo 5° Ley 2025 del 2020, las Escuelas para Padres y Madres de Familia y cuidadores deberán fomentar y apoyar el acceso efectivo y el ejercicio del derecho a la salud mental de niñas, niños, adolescentes y jóvenes dentro de los ambientes escolares, promoviendo la creación de redes de apoyo de la sociedad civil enfocadas en la prevención de los trastornos mentales en armonización con las estrategias de prevención de abuso sexual infantil y todo tipo de violencias contra menores, la detección de personas en riesgo y la promoción y cuidado de la salud mental, para lo cual el Ministerio de Salud en coordinación con el Ministerio de Educación brindarán el acompañamiento y apoyo técnico respectivo, en conjunto con las Entidades Territoriales Certificadas en Educación para garantizar una capacitación y pedagogía efectiva de las comunidades".

De acuerdo a lo anterior, la promulgación de la Ley 2460 de 2025, que modifica la Ley 1616 de 2013 sobre salud mental, es una adición de vital importancia para esta investigación, puesto que, esta nueva ley se centra en la prevención, promoción y atención de la salud mental, lo que se vincula de manera directa con la educación emocional, el constructo central de esta tesis, es así como de forma específica, en su artículo 21 (p. 12), establece la necesidad de que las escuelas de padres y madres de familia fortalezcan la salud mental de sus integrantes; esto significa que la promoción de la educación emocional en el ámbito familiar no es solo una sugerencia teórica, sino un mandato legal que debe ser implementado en el sistema educativo.

En consecuencia, esta investigación, al buscar interpretar las prácticas de crianza desde la perspectiva emocional, ofrece una herramienta metodológica y un modelo teórico para que las comunidades educativas cumplan con este mandato legislativo, de acuerdo a esto, la inclusión de esta ley justifica aún más la relevancia de este estudio, ya que lo posiciona como un aporte práctico y oportuno para el abordaje de un tema de salud pública, al explorar las narrativas de las familias (Van

Manen, 2003), puede contribuir a la comprensión de cómo se manifiesta la salud mental en las dinámicas de crianza y, por ende, puede proponer estrategias de formación en educación emocional que realmente impacten en la promoción de la salud mental de los niños, niñas y adolescentes, tal como lo establece la Ley 2460 de 2025.

Ley 2491 del año 2025 de las competencias socioemocionales

Para el fortalecimiento de la salud mental de la niñez y adolescencia en el país, se expidió en Colombia la Ley 2491, del 23 de julio de 2025, donde se ordena, a todas las Instituciones Educativas, incorporar en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) el componente de desarrollo de las competencias socioemocionales. Para el caso de esta investigación, es de gran relevancia que en el artículo 2, la ley ordena que esta formación se implemente de forma gradual en todos los niveles del sistema educativo, en coordinación con las familias, y que se adapte a las características evolutivas y a las necesidades de cada etapa, y a la diversidad de los enfoques pedagógicos y contextos familiares. Esto se relaciona de forma directa con la intención de dilucidar y comprender la práctica de las familias en las comunidades educativas del municipio de Nilo, en el departamento de Cundinamarca. En consecuencia, esta disposición permite comprender que la formación socioemocional no puede desligarse de las realidades familiares en las que se desarrolla la experiencia educativa.

En tal sentido, el artículo 6, literal 5, de la ley, establece que las Instituciones Educativas de todos los niveles (preescolar, primaria, bachillerato y educación superior) deben promover la participación de los padres, madres, cuidadores y alumnos en la ejecución de actividades formativas con énfasis en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales. De esta manera, la ley, no solo destaca la importancia de considerar este componente en la formación integral de las personas, sino que, también, destaca el rol que juega la familia en la construcción y transformación de las prácticas de crianza. Esta orientación refuerza la necesidad de

pensar la educación socioemocional como una tarea compartida que involucra tanto a la escuela como a los entornos familiares.

En este orden de ideas, la Ley 2491 de 2025 es un instrumento jurídico muy relevante para esta tesis, ya que, además de valorarle el esfuerzo a los educadores, también le da legitimidad a la necesidad de que, en el contexto educativo, se incorpore la formación socioemocional en estrecha articulación con las familias. Desde esta perspectiva, la norma fortalece el sustento legal de la investigación al reconocer que la dimensión emocional forma parte esencial del proceso formativo.

La norma, al reconocer la diversidad de contextos y requerir la participación de las familias, se sitúa dentro de los enfoques interpretativos y fenomenológicos de la investigación. Por lo tanto, su inclusión no sólo apoya la finalidad del estudio, sino que ubica esta tesis como un aporte para la comprensión y formulación de un modelo teórico que posibilite la propuesta de una política pública de forma contextualizada.

Ley 2503 del año 2025 de la catedra de educación emocional

Continuamente a la ley de incorporación de competencias socioemocionales, se origina la ley 2503 del 28 de julio del 2025, por medio de la cual “se crea y se implementa la catedra de educación socioemocional” para todos los niveles de las instituciones educativas del territorio nacional; esta ley, además de disponer de manera concordante con su similar recién emitida, define en su artículo segundo los siguientes conceptos, que constituyen un interesante marco legal y teórico para la esta investigación, que a continuación se enumeran de manera fiel a la página uno del documento.

> Educación emocional: Es un proceso educativo, intencional, continuo y permanente, que complementa el desarrollo cognitivo, permitiendo desde la práctica educativa y

pedagógica, el desarrollo de competencias emocionales, para potencializar el desarrollo integral de la personalidad y aumentar el bienestar personal y social.
Inteligencia emocional: Capacidad para percibir, reconocer, comprender, expresar y regular las emociones propias, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones empáticas, con el fin de crecer a nivel emocional, personal y social.

Emoción: Las emociones pueden definirse como un estado complejo del organismo, con componentes fisiológicos, cognitivos, conductuales, sociales, culturales, económicos y experienciales, que varían en la intensidad y la valoración subjetiva del individuo, y suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen atención, porque afectan el bienestar.

Competencias emocionales: Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para facilitar la comprensión, expresión y regulación emocional. Las competencias emocionales comprenden: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía, Inteligencia Interpersonal, y Habilidades de Vida y Bienestar.

Bienestar: Constituye un componente fundamental en la satisfacción de las personas con su vida y el entorno. Hace referencia a la consecución de la felicidad, el crecimiento personal y el desarrollo del potencial humano, directamente relacionado con las condiciones materiales de su existencia y el funcionamiento vital dentro de la sociedad.

Comunidad educativa: Se llama a toda agrupación de personas cohesionadas por un interés común que es la educación. Sus integrantes son personas afectadas y que afectan a la educación, como directores, administrativos y directivos de escuela, maestras, estudiantes, padres de familia, educadores, egresados y profesores.

Recuperación psicoafectiva: Es un proceso que busca promover en las niñas, niños y adolescentes con interferencias significativas en su desarrollo y bienestar, el despliegue de recursos biológicos, afectivos, cognitivos y sociales para favorecer la resignificación de su historia, reconciliación y el desarrollo de la resiliencia, favoreciendo el tránsito efectivo de los momentos evolutivos, sus conflictos y los pilares de la organización del yo en la consolidación de vínculos, autonomía, regulación, identidad y socialización.

Desarrollo psicoafectivo: Conjunción de pulsiones, emociones, sentimientos y reacciones psicológicas influidas por factores biológicos y ambientales que se originan, interrelacionan e integran con las otras áreas del desarrollo como la física, cognitiva y social, para el desarrollo y funcionamiento de la personalidad.

Conductas de riesgo: Las conductas de riesgo son acciones o comportamientos que una persona elige llevar a cabo y que puede llevar a consecuencias nocivas. Las conductas de riesgo son elecciones o hábitos que una persona adopta. A diferencia de muchos factores de riesgo, las conductas de riesgo están bajo el control del individuo y pueden ser modificadas con cambios de comportamiento. Entre las conductas de riesgo encontramos: i) consumo de sustancias: abuso de alcohol y drogas, uso indebido de medicamentos, aislamiento social; ii) conductas autodestructivas: autolesiones, pensamientos suicidas o intentos de suicidio; iii) estilo de vida poco saludable: sedentarismo, mala alimentación, falta de sueño; iv) manejo inadecuado del estrés: evasión de problemas, comportamientos impulsivos; v) relaciones tóxicas: violencia doméstica o abuso, dependencia emocional; vi) conductas adictivas: uso excesivo de tecnología, juego patológico; vii) negación o minimización de problemas: negarse a reconocer problemas de salud mental, automedicación; viii) perfeccionismo y autocrítica excesiva: exigencias irrealistas,

autocrítica constante; ix) conductas violentas o agresivas: agresión hacia otros, autodesprecio.

Factores de riesgo: Los factores de riesgo son condiciones, características o situaciones que aumentan la probabilidad de que una persona desarrolle conductas de riesgo. Estos factores pueden ser de origen biológico, psicológico, social o ambiental. Los factores de riesgo suelen ser externos o internos al individuo, y pueden incluir elementos sobre los cuales la persona tiene poco o ningún control, como antecedentes familiares, genética o experiencias traumáticas. Los factores de riesgo pueden ser condiciones preexistentes o situaciones que predisponen a una persona a comportamientos nocivos, mientras que las conductas de riesgo son acciones específicas que la persona realiza y que pueden desencadenar o agravar estos problemas. Los factores de riesgo a menudo no están bajo el control directo de la persona, mientras que las conductas de riesgo generalmente son el resultado de elecciones personales y pueden ser modificadas. Entre los factores de riesgo que facilitan la adopción de conductas de riesgo se encuentran: el consumo de sustancias psicoactivas parentales, el consumo de tabaco y alcohol durante el embarazo (de los progenitores), ser víctima de bullying o acoso escolar, o del ciberacoso; relaciones interpersonales violentas, entorno socioeconómico empobrecido, estar expuesto a situaciones traumáticas, a situaciones adversas en la infancia, la violencia sexual, la violencia intrafamiliar, el suicidio, entre otros.

En el mismo sentido, la Ley 2503 de 2025, al establecer la cátedra de educación socioemocional, se convierte en un marco referencial básico para esta investigación, ya que no solo institucionaliza la educación emocional, sino que también brinda un anclaje conceptual bueno en términos de educación emocional, inteligencia emocional y competencias emocionales, conceptos que se articulan de manera directa con los constructos de la tesis, cuyo enfoque fenomenológico hermenéutico se centra en el sentido que las familias otorgan a las prácticas de crianza y a la manera como estos principios se viven en la cotidianidad.

Además, en el artículo cuarto y su parágrafo, la ley ordena que las instituciones educativas deben promover la participación de padres, madres, cuidadores y estudiantes, y otorga a los cuidadores y a los tutores legales el derecho inalienable de optar por la educación que reciben sus hijos de acuerdo con sus convicciones filosóficas, éticas, morales o religiosas. Esta disposición permite interpretar que la formación socioemocional, aun cuando se institucionaliza desde la escuela, requiere ser comprendida en diálogo con los valores, creencias y sentidos que las familias construyen en torno a la crianza.

De este modo, la ley respalda la pertinencia de esta tesis al reconocer que la educación emocional no puede desligarse de la participación activa de los cuidadores ni de la experiencia cotidiana en la que se configuran los vínculos afectivos y los procesos formativos.

Plan Decenal de Educación de 2016

Por último, se referencia el Plan Decenal de Educación 2016-2026, publicado por el Ministerio de Educación, cuyo quinto desafío estratégico plantea la necesidad de “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” (p. 49). En este marco, la presente investigación busca generar una teoría resignificante, en consonancia con el lineamiento que propone un cambio profundo del modelo pedagógico y un mayor respaldo a las innovaciones educativas. De este modo, la investigación se sitúa en sintonía con una apuesta nacional que exige repensar la educación desde perspectivas más humanas, integrales y contextualizadas.

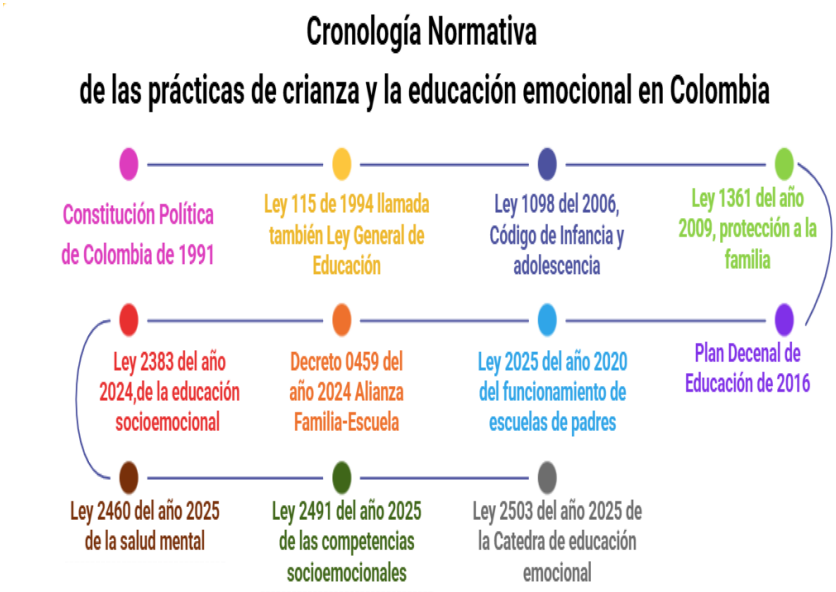
Asimismo, el lineamiento específico N.° 4 plantea que las instituciones educativas deben apropiar un paradigma participativo e incluyente, con metodologías coherentes con los contextos, la diversidad cultural y social, y orientadas al desarrollo humano integral. Desde esta perspectiva, la teoría que se pretende configurar a partir de las prácticas de crianza y la educación emocional constituye una vía para resignificar la participación familiar en el proceso educativo. En este sentido, la propuesta investigativa reconoce que la transformación educativa también pasa por valorar las experiencias y significados que emergen en la vida cotidiana de las familias.

Esta orientación cobra especial relevancia en contextos rurales, donde las dinámicas familiares, las condiciones sociales y las particularidades territoriales exigen respuestas pedagógicas sensibles a la realidad vivida. En escenarios como el de Nilo, Cundinamarca, pensar la educación desde la experiencia de las familias

implica reconocer que los procesos formativos no pueden desligarse de las formas de crianza, de los vínculos afectivos y de los sentidos que se construyen en el hogar. Por ello, la educación emocional se presenta como un horizonte capaz de articular escuela, familia y contexto desde una comprensión más cercana a la complejidad humana.

En consecuencia, el Plan Decenal de Educación se convierte en un pilar estratégico para esta tesis, pues su enfoque coincide con la intención de proponer un modelo teórico contextualizado y pertinente. Así, la investigación responde a la necesidad de transformar el modelo pedagógico desde una mirada interpretativa, coherente con las realidades de las familias de las instituciones educativas públicas de Nilo, Cundinamarca. Por ello, su aporte trasciende el plano teórico y se proyecta como una contribución significativa para fortalecer la relación entre educación, contexto y desarrollo humano integral.

Figura 12
Cronología Normativa para la familia y la emocionalidad en Colombia



Nota. Elaboración propia desde https://app.genially.com/editor/68c95fadc0234a5506cb8d9f

Esta cronología representada en la figura demuestra que la educación emocional y la protección de la familia han pasado de ser consideraciones teóricas para convertirse en políticas de Estado en Colombia. Las normativas, desde la Constitución Política de 1991 hasta leyes más recientes como la Ley 2383 del año 2024 sobre educación socioemocional y la Ley 2491 del año 2025 sobre competencias socioemocionales, reflejan un reconocimiento explícito del gobierno sobre la importancia de la formación emocional en el desarrollo integral de los niños. Esta investigación toma este marco legal para interpretar las prácticas de crianza y la forma en que las familias y las instituciones educativas en Nilo, Cundinamarca, se adhieren o se diferencian de estas directrices, lo que es vital para la construcción del modelo teórico basado en las realidades regionales.

MOMENTO III

La fenomenología hermenéutica en acción: el camino metodológico para la develación del sentido de la crianza

La comprensión del fenómeno de las prácticas de crianza en el contexto de Nilo requiere un camino metodológico que permita acceder a la experiencia vivida y a los significados que las familias atribuyen a sus vínculos afectivos y a la educación emocional. En este sentido, la fenomenología hermenéutica de Max Van Manen constituye el marco que orienta la indagación, puesto que se centra en la interpretación reflexiva de las experiencias tal como son narradas y vividas por los participantes. Este enfoque ofrece una ruta para aproximarse al mundo de la vida familiar y escolar, reconociendo que el sentido de la crianza no se encuentra en datos observables o categorías predeterminadas, sino en los relatos, gestos, silencios y comprensiones que emergen de la interacción humana. Con esta perspectiva, el Momento III desarrolla los fundamentos paradigmáticos, metodológicos y procedimentales que sustentan la investigación, articulando la fenomenología hermenéutica con las exigencias del paradigma interpretativo y del enfoque cualitativo adoptado.

Paradigma y enfoque de la investigación.

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo, el cual orienta la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores que los viven y significan. Este paradigma reconoce que la realidad es construida intersubjetivamente y que el conocimiento emerge de la interpretación que las personas elaboran sobre sus propias experiencias y contextos. En

coherencia con ello, el estudio adopta un enfoque cualitativo, entendido como una aproximación que, según Denzin y Lincoln (2005), “implica un compromiso con la comprensión profunda de los significados y las acciones en su contexto natural” (p.23). Esta perspectiva permite acceder a la vida social “en sus propios términos, a través de la inmersión en el contexto de las personas que se estudian” (Taylor y Bogdan, 1987, p.11), lo cual resulta fundamental para interpretar las prácticas de crianza y su vínculo con la educación emocional en las comunidades educativas de Nilo, Cundinamarca.

La fenomenología hermenéutica de Max Van Manen (2003) constituye el método que articula este paradigma y enfoque. Desde esta perspectiva, la fenomenología se ocupa del estudio de “las estructuras de la experiencia vivida” (p.11) y busca “transformar la experiencia vivida en expresiones textuales” (p.23). Ello implica que el propósito del enfoque cualitativo no se limita a describir lo que las familias hacen, sino a interpretar los sentidos que otorgan a sus prácticas de crianza y a sus experiencias emocionales en el contexto escolar. La dimensión hermenéutica, inseparable de la fenomenología según el autor, permite develar dichos significados profundos, pues “la investigación fenomenológica es, en esencia, una investigación hermenéutica” (Van Manen, 2003, p.180).

En consecuencia, este estudio se orienta hacia la construcción de un modelo teórico interpretativo que emerge de las experiencias vividas y los sentidos expresados por la comunidad educativa. Este itinerario metodológico, inscrito en el paradigma interpretativo y sustentado en el enfoque cualitativo, abre paso a la descripción del método, la pentadimensionalidad, el escenario, los participantes, las técnicas de recolección de información, el procesamiento hermenéutico de los datos, los criterios de rigor que aseguran la solidez interpretativa del estudio y, de manera complementaria, el sustento bioético que resguarda la dignidad y la integridad de los participantes.

Método de investigación: Fenomenología Hermenéutica de Max Van Manen contextualizada al estudio de las prácticas de crianza en Nilo, Cundinamarca

La presente investigación se fundamenta en la fenomenología hermenéutica de Max Van Manen (2003), cuyo propósito es acercarse a la experiencia vivida para develar su sentido esencial. Van Manen entiende la fenomenología como una indagación orientada hacia “las estructuras de la experiencia vivida” (p. 11) y como una práctica investigativa que busca “transformar la experiencia vivida en expresiones textuales” (p. 23) mediante un proceso reflexivo, descriptivo e interpretativo. En coherencia con esta perspectiva, el estudio aborda las prácticas de crianza y la educación emocional como vivencias cotidianas y relacionales que se configuran en el interior de las familias y en su interacción con la escuela en el municipio de Nilo, Cundinamarca. Desde esta comprensión, el interés investigativo se centra en captar cómo tales experiencias son vividas, sentidas e interpretadas por los propios actores en su mundo de vida.

Siguiendo las orientaciones metodológicas del autor, la fenomenología hermenéutica aquí adoptada no se concibe como un procedimiento lineal, sino como un movimiento continuo entre tres grandes fases: la descripción de la experiencia, la interpretación de sus significados y la escritura reflexiva que permite revelar su esencia. Cada una de estas fases se articula mediante las actividades esenciales que el método propone: atender al fenómeno tal como se muestra, investigar la experiencia vivida mediante materiales experienciales, reflexionar sobre los temas emergentes, implementar reducciones filosóficas, especialmente la variación imaginativa y asumir la escritura como vía de comprensión. De este modo, el proceso metodológico se configura como una travesía comprensiva que busca profundizar en la densidad humana, afectiva y pedagógica del fenómeno estudiado.

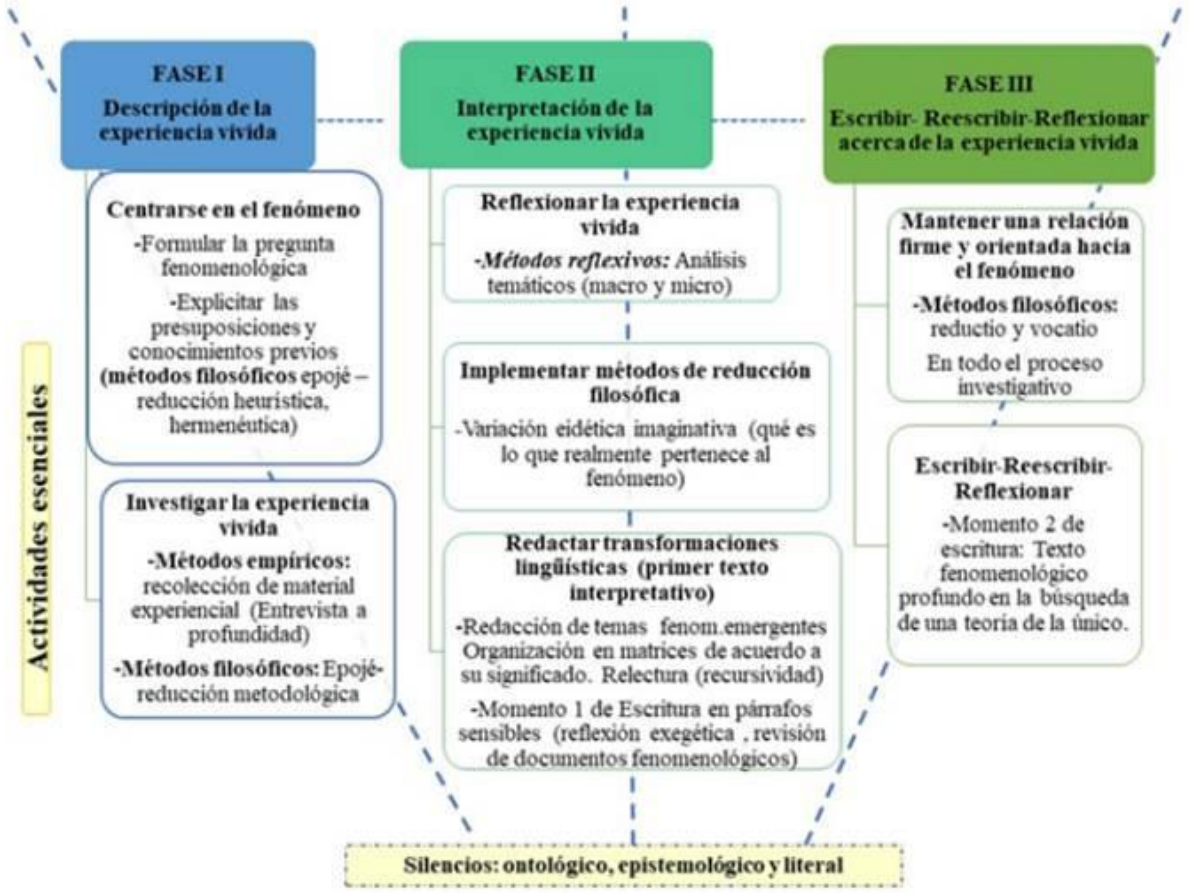
En esta investigación, la Fase I permitió centrar la mirada en el fenómeno, explicitar las presunciones iniciales y recoger las narrativas familiares mediante entrevistas conversacionales y anécdotas, en sintonía con lo que Van Manen

denomina material experiencial. La Fase II, orientada a la interpretación, se desarrolló a través de la lectura meditativa, la atención a resonancias significativas y los ejercicios de variación imaginativa, lo que posibilitó identificar los elementos que pertenecen a la esencia de la crianza en su dimensión emocional; y la Fase III consolidó el proceso a través de la escritura, la reescritura y la reflexión profunda, manteniendo, como lo enfatiza Van Manen, una “relación vocativa” con el fenómeno, es decir, un vínculo constante que permite que la experiencia se siga mostrando a través del lenguaje.

El camino metodológico propuesto por Van Manen se sostiene en siete actividades investigativas, concebidas como movimientos reflexivos que se entrelazan durante todo el proceso de indagación. En esta investigación, dichas actividades orientaron la construcción interpretativa del fenómeno de estudio, desde la atención inicial al fenómeno vivido hasta las sucesivas operaciones de escritura, reescritura y reflexión que permiten develar el sentido esencial de las prácticas de crianza en su vínculo con la educación emocional. Su articulación permitió construir una comprensión fenomenológica del fenómeno estudiado, atendiendo no solo a lo que las familias dijeron, sino también a los silencios, matices afectivos y horizontes de significado que emergieron durante el proceso. Gracias a ello se configuró un camino metodológico coherente con la naturaleza del fenómeno y con los propósitos hermenéuticos de esta tesis doctoral.

La siguiente figura presenta de manera sintética las fases metodológicas propuestas por Van Manen para el desarrollo de la investigación fenomenológica hermenéutica. En ella se organizan tres momentos articulados entre sí: la descripción de la experiencia vivida, la interpretación reflexiva de esa experiencia y el proceso de escribir, reescribir y reflexionar como vía para profundizar en el sentido del fenómeno. Esta estructura permite comprender que el método no avanza de manera lineal ni mecánica, sino a través de un movimiento continuo de aproximación, reducción, análisis y escritura, orientado siempre a captar la esencia de la experiencia tal como es vivida y significada por los sujetos.

Figura 13.
Fases propuestas por Van Manen.



Nota: Tomado de González (2022)

En términos interpretativos, la figura deja ver que la fenomenología hermenéutica en Van Manen no se limita a una secuencia técnica de pasos, constituye un itinerario comprensivo en el que investigar significa habitar reflexivamente la experiencia, volver sobre ella y dejar que su sentido emerja en la escritura. Las fases representadas muestran que la comprensión del fenómeno exige detenerse en sus matices, someterlo a reducciones sucesivas y sostener una relación firme con aquello que se investiga. Así, el método se revela como una práctica de pensamiento y sensibilidad que busca trascender la descripción superficial para alcanzar una lectura profunda, ontológica y pedagógica de la experiencia vivida.

Fase I. Descripción de la Experiencia Vivida.

Actividad Investigativa 1. Centrarse en el fenómeno.

Utilizando la perspectiva de Van Manen (2003) para el método fenomenológico, el primer paso que se tomó fue la delimitación del fenómeno en términos de experiencias vividas, ya que él expresa que la primera demanda del método fenomenológico es “volverse hacia un fenómeno que llama, que exige, que es de profundo interés para nosotros” (p. 30). Tal horizonte orientador muestra una cierta sensibilidad reflexiva hacia el llamado de un fenómeno para determinar la esencia del fenómeno tal como se presenta en la vida diaria de las personas que lo viven. En este sentido, el enfoque de este estudio se centró en la intersección de las prácticas de crianza y la educación emocional, como experiencias afectivas, relacionales y formativas que están incrustadas en las familias de las instituciones educativas públicas del municipio de Nilo, Cundinamarca.

Desde el principio, se asumió la demanda metodológica de “orientarse fuertemente hacia el fenómeno” (Van Manen, 2003, p. 43), que, en lugar de utilizar conceptos previos y abordar la crianza como una experiencia humana situada en contextos socioculturales específicos, se centró en las experiencias vividas de la crianza. Por lo tanto, las prácticas de crianza no se abordaron desde una perspectiva normativa, sino más bien como experiencias vividas de estar con los niños, atravesadas por una serie de emociones, tensiones, expectativas, ausencias, presencias y transformaciones generacionales.

El fenómeno se volvió más visible a medida que los primeros contactos con las familias revelaron narrativas que describían la carga emocional de la postpandemia, la delegación de roles parentales, la reconfiguración de la autoridad, las tensiones entre la tradición y el cambio generacional, y los lazos afectivos en las dinámicas laborales del hogar con un marcado frágil. Las impresiones iniciales no se

comprendieron de inmediato, sino que se recibieron como signos del campo de sentido del fenómeno.

A partir de este primer movimiento emergió la pregunta orientadora: ¿Cómo se vive y da sentido a la crianza, en relación con la educación emocional, en las familias de las instituciones educativas públicas en Nilo, Cundinamarca? Esta pregunta no busca explicar causalidades o clasificar relaciones, sino acceder al significado profundamente vivido de la experiencia, como sugiere Van Manen cuando se refiere a la pregunta fenomenológica como “un impulso original hacia el sentido del fenómeno” (2003, p. 42).

Atender al fenómeno vivido también implicó un compromiso existencial del investigador, quien, con una actitud abierta, tacto pedagógico y sensibilidad interpretativa, se acercó al mundo de vida de la familia. Esto requirió una suspensión reflexiva de las preconcepciones y la disposición a ser afectado por las narrativas, reconociendo la vulnerabilidad que está presente cuando las familias relatan sus experiencias emocionales. Tal apertura permitió que la comprensión del fenómeno emergiera desde la cercanía humana con la experiencia y no desde categorías impuestas de manera anticipada.

Esta primera actividad permitió anclar metodológicamente la investigación en el fenómeno vivo de la crianza, respetando la naturaleza interpretativa del paradigma y sentando las bases del camino hermenéutico. A partir de ello, el proceso investigativo logró sostener una relación de fidelidad con las voces de los participantes y con la complejidad afectiva del contexto en que dichas experiencias se configuran.

Para ilustrar esta fase con claridad, se preparó una tabla de trazabilidad metodológica, que sintetiza las acciones realizadas, su relación con el corpus experiencial y su contribución al avance interpretativo, demostrando la coherencia entre el método, el objeto de estudio y las experiencias relatadas por los participantes.

Tabla 3.

Atender a la naturaleza del fenómeno vivido

Componente	Acciones realizadas en la investigación	Evidencia procedente del material experiencial (anécdotas y entrevistas)	Aporte al avance metodológico
1.1. Orientación inicial hacia el fenómeno *"Volvernos hacia un fenómeno que nos llama"* (Van Manen, 2003, p. 30).	Identificación del fenómeno como experiencia vivida de las prácticas de crianza y su vínculo con la educación emocional.	Relatos sobre agotamiento emocional, delegación de roles, ausencia parental por motivos laborales, tensiones generacionales.	Define el foco fenomenológico y delimita el campo existencial del estudio.
1.2. Mantener una actitud de apertura fenomenológica *"Mantener una orientación fuerte hacia el fenómeno"* (p. 43).	Escucha atenta y sin juicios de los relatos; suspensión reflexiva de prejuicios propios; observación de significados emergentes sin codificación.	Expresiones como: "cuando llego ya está dormido", "a veces no sé cómo ayudarlo", "mi mamá casi no está".	Permite acoger la experiencia como aparece, sin estructurarla prematuramente.
1.3. Identificación de los rasgos sensibles del fenómeno	Reconocimiento de vivencias recurrentes: ausencia, tensión emocional, esfuerzos afectivos, vínculos frágiles, delegación de crianza.	Anécdotas que describen: cansancio parental, falta de acompañamiento escolar, cuidado a cargo de abuelos/tíos, confusión emocional.	Inicia el descubrimiento de la textura afectiva y relacional del fenómeno.
1.4. Formulación de la pregunta fenomenológica *"La pregunta es el impulso originario hacia el sentido"* (p. 42).	Formulación de la pregunta: **¿Cómo se vive y se significa la crianza en su relación con la educación emocional en las familias de Nilo?**	Coherente con los sentidos expresados por los participantes: necesidad de apoyo emocional, incertidumbre parental, vínculos fluctuantes.	Establece la brújula interpretativa y garantiza coherencia ontológica–epistemológica.
1.5. Compromiso existencial del investigador	Reflexión sobre los propios supuestos; presencia empática en las entrevistas conversacionales; tacto pedagógico.	Notas reflexivas del diario de campo: impacto emocional ante relatos de ausencia y sobrecarga parental.	Refuerza la ética fenomenológica: apertura, sensibilidad, respeto por lo vivido.
1.6. Reconocimiento del contexto sociocultural del fenómeno	Consideración de factores estructurales: empleo militar, trabajo rural, dinámicas familiares extensas, pospandemia.	Narrativas que evidencian condiciones laborales que limitan la presencia afectiva.	Sitúa el fenómeno en el "mundo de la vida" sin convertirlo en explicación causal.
1.7. Resultado metodológico	Definición del fenómeno como experiencia vivida que articula crianza–afecto–educación emocional.	Todo el corpus experiencial coincide en que la crianza se vive como tensión afectiva, delegación y búsqueda de equilibrio emocional.	Fundamento para avanzar a la Actividad 2: investigar la experiencia tal como es vivida.

Nota: Elaborado por la autora a partir de las anécdotas y entrevistas realizadas (2025)

La trazabilidad metodológica expuesta permite concluir que la primera actividad cumplió su propósito: consolidar la orientación fenomenológica hacia el fenómeno vivido de la crianza y reconocer los matices afectivos, relacionales y contextuales que configuran su sentido en las familias de Nilo, Cundinamarca.

Figura 14.
El primer paso de la investigación fenomenológica.



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

Este acercamiento inicial estableció el fundamento existencial y metodológico para avanzar en el camino hermenéutico, posibilitando que el fenómeno comenzara a revelar su profundidad a través de los primeros signos y resonancias presentes en las narrativas familiares. Con este marco de sensibilidad y apertura, se dio paso a la segunda actividad del método de Van Manen, orientada a investigar la experiencia tal como es vivida, mediante la recolección y recuperación de material experiencial auténtico proveniente de anécdotas, entrevistas conversacionales y descripciones profundas de la vida cotidiana.

Actividad Investigativa 2. Investigar la experiencia vivida.

El objetivo principal de esta actividad, de acuerdo con Van Manen, es acercarse a los fenómenos en su forma más pura: como sea que se viva, se sienta y se experimente en la cotidianidad. Esto, a su vez, demanda que la persona busque materiales experimentales que le permitan acceder a la textura emocional y relacional de su entorno familiar. Así, en Van Manen (2003) “una buena descripción fenomenológica es aquella que re-despierta o recrea la experiencia vivida”, en lo que el investigador debe procurar que los relatos conservan el carácter inmediato y encarnado de la vivencia.

En esta línea, esta investigación se enmarca en la metodología de entrevistas de tipo conversacional abiertas, relatos y/o anécdotas y descripciones reflexivas de la experiencia, en el intento de rescatar momentos y/o escenas relevantes en la cotidianidad de la crianza en Nilo, Cundinamarca. Las entrevistas se conceptualizan como espacios dialógicos, donde se propició la expresión de su experiencia de forma libre, permitiendo la emergencia de relatos de forma espontánea, que se vuelven significativos y que están relacionados con la experiencia de los padres, madres, cuidadores o estudiantes, en el caso de las entrevistas.

Las experiencias narradas también tuvieron un papel relevante, porque como lo dice Van Manen (2003), “revelan en forma concreta, viva y orientadora el significado de la experiencia”. En esta investigación, se recogen, entre otras, las experiencias de la llegada tardía del cuidador después de la jornada laboral, la tensión que se vivía en el acompañamiento escolar, la delegación de los roles parentales y las experiencias de los estudiantes acerca de la presencia o la ausencia de la afectividad.

Estos relatos revelaron las complejidades involucradas en la crianza bajo circunstancias laborales, emocionales y generacionales particulares.

También se integraron descripciones reflexivas de notas de campo y observaciones situadas, que contribuyeron con aspectos derivados del mundo de vida en las interacciones familiares y escolares. Juntos, estos materiales ayudaron a capturar la crianza como una experiencia movida a través de emociones, tensiones, silencios, corresponsabilidades y expectativas respecto a la educación emocional.

Así, el material experiencial fue la base auténtica del análisis fenomenológico. Su riqueza narrativa y emocional proporcionó la base para el trabajo hermenéutico y la identificación de los temas fundamentales, asegurando que la interpretación estuviera arraigada en experiencias vividas. Para demostrar la densidad y el alcance de este corpus, se organizó un esquema descriptivo sobre la procedencia, naturaleza y función interpretativa de los relatos recogidos. La Tabla 2 proporciona una imagen de esto, ilustrando su valor para recrear la experiencia vivida, en la dirección fenomenológica del estudio.

Tabla 4.
Investigar la experiencia tal como es vivida

Componentes	Acciones realizadas en la investigación	Material experiencial empleado	Aporte al análisis fenomenológico
2.1. Búsqueda de material experiencial	Selección deliberada de fuentes narrativas auténticas sobre la crianza y la educación emocional.	Entrevistas conversacionales abiertas; anécdotas narradas por padres, cuidadores y estudiantes.	Proporciona el contacto directo con la experiencia vivida.
2.2. Recopilación de descripciones ricas y profundas	Diseño de preguntas abiertas que invitan a narrar situaciones significativas.	Expresiones como: “llego cansada pero trato de escucharlo”, “mi hijo casi siempre está con mi mamá”, “no tengo tiempo para acompañarlo”.	Permite captar la textura emocional de la crianza.
2.3. Obtención de anécdotas evocadoras	Solicitud explícita a los participantes de narrar episodios concretos de su vida familiar.	Escenas como: llegada tardía del cuidador, conflictos familiares, ausencia emocional, experiencias escolares vividas por los niños	Revela el sentido de la experiencia mediante situaciones concretas.
2.4. Registro de observaciones situadas	Elaboración de notas de campo durante visitas escolares y encuentros con familias.	Observaciones sobre interacción familiar, gestualidad, silencios, comportamientos afectivos.	Complementa la narrativa verbal con elementos del mundo de la vida.

Tabla 4 (Cont)			
2.5. Validación del carácter experiencial del corpus	Revisión de que los relatos responden a vivencias reales y no a opiniones abstractas.	Frases que expresan tensión, culpa, afecto, agotamiento, vínculo, delegación.	Garantiza autenticidad y pertinencia fenomenológica.
2.6. Conformación del corpus experiencial	Organización de todos los relatos y descripciones para análisis posterior.	Transcripciones completas, anécdotas ordenadas, extractos significativos.	Base para los siguientes momentos del método tematización y escritura reflexiva).

Nota: Elaborado por la autora a partir de las anécdotas y entrevistas realizadas (2025)

El conjunto de materiales experienciales recopilados permitió configurar un corpus narrativo suficientemente rico, profundo y auténtico para avanzar hacia la siguiente fase del método. Tal como señala Van Manen (2003), las descripciones vivenciales constituyen el punto de partida para todo análisis fenomenológico, pues revelan el mundo tal como es vivido antes de cualquier interpretación conceptual.

Figura 15
Investigar la experiencia tal como es vivida



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

A partir de estas narrativas, se establecieron los fundamentos necesarios para desarrollar la siguiente fase en su primer momento: reflexionar sobre los temas esenciales que estructuran la experiencia. Este proceso supuso una aproximación cuidadosa a las resonancias afectivas, las recurrencias expresivas y los significados que emergen de las voces familiares, atendiendo a aquello que se repite, se intensifica o se insinúa en los relatos como expresión del modo en que la crianza es vivida en estos contextos. Esta reflexión inicial abrió el camino para el trabajo hermenéutico propiamente dicho, en el que las comprensiones preliminares comienzan a configurarse como claves interpretativas que permiten avanzar hacia una lectura más profunda del sentido de las prácticas de crianza y de su vinculación con la educación emocional, tal como se manifiestan en las dinámicas cotidianas de las comunidades educativas de Nilo.

Fase II. Interpretación de la experiencia vivida

Tarea investigativa 3. Reflexionar sobre la experiencia vivida.

Esta tercera tarea del método fenomenológico hermenéutico se orientó a la reflexión detenida sobre las narrativas familiares para permitir que emergieran los primeros movimientos temáticos que configuran el fenómeno. En términos de Van Manen (2003), reflexionar sobre la experiencia implica situarse ante los relatos con una actitud de apertura y receptividad, dispuesta a “dejar que el fenómeno nos hable” (p. 79) sin imponer interpretaciones precipitadas. Este proceso exigió una lectura repetida y meditativa de las anécdotas y entrevistas, atendiendo no solo a lo explícitamente dicho, sino también a las tonalidades afectivas, silencios, énfasis emocionales, repeticiones, metáforas espontáneas y gestos lingüísticos que revelaban maneras particulares de vivir la crianza en las comunidades educativas de Nilo.

El análisis temático desarrollado en esta actividad operó en dos niveles complementarios. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis macrotemático, dirigido a reconocer los grandes contornos de sentido que atraviesan los relatos.

Estos macrotemas aluden a las estructuras generales de la experiencia, tales como la vivencia del cansancio parental, la delegación cotidiana del cuidado a otros familiares, la fragilidad emocional sentida por los niños ante la ausencia afectiva, las tensiones generacionales que reconfiguran los roles parentales y la presencia constante de la escuela como espacio compensatorio en términos emocionales y educativos. Estos temas amplios permitieron vislumbrar las fuerzas históricas, culturales y sociales que influyen en la crianza contemporánea en el municipio de Nilo.

En segundo lugar, se realizó un análisis microtemático, centrado en fragmentos específicos de los relatos, expresiones singulares cargadas de sentido y momentos que condensan la vivencia familiar de la crianza. Este nivel de análisis implica atender a aquello que Van Manen denomina “momentos de significado” que emergen de situaciones aparentemente ordinarias. Frases como “ella llega cansada y no quiere que la moleste”, “mi abuela es la que me escucha de verdad”, o “a veces no sé qué hacer con su tristeza”, revelan dimensiones afectivas profundas que permiten comprender cómo se experimenta la crianza desde la sensibilidad cotidiana. Los microtemas, al centrarse en lo inmediato y particular, mostraron el espesor emocional de las experiencias y ayudaron a identificar tensiones íntimas que no siempre son visibles en la mirada global del fenómeno.

Este ejercicio reflexivo no se limitó a clasificar los relatos, sino que buscó captar la atmósfera emocional en la que las prácticas de crianza se despliegan. Cada lectura abrió nuevas posibilidades interpretativas, permitiendo que los significados se volvieran gradualmente más nítidos. La reflexión temática funcionó como un espacio transitorio donde las comprensiones emergentes todavía están en estado germinal, pero ya muestran suficiente consistencia como para orientar el paso siguiente del método. En este nivel de análisis, la crianza aparece como un fenómeno rico, complejo y profundamente situado, donde la educación emocional no se presenta como un contenido escolar aislado, sino como una experiencia vivida que moldea el modo en que los niños se encuentran consigo mismos y con los otros

Tabla 5.

Reflexión sobre los temas esenciales del fenómeno

Elementos	Acciones desarrolladas en esta investigación	Evidencias extraídas del material experiencial	Aporte al proceso hermenéutico
3.1. Lectura meditativa y fenomenológica del corpus	Relectura pausada, sensible y reiterada de entrevistas y anécdotas, buscando captar tonos afectivos, silencios, ritmos y acentos significativos.	Fragmentos que expresan cansancio parental, ausencia afectiva, vínculos con cuidadores alternos, frustración escolar, búsqueda de escucha.	Permite abrir el fenómeno, dejar que “se muestre”, y preparar el terreno para el surgimiento de temas.
3.2. Identificación de atmósferas de sentido	Reconocimiento de emociones dominantes: tensión, sobrecarga, distancia, necesidad de apoyo, fragilidad emocional.	“Ella llega cansada y no quiere que la moleste”, “mi abuela es la que me escucha”.	Revela la tonalidad emocional de la crianza y sitúa las prácticas dentro de climas afectivos concretos.
3.3. Análisis macrotemático	Agrupación de grandes líneas de sentido presentes en la mayoría de los relatos: delegación del rol, agotamiento, vínculos intergeneracionales, desbordamiento emocional infantil.	Repetición de narrativas sobre la ausencia de tiempo, sobrecarga laboral, dependencia emocional de cuidadores externos.	Identifica las estructuras amplias del fenómeno que atraviesan los relatos familiares.
3.4. Análisis microtemático	Atención a expresiones puntuales con fuerte densidad afectiva y semántica: frases, metáforas, escenas de la vida diaria.	“Yo hago lo que puedo, pero a veces no me alcanza”, “llora porque no quiere quedarse solo”.	Capta detalles que iluminan momentos vividos y permiten comprender la experiencia desde su singularidad.
3.5. Detección de patrones recurrentes	Comparación de narrativas para reconocer consistencias en modos de sentir, actuar y comprender la crianza y la educación emocional.	Presencia constante de abuelos en funciones parentales; percepción del niño como “demasiado sensible”; tensiones entre tradición y nuevas formas de crianza.	Aporta al reconocimiento de comprensiones compartidas entre familias de distintos sectores de Nilo.
3.6. Emergencia de comprensiones iniciales del fenómeno	Primeras formulaciones interpretativas sobre la relación entre prácticas de crianza y educación emocional.	Vivencias de acompañamiento emocional insuficiente; experiencias de soledad afectiva; reconocimiento del rol escolar como compensatorio.	Constituye el umbral que abrirá la reducción eidética en la Actividad 4.
3.7. Resultado metodológico	Configuración preliminar de la estructura temática del fenómeno.	Macrotemas y microtemas que muestran cómo se vive la crianza y cómo se experimenta la dimensión emocional en el hogar.	Proporciona la base para distinguir, en la etapa siguiente, entre lo esencial y lo accidental del fenómeno.

Nota: Elaborado por la autora a partir de las anécdotas y entrevistas realizadas (2025)

El proceso reflexivo desarrollado en esta actividad permitió que los relatos familiares adquirieran un espesor interpretativo mayor, revelando líneas de sentido que, aunque diversas en su manifestación, convergen en modos compartidos de experimentar la crianza y la educación emocional en las comunidades educativas de Nilo. Al atender a los movimientos temáticos en sus niveles macro y micro, la experiencia dejó entrever no solo los patrones que se repiten entre las narrativas, sino también las sutilezas afectivas que las singularizan y que configuran la manera en que cada familia vive su responsabilidad emocional con los hijos.

Figura 16
Reflexión sobre la experiencia vivida.



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

La reflexión temática se convirtió así en un espacio de resonancia donde las voces de los participantes comenzaron a delinear la estructura preliminar del fenómeno, ofreciendo indicios profundos sobre la relación entre presencia afectiva, dinámicas generacionales y acompañamiento emocional. Esta comprensión incipiente abre paso a la siguiente actividad metodológica, en la que estos

significados emergentes serán depurados con mayor rigor para identificar aquello que pertenece a la esencia del fenómeno mediante las operaciones de la reducción eidética y filosófica.

Actividad investigativa 4. Implementación de métodos de reducción filosófica.

Esta cuarta actividad se orientó a ahondar en la estructura del fenómeno por medio de la reducción filosófica, en particular, la variación eidética imaginativa, que es una de las técnicas fundamentales de la fenomenología y que es crucial en Van Manen (2003) para aclarar sentido. Este ejercicio implica preguntarse qué aspectos de la experiencia se pueden cambiar sin alterar su esencia y cuáles, al modificarse, hacen que deje de ser lo que es. Así, la reducción eidética hizo posible la transposición de la identificación preliminar de temas a una comprensión más rigurosa de su esencia.

En esta investigación, la reducción se aplicó a las escenas narradas por las familias, haciendo cambios de manera hipotética a elementos circunstanciales como el horario laboral del padre, la presencia de la madre, la participación del abuelo, la situación de estrés económico o el lugar del hogar, para analizar cómo estos cambios impactaban en la experiencia de la paternidad y la maternidad y el acompañamiento emocional. Lo que quedaba a pesar de estas variaciones hipotéticas se consideraba dimensión esencial del fenómeno.

El proceso anterior posibilitó la identificación de varios núcleos eidéticos, destacando entre ellos la necesidad de reconocimiento afectivo del niño como condición ineludible para que la crianza sea vivida como de resguardo, acompañamiento y validación emocional.

Las tensiones generacionales fueron un elemento estructurante de los modos de crianza en Nilo, que se expresan en variaciones de la autoridad, la comunicación y la responsabilidad, así como en el desgaste emocional parental, que se encuentra en la mayoría de los relatos, donde se evidencian el cansancio, la delegación y la dificultad para sostener a los hijos. El último elemento encontrado fue el

acompañamiento escolar, que se menciona como un soporte emocional ante la precariedad de algunos lazos familiares.

La variación imaginativa en la presente investigación constituyó el silencio sistemático que indicaba que los elementos presentes no eran producto de una conjuntura particular, sino que eran fundamentales, y en su ausencia la crianza es sumamente transformadora, como así también la forma en que se la narra. Por lo tanto, la reducción filosófica hizo posible diferenciar las condiciones que se presentan como variables en cada biografía familiar y las dimensiones propias de la esencia de la crianza en su relación con la educación emocional. Para ilustrar este ejercicio se construyó una tabla que sintetiza la variación imaginativa, las invariantes y los principales desplazamientos que orientaron la etapa del análisis.

Tabla 6

Implementación de métodos de reducción filosófica

Elementos de la reducción filosófica (Van Manen, 2003)	Acciones realizadas en la investigación	Variaciones imaginativas aplicadas	Esencias emergentes identificadas	Aporte al proceso hermenéutico
4.1. Variación eidética imaginativa	Modificación mental de elementos contextuales, afectivos y relacionales presentes en los relatos.	¿Qué ocurre si el padre no presenta agotamiento laboral? ¿Qué pasa si la madre dispone de más tiempo emocional? ¿Qué cambia si el niño no depende del abuelo como figura afectiva?	La necesidad de reconocimiento emocional del niño se mantiene constante; la fragilidad del vínculo parental se conserva; la escuela sigue apareciendo como soporte emocional.	Permite distinguir entre aspectos accidentales y esenciales de la experiencia.
4.2. Exploración de límites del fenómeno	Determinación de qué elementos pueden modificarse sin alterar la naturaleza del fenómeno.	Cambio de rutinas familiares, horarios, edades de los cuidadores, niveles de estrés económico.	El acompañamiento afectivo emerge como componente imprescindible; la delegación estructural del cuidado permanece como inherente a la vivencia.	Clarifica la configuración interna del fenómeno, depurando sus contornos eidéticos.
4.3. Identificación de invariantes fenomenológicas	Revisión comparativa de relatos bajo múltiples escenarios hipotéticos.	Variar presencia/ausencia del cuidador; modificar intensidad del vínculo;	Persistencia de tensión generacional; necesidad de escucha; dependencia de	Proporciona una comprensión más estable y profunda del sentido vivido.

Tabla 6 (Cont)				
		introducir apoyo emocional externo.	figuras alternas; fragilidad emocional del niño.	
4.4. Diferenciación entre lo contingente y lo esencial	Evaluación de qué elementos son circunstanciales y cuáles determinan la experiencia.	Modificaciones imaginarias de elementos situacionales: vivienda, distribución del tiempo, composición familiar.	Esencialidad del vínculo afectivo; centralidad de las prácticas emocionales; peso estructural del contexto laboral militarizado.	Conduce a la esencia interpretativa sobre la que se construirá la escritura fenomenológica.
4.5. Resultado metodológico	Consolidación de esencias que estructuran la vivencia de la crianza en Nilo.	—	Comprensión profunda del fenómeno: precariedad del acompañamiento emocional, delegación del rol, búsqueda de sentido en el vínculo.	Base para las Actividades 5, 6 y 7 del método.

Nota: Elaborado por la autora a partir de las anécdotas y entrevistas realizadas (2025)

El ejercicio de reducción filosófica permitió que el fenómeno adquiriera una nitidez interpretativa mucho más sólida, al revelar las dimensiones que lo constituyen desde su núcleo más profundo y relativamente estable. A través de la variación eidética imaginativa fue posible advertir que, aun cuando se modifican las circunstancias particulares de cada familia, como los horarios laborales, la presencia de los cuidadores, el nivel de estrés económico o la composición del hogar, permanecen ciertos elementos que continúan estructurando la vivencia de la crianza y condicionan la forma en que la educación emocional se experimenta en los ámbitos doméstico y escolar. Entre estos elementos persistentes emergieron, con especial fuerza, la necesidad de reconocimiento emocional del niño, la fragilidad del vínculo parental, la delegación estructural del cuidado hacia figuras alternas y la presencia de la escuela como soporte afectivo complementario. Del mismo modo, la reducción permitió distinguir con mayor claridad aquello que corresponde a condiciones circunstanciales de lo que pertenece a la esencia misma del fenómeno, mostrando que el acompañamiento afectivo, la escucha y la validación emocional constituyen componentes centrales de la experiencia vivida.

Figura 17
Implementación de métodos de reducción filosófica



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

Estos elementos esenciales, la necesidad de afecto, la fragilidad emocional, la delegación del cuidado, la tensión generacional y la función compensatoria de la escuela, emergieron como estructuras que sostienen la experiencia vivida y que orientarán la escritura fenomenológica en las actividades siguientes. Con ello, esta actividad concluye dejando delimitado el campo eidético del fenómeno, condición indispensable para avanzar hacia las transformaciones lingüísticas e interpretativas propias de la siguiente fase del método.

Actividad investigativa 5. Redacción transformaciones lingüísticas - primer texto interpretativo.

La quinta actividad del método marca un hito en el proceso de la fenomenología, dado que ella simboliza el tránsito de la reducción eidética a la construcción verbal de los sentidos esenciales del fenómeno. En esta etapa, la

investigadora asumió la tarea de traducir las comprensiones emergentes en formulaciones textuales que hicieran justicia a la profundidad de la experiencia vivida. Tal como lo indica Van Manen (2003), la fenomenología “piensa en y a través del lenguaje”, de modo que escribir no es una actividad que ocurre después de comprender, sino que es el instrumento a través del cual los significados son revelados (pp. 111–113). En esta razón, esta etapa requirió una actitud atenta, reflexiva y sensible, orientada a que la experiencia encontrara una voz textual. Así, la escritura se convirtió en un espacio de revelación donde el sentido del fenómeno pudo desplegarse con mayor hondura interpretativa.

En la presente investigación, el trabajo se orientó a traducir las esencias que se identificaron en la reducción filosófica a descripciones interpretativas que puedan hacer vivir a las familias en cómo se enfrenta la crianza y la educación emocional. Para lo cual, se elaboraron temas fenomenológicos emergentes, cada uno de los cuales articuló una dimensión esencial de la experiencia, apoyada en los núcleos significativos de las narrativas familiares. Este momento implicó, además, la construcción de matrices interpretativas que organizaron temas, resonancias microtemáticas, variaciones eidéticas y extractos experienciales, constituyendo mapas hermenéuticos del fenómeno. De esta manera, el proceso permitió vincular la densidad de las vivencias narradas con una comprensión más estructurada de sus significados esenciales.

Igualmente, se llevó a cabo un primer momento de la escritura fenomenológica a través de párrafos sensibles que recuperaron la textura afectiva de las vivencias y añadieron una reflexión exegética acerca de su sentido. Este ejercicio requirió regresar repetidamente al texto para refinar la expresión y permitir que la esencia emergiera con mayor claridad. Todo esto hizo posible comenzar a dar una forma escrita al fenómeno y a sentar las bases para la profunda reescritura que vendría en fases posteriores. Para ilustrar este movimiento interpretativo, se construyó una tabla que resume los pasos del método, las transformaciones lingüísticas realizadas y su contribución a la construcción del primer texto

interpretativo. En consecuencia, esta fase inicial de escritura permitió que el fenómeno empezara a configurarse como un texto con espesor humano, reflexivo y hermenéutico.

Tabla 7

Transformaciones lingüísticas: Primer texto interpretativo

Componentes de la Actividad 5 (Van Manen, 2003)	Acciones realizadas	Material experiencial movilizado	Resultado fenomenológico	Aporte hermenéutico
5.1. Redacción de temas fenomenológicos emergentes	Elaboración de descripciones interpretativas basadas en las esencias identificadas.	Escenas familiares, frases significativas, silencios afectivos.	Temas como: *presencia afectiva insuficiente*, *delegación del cuidado*, *fragilidad emocional del niño*, *tensión generacional*.	Primer delineamiento narrativo de las dimensiones esenciales.
5.2. Organización en matrices de significado	Construcción de matrices que integran macrotemas, microtemas, variaciones eidéticas y citas textuales.	Relatos completos, microfragmentos emotivos.	Mapa estructural del fenómeno desde sus dimensiones vividas.	Facilita visualizar relaciones internas entre las esencias.
5.3. Párrafos sensibles (primer momento escritural)	Redacción de textos evocativos que incorporan reflexión exegética y sensibilidad fenomenológica.	Extractos de entrevistas y anécdotas.	Escritura inicial de la experiencia desde su espesor afectivo.	Permite que la experiencia comience a “hablar” en el texto.
5.4. Relectura y recursividad	Revisiones sucesivas de los textos para depurar sentido y precisión expresiva.	Notas analíticas, temas preliminares.	Afinación del lenguaje y profundización interpretativa.	Aumento de claridad hermenéutica y densidad descriptiva.
5.5. Revisión de documentos fenomenológicos	Contraste con textos fundacionales para afianzar rigor y fidelidad epistemológica.	Van Manen, textos fenomenológicos de referencia.	Coherencia epistemológica de la escritura.	Asegura consistencia metodológica y rigor interpretativo.
5.6. Resultado metodológico	Primer texto interpretativo consolidado.	—	Base para las actividades 6 y 7 (escritura–reescritura).	Configura el lenguaje inicial que dará forma final al fenómeno.

Nota: Elaborado por la autora a partir de las anécdotas y entrevistas realizadas (2025)

El trabajo desarrollado en esta actividad permitió que el fenómeno comenzara a adquirir una forma textual capaz de evocar su complejidad y profundidad. La transición desde la reducción eidética hacia la escritura interpretativa consolidó los sentidos esenciales y, al mismo tiempo, les otorgó un lugar en el lenguaje, posibilitando su comprensión en términos experienciales y fenomenológicos. En esta fase, la redacción de temas emergentes, la organización en matrices de significado y la elaboración de párrafos sensibles hicieron posible traducir las esencias identificadas en expresiones textuales con densidad afectiva y valor interpretativo.

De este modo, el fenómeno empezó a mostrarse a través de un primer tejido narrativo en el que convergieron escenas familiares, frases significativas, silencios afectivos y microfragmentos emotivos, articulados en una estructura de sentido más clara. A su vez, la relectura recursiva de los textos permitió afinar la expresión, depurar matices y profundizar en la relación entre experiencia vivida y reflexión hermenéutica. El contraste con documentos fenomenológicos de referencia fortaleció la coherencia epistemológica del proceso y aseguró que la escritura mantuviera fidelidad al enfoque de Van Manen. En consecuencia, esta actividad no solo produjo un primer texto interpretativo consolidado, sino que sentó las bases metodológicas y expresivas para las fases posteriores de escritura y reescritura, en las cuales el fenómeno alcanzaría una formulación más madura, rigurosa y reveladora.

En esta misma dinámica, la escritura comenzó a cumplir una función reveladora, en tanto permitió que el investigador no solo organizara los hallazgos, sino que también se dejara conducir por ellos hacia comprensiones más hondas del fenómeno. Cada formulación escrita operó como un ejercicio de aproximación progresiva al sentido, donde el lenguaje fue ganando precisión al tiempo que se hacía más sensible a la experiencia narrada. Así, el acto de escribir se convirtió en un espacio de mediación entre lo vivido y lo comprendido, favoreciendo una elaboración textual en la que la experiencia de crianza dejó de aparecer como una

suma de relatos dispersos para configurarse como una unidad de sentido cargada de espesor humano, afectivo y pedagógico.

Figura 18
Transformaciones lingüísticas: Primer texto interpretativo



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

Las transformaciones lingüísticas permitieron transformar las vivencias familiares en expresiones sensibles, densas y resonantes, preparando el terreno para las actividades posteriores, en las que la reescritura y la reflexión continua darán mayor refinamiento y potencia hermenéutica al texto fenomenológico final.

Fase III. Escribir – Reescribir – Reflexionar acerca de la experiencia vivida

Actividad investigativa 6. Mantener una relación firme y orientada hacia el fenómeno.

Durante esta fase avanzada del proceso investigativo, mantener una relación firme y orientada hacia el fenómeno se convirtió en un ejercicio continuo de

vigilancia epistemológica y sensibilidad fenomenológica. Tal como advierte Van Manen (2003), el investigador debe sostener un “compromiso vocativo y reductivo” con el fenómeno (p. 45), lo que implica retornar reiteradamente a las narrativas, revisar las interpretaciones iniciales y asegurarse de que cada movimiento analítico conserve fidelidad al mundo de vida de los participantes. En este estudio, esta orientación metodológica se expresó en una práctica rigurosa de relectura, contrastación interna y afinación interpretativa, mediante la cual se confrontaron las intuiciones emergentes con la textura de las experiencias familiares para evitar desvíos hacia explicaciones teóricas ajenas o interpretaciones no sustentadas en el material experiencial.

Esta fidelidad fenomenológica requirió, además, sostener un diálogo permanente entre el investigador y los textos, donde la escritura funcionó como espacio reflexivo y no únicamente como registro de hallazgos. En este proceso, las narrativas familiares fueron examinadas en sus matices afectivos, sus silencios, sus ambivalencias y sus inflexiones más sutiles, lo que permitió identificar si las interpretaciones en curso seguían respondiendo a la esencia del fenómeno vivido o si se estaban desviando hacia comprensiones accesorias que no pertenecían a su núcleo eidético. En consecuencia, este momento supuso un retorno constante al fenómeno de la crianza tal como es vivida en Nilo, atendiendo a su densidad emocional, sus tensiones generacionales, sus modos de acompañamiento y sus configuraciones socioculturales.

Asimismo, esta orientación firme implicó reconocer que la fenomenología hermenéutica no se despliega de manera lineal, sino circular, de modo que cada nueva lectura del texto experiencial convoca a reconsiderar las estructuras esenciales previamente identificadas. Ello permitió ajustar la interpretación, depurar inferencias y fortalecer la coherencia interna entre lo dicho por las familias y las comprensiones que iban emergiendo. Desde esta perspectiva, mantener una relación orientada hacia el fenómeno no consistió solo en evitar desviaciones, sino en profundizar en la vivencia misma, permitiendo que esta guiara la direccionalidad

del proceso reflexivo y la escritura fenomenológica subsiguiente. Este compromiso sostenido con el fenómeno se convirtió en una condición indispensable para garantizar la autenticidad interpretativa y la rigurosidad metodológica requeridas en la construcción del modelo teórico final.

Tabla 8

Mantener una relación firme y orientada hacia el fenómeno

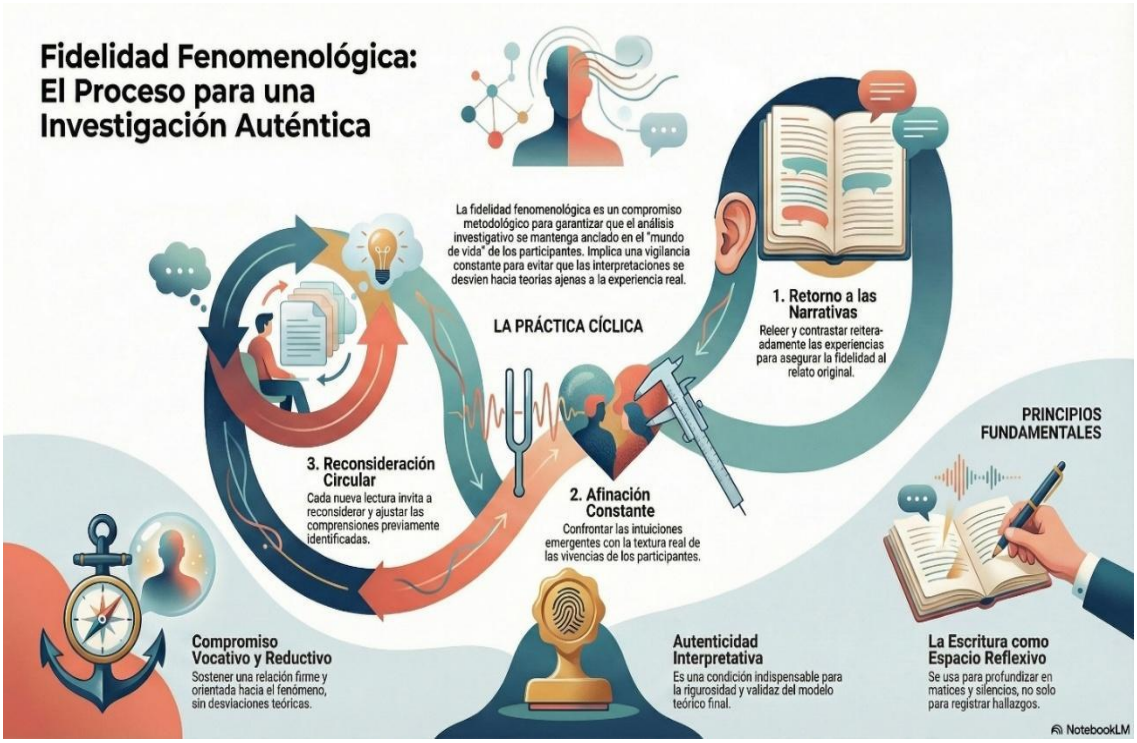
Acciones realizadas	Correspondencia con el método de Van Manen	Evidencia en el corpus experiencial	Aporte al proceso interpretativo
6.1. Relectura sistemática de las narrativas familiares para mantener la atención en la experiencia vivida.	Método vocativo: permanecer llamado por el fenómeno en todo el proceso.	Identificación de motivos recurrentes: cansancio parental, búsqueda de reconocimiento emocional, tensiones generacionales.	Fortalece la orientación hacia lo esencial evitando desviaciones conceptuales.
6.2. Contraste interno entre interpretaciones iniciales y matices presentes en los relatos.	Reducción hermenéutica: depuración de interpretaciones sin abandonar la experiencia.	Ajuste de comprensiones preliminares tras observar contradicciones y profundidades afectivas.	Permite clarificar la estructura interna del fenómeno y refinar las intuiciones emergentes.
6.3. Revisión reflexiva del lenguaje interpretativo empleado en la escritura.	Vocación fenomenológica de la escritura: precisión, sensibilidad y fidelidad al fenómeno.	Reformulación de pasajes que no evocaban la vivencia o introducían conceptualizaciones externas.	Asegura que la escritura conserve el carácter fenomenológico y represente fielmente lo vivido.
6.4. Revisión iterativa entre textos originales, notas analíticas y primeros borradores.	Movimiento recursivo de relectura y reescritura orientado por el retorno constante a la experiencia vivida.	Verificación de que cada interpretación pudiera sostenerse en expresiones concretas de los participantes.	Incrementa la congruencia entre datos, interpretaciones y formulaciones temáticas.
6.5. Cuidado epistémico para evitar explicaciones causalistas o psicologizantes ajenas al método.	Principio reductivo: centrar la atención en la experiencia y no en explicaciones externas.	Eliminación de inferencias que no surgían del texto experiencial.	Mantiene la pureza fenomenológica del estudio y garantiza su coherencia metodológica.

Nota: Elaborado por la autora a partir de las anécdotas y entrevistas realizadas (2025)

La organización presentada en la tabla permite comprender cómo esta actividad se constituyó en un eje de coherencia metodológica a lo largo de la

investigación, asegurando que la interpretación permaneciera en diálogo constante con la experiencia vivida narrada por las familias.

Figura 19
Relación firme y orientada hacia el fenómeno



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

Cada acción documentada evidencia el compromiso de sostener una orientación rigurosa y sensible hacia el fenómeno, condición indispensable para la construcción fenomenológica propuesta por Van Manen (2003). Al integrar relecturas, depuraciones hermenéuticas y ajustes en la escritura interpretativa, este momento fortaleció la profundidad analítica del estudio y consolidó las bases desde las cuales se desarrollará la escritura fenomenológica final.

Actividad investigativa 7. Escribir–Reescribir–Reflexionar: Construcción del Texto Fenomenológico Profundo.

La última fase de este método se focaliza en la elaboración reflexiva del texto fenomenológico. Para Van Manen (2003), cada texto es un acto de cognición encarnada en un lenguaje. En este sentido, la escritura no solo da a conocer resultados, sino que es el espacio mismo donde una comprensión es gestada, afinada y transformada (pp. 125–131). Para esta investigación, esto significó volver una y otra vez a la escucha de los relatos familiares, a las formulaciones temáticas y a los núcleos eidéticos que se constituyeron en las fases previas; de esta manera la experiencia vivida se reveló en matices, silencios y vínculos que se constituyeron entre las prácticas de crianza y la educación emocional. Así, la escritura, de manera consecutiva, le da a la vivencia un significado, y en ese sentido se vuelve un espacio realmente hermenéutico, donde los significados también se reorganizan y se dotan de densidad, para que finalmente se contraponga una narrativa a la vida de las familias de Nilo.

Esta parte del método fue muy exigente y en la que se debió alternar de manera constante en el análisis y la escritura. Cada párrafo sugiere volver a la vivencia, comparar y contrarrestar los temas y la vivencia, y una vez más, en cada caso, someter a la variación a lo que en apariencia está.

En correspondencia con Van Manen, escribir fenomenológicamente significa abrir un espacio para que el fenómeno se muestre en su verdad. Esto significa que la escritura implicó la purificación de frases, la reorganización de ideas, la amplificación de las tonalidades afectivas y la evitación de abstracciones que desviarían la atención del fenómeno vivido. De esta manera, la escritura dejó de ser una actividad terminal y se convirtió en una práctica interpretativa.

Esta fase me permitió consolidar la estructura teórico-interpretativa de la tesis. El texto fenomenológico resultante no generaliza ni intenta explicar de manera causal. Intenta mostrar el sentido íntimo y esencial del fenómeno y cómo las prácticas de crianza y la educación emocional son vividas e interpretadas por las

familias en su vida cotidiana. Para demostrar esto, se creó una tabla que organiza las acciones realizadas, su correspondencia con el método de Van Manen y su contribución a la construcción del texto fenomenológico.

Tabla 9

Escribir–Reescribir–Reflexionar: Construcción del Texto Fenomenológico Profundo

Acciones realizadas	Correspondencia con el método de Van Manen	Evidencia en el proceso investigativo	Aporte a la comprensión fenomenológica
7.1. Producción de borradores interpretativos iniciales basadas en los temas esenciales.	Escritura fenomenológica como práctica reflexiva de comprensión y explicitación del sentido vivido.	Primeras versiones del texto interpretativo construidas a partir de las esencias y temas fenomenológicos.	Permite transformar los hallazgos temáticos en una narrativa que comienza a revelar el sentido profundo del fenómeno.
7.2. Revisión y reescritura de párrafos para intensificar la capacidad evocativa del texto.	Reescritura reflexiva orientada a profundizar la cercanía con la experiencia vivida.	Ajustes sucesivos de lenguaje, tono, estructura y densidad descriptiva.	Asegura que el texto no explique el fenómeno, sino que lo haga presente y reconocible en su vivencia.
7.3. Integración de citas textuales de las narrativas familiares.	Escritura anclada en el material experiencial como condición de fidelidad fenomenológica.	Inclusión deliberada de fragmentos de entrevistas, anécdotas y escenas narradas.	Garantiza que la elaboración interpretativa permanezca vinculada al mundo de la vida de los participantes.
7.4. Contraste reflexivo entre el texto escrito, las esencias identificadas y los ejercicios de variación imaginativa.	Retorno sistemático al fenómeno para poner a prueba la solidez eidética de las formulaciones interpretativas.	Revisión constante entre borradores, matrices de significado y notas analíticas.	Permite depurar el texto interpretativo y sostener su coherencia fenomenológica sin introducir teorías externas.
7.5. Construcción de la estructura teórico–interpretativa final.	Momento reflexivo culminante de la escritura fenomenológica.	Elaboración del texto interpretativo consolidado que articula crianza y educación emocional.	Concreta el propósito metodológico de revelar la estructura esencial del fenómeno tal como es vivido.

Nota: Elaborado por la autora a partir de las anécdotas y entrevistas realizadas (2025)

La tabla sintetiza el carácter procesual, recursivo y profundamente reflexivo que define esta última fase del método fenomenológico hermenéutico. Cada acción

registrada evidencia cómo la escritura funcionó simultáneamente como herramienta analítica y espacio de comprensión, permitiendo que el fenómeno se hiciera visible a través del lenguaje.

Figura 20.
Construcción del Texto Fenomenológico Profundo



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

La interacción entre borradores, relecturas, depuraciones interpretativas y revisiones eidéticas consolidó una narrativa rigurosa, sensible y fiel a la experiencia vivida de las familias, dando forma al texto fenomenológico profundo que sustenta la construcción del modelo teórico final. Con ello, esta actividad culmina el recorrido metodológico propuesto por Van Manen y abre paso al capítulo de análisis e interpretación de resultados.

Dimensiones de la investigación

En esta investigación, las dimensiones del método cualitativo se asumen en consonancia con la fenomenología hermenéutica de Max Van Manen (2003), para quien el trabajo investigativo implica un movimiento reflexivo que articula experiencia vivida, interpretación y escritura. Estas dimensiones constituyen orientaciones que permiten sostener la mirada sobre el fenómeno y garantizar la coherencia interna del proceso hermenéutico. Desde esta perspectiva, cada dimensión adquiere sentido en la medida en que contribuye a profundizar la comprensión de la experiencia familiar tal como es vivida y narrada

En este sentido, las dimensiones del método cualitativo funcionan como modos de atención que posibilitan una aproximación profunda a las narrativas familiares y a las prácticas de crianza en su relación con la educación emocional. Estas orientaciones permiten preservar el carácter fenomenológico del estudio, evitando reducciones explicativas o clasificaciones externas al mundo de vida de los participantes. Así, el método se convierte en una vía de acceso sensible al significado que las familias atribuyen a sus propias vivencias.

González (2008) recuerda que “el aspecto metodológico alude al cómo… a los modos como es conducido el quehacer investigativo”. Esta afirmación resulta plenamente aplicable a la fenomenología hermenéutica, en la medida en que el cómo del método se expresa en la actitud del investigador, en su capacidad de volver sobre la experiencia, suspender interpretaciones previas, escuchar sensiblemente las narrativas y permitir que el fenómeno mismo configure el rumbo de la indagación. Así, el método se convierte en una vía de acceso sensible al significado que las familias atribuyen a sus propias vivencias.

En coherencia con ello, la presente investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, desplegados a través de la fenomenología hermenéutica de Van Manen. Esta metodología ofrece una vía rigurosa para comprender las vivencias familiares respecto a la crianza y sus vínculos con la educación emocional, y aporta a la comunidad científica una lectura profunda de fenómenos que atraviesan los campos de la educación, la psicología y

la sociología, en tanto se ocupan de la formación humana, los vínculos afectivos y los procesos relacionales. En ese marco, la investigación se proyecta como un aporte significativo para comprender la crianza desde su espesor humano, relacional y contextual.

Si bien Denzin y Lincoln (2005) describen la investigación cualitativa como un proceso multidimensional, esta investigación retoma dicha consideración para reconocer que toda profundización en la experiencia vivida exige atender de manera simultánea aspectos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, teleológicos y metodológicos, entendidos como dimensiones de la propia actitud investigativa. En el horizonte fenomenológico, estas dimensiones adquieren un sentido particular, porque orientan la manera en que el investigador se sitúa frente al fenómeno, se deja interpelar por él y construye comprensiones a partir de su manifestación en la vida cotidiana. De ahí que su valor no radique en ofrecer categorías externas para ordenar el estudio, sino en servir como horizontes reflexivos que acompañan el pensar, la interpretación y la escritura. En fenomenología, estas dimensiones operan como cuidados del pensar, como referentes que ayudan a preservar la fidelidad a la experiencia vivida y a sostener una relación rigurosa, sensible y reflexiva con el fenómeno investigado.

De este modo, cada dimensión será presentada a continuación como una orientación fenomenológica, es decir, como una forma particular en que el investigador sostiene su relación con el fenómeno para comprenderlo desde la experiencia vivida. Esta decisión metodológica implica asumir que el conocimiento no se produce mediante la aplicación mecánica de esquemas conceptuales previamente definidos, sino a través de una disposición comprensiva que busca acoger el sentido que emerge en las narrativas y vivencias de los participantes. Así, cada dimensión contribuye a iluminar un aspecto del proceso hermenéutico y a fortalecer la coherencia interna de la investigación, al mantener la atención en el mundo de la vida de las familias y en la forma como ese mundo se expresa, se interpreta y se hace inteligible en el texto investigativo.

Figura 21
Penta dimensionalidad de esta investigación



Nota. Elaborado por la autora (2025)

Esta figura es una representación de las dimensiones que sustentan esta investigación doctoral con un enfoque fenomenológico hermenéutico y un paradigma interpretativo, la imagen sintetiza de manera visual la coherencia entre los componentes clave de este estudio, desde la base teórica hasta los resultados esperados; cada segmento del círculo simboliza una dimensión fundamental que, en su conjunto, forma la estructura pentadimensional de esta tesis; rasgos que se detallan a continuación.

Dimensión Ontológica

La dimensión ontológica, en el marco de la fenomenología hermenéutica, no se orienta a definir una realidad objetiva ni a establecer causas externas del fenómeno, sino a preguntarse por la manera en que la experiencia de la crianza se da, se vive y se manifiesta en el mundo de vida de las familias de Nilo. Para Van Manen (2003), toda indagación fenomenológica parte de una apertura radical hacia el fenómeno, entendido como aquello que aparece en la vivencia misma, en su expresión más inmediata y significativa.

Desde esta perspectiva, la crianza constituye una forma particular de estar-en-el-mundo con los hijos; es una experiencia encarnada que se configura en prácticas afectivas, presencias, ausencias, tensiones generacionales y modos concretos de acompañamiento emocional. La ontología aquí no busca explicar, sino comprender cómo se experimenta ser madre, padre o cuidador en un contexto marcado por transformaciones laborales, socioemocionales y culturales, y cómo estos modos de vida influyen en la vivencia afectiva de los niños.

Por ello, la dimensión ontológica de esta investigación no se organiza en torno a mecanismos causales, sino a la pregunta por el sentido del fenómeno, por aquello que constituye la realidad vivida de la crianza como experiencia. Las entrevistas conversacionales y las anécdotas recopiladas revelan que la ausencia frecuente de los progenitores y la delegación del cuidado a otros familiares no son solo hechos, sino formas de habitar la crianza, que transforman profundamente la vida emocional de los niños y la cotidianidad familiar. Esta comprensión ontológica es la que orienta la fenomenología hermenéutica: dejar que el fenómeno se muestre tal como se vive, para poder interpretarlo en su verdad experiencial.

Dimensión Epistemológica

La epistemología fenomenológica parte del supuesto de que el conocimiento no se obtiene mediante observación externa ni clasificación abstracta, sino mediante una relación profunda y reflexiva con la experiencia vivida. Van Manen (2003) sostiene que comprender es siempre interpretar, y que esta interpretación se da en el encuentro entre las narrativas de los participantes y la sensibilidad del investigador. En consecuencia, conocer el fenómeno implica adentrarse en su espesor humano y reconocer que el sentido emerge en la relación entre experiencia, lenguaje y reflexión.

Desde esta dimensión, el conocimiento producido en esta investigación es co-construido hermenéuticamente, a través de las historias, anécdotas y expresiones afectivas compartidas por las familias. La experiencia vivida constituye la fuente primaria del saber y el punto de partida para toda reflexión interpretativa. De este modo, la comprensión alcanzada no proviene de verdades previamente establecidas, sino del despliegue progresivo de significados que se revelan en la voz y en la memoria de los participantes.

Como plantea González (2008), la relación epistemológica remite al vínculo entre sujeto e investigador; sin embargo, en fenomenología este vínculo no es de dominación, sino de correspondencia. El investigador se convierte en un mediador que escucha, atiende y permanece orientado hacia aquello que la experiencia revela. Esta co-presencia epistemológica permite interpretar cómo las familias significan la afectividad, los cambios generacionales y la relación entre crianza y educación emocional, no desde marcos teóricos preestablecidos, sino desde la riqueza de la vivencia concreta.

La referencia a autores como Goleman opera aquí como un horizonte comprensivo que ayuda a iluminar las formas en que las familias narran el valor de la emocionalidad en la crianza. Así, la dimensión epistemológica nos sitúa ante una

manera de conocer que se funda en la experiencia, en la escucha y en la interpretación.

Dimensión Metodológica

Metodológicamente, este estudio se sustenta en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, desarrollados mediante la fenomenología hermenéutica de Max Van Manen. En este marco, el método no es un conjunto de procedimientos técnicos, sino una actitud de apertura, reflexión y escritura que permite transformar la experiencia vivida en texto.

Las entrevistas conversacionales, que Carballo (2001) describe como encuentros fluidos donde el interlocutor revive su vida ante una escucha atenta, se ajustan plenamente a la exigencia fenomenológica de obtener material experiencial auténtico. Los registros escritos, notas de campo, fotografías y audios son soportes que permiten preservar la vivencia tal como se expresó.

La reducción fenomenológica, la variación eidética y los análisis temáticos guiaron la interpretación del material como movimiento reflexivo que busca revelar lo esencial de la experiencia. Las matrices de frases sentenciosas y los ejercicios de reescritura constituyeron herramientas disciplinares para depurar la comprensión, de acuerdo con las fases que Van Manen denomina: atender al fenómeno, investigar la experiencia, reflexionar temáticamente y escribir-reescribir.

La metodología, por tanto, no clasifica el fenómeno: lo deja hablar.

Dimensión Teleológica

La dimensión teleológica expresa el para qué del proceso investigativo. En fenomenología hermenéutica, el objetivo no es describir ni explicar, sino develar el

sentido profundo de la experiencia vivida y comprender cómo se hace significativa para quienes la viven.

En esta investigación, la finalidad es interpretar las prácticas de crianza en su relación con la educación emocional, atendiendo a la voz de las familias y al modo en que estas experiencias configuran el acompañamiento escolar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En concordancia con González (2001), el conocimiento interpretativo se arraiga en los ámbitos sociales y emerge de la interacción entre investigador y participantes.

La meta última, coherente con el propósito general de la tesis, es construir una estructura teórico–interpretativa que ilumine la experiencia vivida, sin imponer esquemas ajenos ni forzar generalizaciones. La teleología fenomenológica se orienta, por tanto, hacia la comprensión y no hacia la predicción; hacia el sentido y no hacia la clasificación; hacia la apertura y no hacia el cierre conceptual.

Dimensión Axiológica

La dimensión axiológica refiere a los valores que orientan la relación del investigador con los participantes y la responsabilidad ética que implica interpretar vivencias humanas profundas. En fenomenología hermenéutica, el vínculo con las familias no es instrumental, sino relacional, humano y respetuoso, tal como señala Villegas (2001) cuando insiste en un contacto “intencional, relacional, profundo y comprensivo”.

Esta investigación se sostiene en una ética del cuidado, propia del método hermenéutico, que exige salvaguardar la dignidad y privacidad de las familias, escuchar con apertura y sin juicio, interpretar con sensibilidad, y devolver un conocimiento que aporte a la comunidad.

La dimensión axiológica no se limita a identificar valores en las prácticas de crianza, sino a vivirlos en el propio acto investigativo. La investigadora se reconoce como parte del mundo compartido con los participantes, asume una postura reflexiva constante y procura que el texto construido honre la verdad emocional y existencial de las narrativas familiares.

Escenario

Para definir la descripción de este apartado, se toma el aporte de Taylor y Bogdan (2000), quienes sugieren que el escenario y la presencia de actores que interactúan se caracteriza por “lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo” (p.23). A la luz de lo anterior, es importante mencionar específicamente las instituciones educativas que se toman como escenario, que son las familias que pertenecen a las comunidades educativas de los colegios públicos del municipio de Nilo, ubicado en la zona del Alto Magdalena en el departamento de Cundinamarca de la región andina en Colombia:

Tabla 10

Instituciones Educativas del Municipio de Nilo

NOMBRE	UBICACIÓN	COBERTURA POR VEREDAS
IE Departamental Pueblo Nuevo	Centro Poblado Pueblo Nuevo. Rural.	Limones, Pajas blancas, Balunda, Batavia, La Fragua, Madroño, Boca de Monte, San Jerónimo, y Centro Poblado.
IE Departamental Oreste Sindici	Cabecera Municipal Urbana.	Bellavista, Sonora, Malachí, Belén, La palmita, Los curos, Cobos, Casa Blanca (Municipio vecino de Ricaurte) y cabecera municipal.
IE Departamental La Esmeralda	Centro Poblado La esmeralda. Rural.	Cobos, Casa Blanca, el Portal, la Yucala, Naranjal, Mesa Baja, San Bartolo, Mangos, callejón, Tolemaida y Municipio vecino de Melgar (Departamento del Tolima).

Nota: Elaborado por la autora (2025)

Además de la caracterización general del municipio de Nilo, se necesitaba detallar la singularidad de las comunidades educativas que conforman el escenario

de estudio, especialmente las vinculadas a lo militar, ya que exhiben patrones de crianza y estructura familiar que son diferentes a los de las otras instituciones oficiales del municipio. La combinación de bases militares, residencias civiles y escuelas bajo el Ministerio de Defensa crea un tejido sociocultural particular que impacta directamente en las vidas emocionales, relacionales y educativas de los estudiantes.

Las instituciones educativas militarizadas están bajo el Ministerio de Defensa, y una de ellas es la Escuela Militar Francisco José de Caldas, de donde los estudiantes son principalmente hijos de oficiales, suboficiales y soldados profesionales del Ejército Nacional. Si bien el tipo de familia dominante en estos entornos es la familia nuclear, también son bastante comunes las familias reconstituidas y las extensas, donde abuelos, tías u otros cuidadores asumen roles de cuidado primarios. Debido a la naturaleza del trabajo militar, las largas ausencias de los padres son comunes, afectando la presencia emocional y la continuidad del apoyo familiar.

En el área urbana, la escuela pública más grande y antigua del municipio se encuentra en la Institución Educativa Departamental Oreste Sindici, donde se atienden a estudiantes de las sedes rurales de primaria y del centro.

El punto de confluencia involucra a numerosos hijos de soldados profesionales, quienes, debido a traslados, dejan a sus familias residiendo temporalmente en Nilo. Estas condiciones a menudo conducen a separaciones, por lo que muchas madres asumen todas las responsabilidades de crianza mientras los padres permanecen en rotación de servicio. Por lo tanto, esta institución se convierte en una alternativa accesible para las familias con menor nivel socioeconómico en el sector militar.

Por otro lado, las familias de personal militar de mayor rango y poder adquisitivo tienden a elegir instituciones privadas como el Liceo Pedagógico Juega, Crea y Aprende y el Colegio Nuevo Horizonte. Estas escuelas son

predominantemente asistidas por hijos de oficiales y suboficiales, aunque en los últimos años también ha aumentado la matrícula de niños de funcionarios civiles, indicando los cambios socioeconómicos y el incremento de la migración de las familias en el pueblo.

Otra referencia significativa es el Fuerte Militar Inocencio Chinca de Tolemaida, que es de tal magnitud que influye de manera decisiva en la configuración demográfica y emocional de las comunidades escolares. Existen dinámicas marcadas caracterizadas por alta movilidad, largas horas de entrenamiento y una población flotante que afecta a múltiples instituciones educativas. También hay una realidad paradójica en este contexto: familias con mayor afluencia, pero con un déficit emocional debido a las prolongadas ausencias de los adultos responsables.

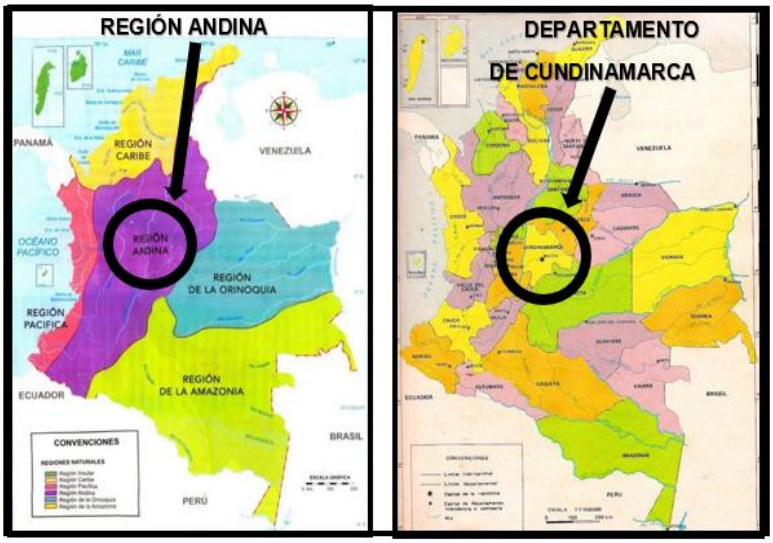
La Institución Educativa Departamental La Esmeralda también recibe un número significativo de estudiantes de Tolemaida, la mayoría de los cuales son hijos de soldados profesionales y suboficiales que están temporalmente apostados en zonas fiscales.

A pesar de que muchas de estas familias son nucleares, también hay hogares reconstituidos, con tensiones en la autoridad y diferencias en los estilos de crianza. A ellos se suman, en menor medida, estudiantes de familias de campesinos y de cuidadores que se relacionan con casas de quintas o centros de veraneo.

De manera general, Nilo presenta una estructura social compleja, imbricada con la vida rural, la inserción militar, la migración interna y la actividad turística. Este escenario construye múltiples mundos de vida en los que la crianza adquiere significados diversos, atravesados por formas de presencia y ausencia parental, así como por tensiones fruto de la movilidad laboral y los cambios generacionales. Abordar este tejido, permite que el modelo teórico en construcción, responda de una manera situada y auténtica a la realidad fenomenológica de las familias del territorio.

Figura 22

Ubicación geográfica Departamental



Nota. Tomado de: https://mapadecolombia.org/

Figura 23

Ubicación geográfica Municipal



Nota. Tomado de www.cundinamarca.gov.co y https://n9.cl/ca2gx

Figura 24

Ubicación geográfica cabecera municipal y centros poblados



Nota. Tomado de: https://n9.cl/dk4st

El municipio de Nilo es significativo para la memoria cultural colombiana, ya que marca un evento histórico importante donde el maestro italiano Oreste Sindici escribió las notas del Himno Nacional. Él pasó por la región dejando una huella notable de su legado donde una de las instituciones educativas involucradas en esta investigación lleva su nombre. Este acto enriquece el patrimonio cultural del municipio y fortalece el sentido de pertenencia de las comunidades educativas.

Culturalmente, los residentes de Nilo tienen un fuerte apego a las tradiciones de Tolima como resultado de la proximidad y los intercambios socioculturales. Este vínculo se ejemplifica en la preservación de la arquitectura colonial y rocosa, las festividades religiosas, las danzas y canciones tradicionales, la comida típica, el conocimiento medicinal ancestral y la cultura oral. Tales expresiones constituyen un

complejo marco de identidad, dando forma a las relaciones familiares, sociales y las aspiraciones educativas.

La transformación socio-emocional de estas comunidades fue resultado del contexto observado. La ausencia de una función parental en su rol de autoridad, acompañamiento y orientación formativa se habitúa de forma sistemática en muchas familias que si bien dictan una estructura nuclear. Esta ausencia es suplida por cuidadores que pueden ser abuelos, tíos o personas que asumen diariamente el rol de crianza.

Las responsabilidades por estas dinámicas se encuentran de forma primigenia en el diseño laboral de la contextualización militar. Esto se define en la trayectoria profesional de muchos de los padres que se encuentran en la Escuela de Soldados Profesionales o en el Fuerte Militar de Tolemaida. Las largas jornadas, el constante movimiento y las largas ausencias merman la disponibilidad física y emocional para coadyuvar en el crecimiento de sus hijos.

En este contexto, el aporte de Orozco (2005) tiene sentido, quien dice que el ser humano ha crecido de manera “asimétrica”, “su conocimiento sobre el mundo rebasó el conocimiento sobre sí mismo”. Muchas familias que se encuentran en la cultura militar, donde la disciplina, el deber y la jerarquía han desplazado la atención al crecimiento socioemocional de los hijos. De ahí, existe una tensión entre la estructura normativa de la vida castrense y las necesidades afectivas de la infancia y de la adolescencia.

Como consecuencia, el apoyo psicológico se encuentra casi por completo en las madres y enseguida en las instituciones educativas.

Esta delegación causa discrepancias en las divisiones de la crianza y la autoridad parental, afectando la coherencia educativa, el comportamiento de los estudiantes y la construcción del mundo emocional.

El contexto socio-cultural e histórico de Nilo es un complejo mundo de vida, caracterizado por las intersecciones de la tradición local, la movilidad militarizada, los cambios generacionales y las tensiones parentales. Este contexto da forma a la experiencia vivida de las familias y cómo se entiende y se practica la crianza emocionalmente receptiva. Por lo tanto, es crucial para la comprensión fenomenológica que guía la tesis.

Informantes Clave

Martínez (2006) define a los informantes clave como “personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información” (p. 56). Esta noción coincide plenamente con el enfoque fenomenológico hermenéutico adoptado en esta investigación, en la medida en que el valor central del participante radica en la riqueza de su experiencia vivida y en su capacidad para expresarla con profundidad, autenticidad y apertura. Bajo esta premisa, los informantes clave fueron seleccionados mediante un muestreo intencionado orientado a identificar a aquellos actores cuya trayectoria escolar, familiar y comunitaria les permitía aportar narrativas significativas sobre las prácticas de crianza y la educación emocional en Nilo, Cundinamarca.

El grupo de participantes estuvo constituido por tres padres de familia y/o acudientes con más de tres años de permanencia en cada institución educativa, un directivo docente y una psicóloga, funcionaria pública adscrita al municipio, autorizada por la Comisaría de Familia para acompañar los procesos socioemocionales en las instituciones educativas oficiales. Esta composición permitió acceder a voces diversas y complementarias: las familias desde su vivencia íntima, el directivo desde su mirada institucional, y la profesional en psicología desde su lectura especializada de los procesos socioemocionales.

En sintonía con lo anterior, Robledo (2009) amplía la comprensión del informante clave al destacar que son aquellas personas que, “por sus vivencias,

capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador, convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo acceso a otras personas y nuevos escenarios” (p. 1). Este planteamiento resulta especialmente pertinente en estudios fenomenológicos hermenéuticos, pues los informantes no solo aportan datos; abren mundos, revelan sentidos, posibilitan la entrada al "mundo de la vida" que Van Manen señala como el escenario natural de la experiencia.

En coherencia con estas orientaciones teóricas, la información recolectada fue analizada mediante aproximaciones sentenciosas, selectivas y detalladas, siguiendo los movimientos metodológicos propuestos por Van Manen (2003). Cada narrativa fue explorada cuidando su tono afectivo, su profundidad semántica y sus silencios significativos, lo que permitió configurar posteriormente el texto fenomenológico desde el cual emergió el modelo teórico interpretativo que constituye el aporte central de esta tesis doctoral.

El rol de los informantes clave, por tanto, no se limitó a proporcionar información; fueron cocreadores del sentido, en la medida en que sus vivencias hicieron posible la develación de las estructuras fenomenológicas de la crianza y la educación emocional en el municipio de Nilo. Su participación facilitó un acercamiento auténtico al fenómeno, garantizando la fidelidad al paradigma interpretativo, el cual exige comprender los significados desde la perspectiva de quienes los viven.

La elección de estos informantes se realizó mediante observación cercana y técnicas creativas desarrolladas específicamente para esta investigación, lo que permitió identificar perfiles que reunían la capacidad reflexiva y narrativa necesaria para contribuir a la construcción del texto fenomenológico. Así, la selección intencionada no respondió a criterios estadísticos, sino a la pertinencia hermenéutica: la posibilidad de contribuir con experiencias vividas densas y reveladoras, indispensables para la comprensión profunda del fenómeno.

En síntesis, los informantes clave se constituyeron en el eje articulador entre el fenómeno vivido y su interpretación. Sus voces permitieron configurar un corpus experiencial sólido a partir del cual fue posible generar el modelo teórico sobre las prácticas de crianza y su relación con la educación emocional en Nilo, cumpliendo el propósito fundamental de esta investigación doctoral.

Tabla 11.

Descripciones informantes clave.

N°	Código	Rol	Descripción
1	DIR 02	Rectora IED La Esmeralda	Mujer de 49 años, con 10 años de experiencia docente y 17 años como directiva docente. Líder en el proceso de consolidación de esta institución, como una de las mejores de la región. Seleccionada por su experiencia como docente de aula y directiva en dos de las Instituciones públicas del municipio, lo cual le permite conocer el fenómeno detectado desde diferentes perspectivas.
2	PSI C03	Profesional de apoyo contratada por la administración municipal.	Mujer de 36 años, con 10 años de experiencia como sicóloga. Presta sus servicios como psicóloga en el municipio de Nilo, contratada por la gobernación de Cundinamarca, para apoyar a las comunidades educativas de las instituciones públicas del Municipio de Nilo, Cundinamarca. Seleccionada por ser nacida y criada en el seno de una familia del municipio, egresada de dos de las instituciones educativas del municipio (primaria y secundaria), conoce de primera mano las dinámicas familiares de la región, desde la perspectiva socio cultural, brindando una excelente descripción de las transformaciones generacionales de la familia nilences y sus efectos en la educación emocional.
3	FA M05	Madre Soltera	Mujer de 32 años, acudiente de una estudiante de primaria en la IED Pueblo Nuevo. Seleccionada por ser nacida y criada en el seno de una familia del municipio, egresada de la misma institucione educativa en donde estudia su acudida. Dentro de su rol de madre soltera, brinda una perspectiva diferente en cuanto a prácticas de crianza.
4	FA M06	Abuela, acudiente	Mujer de 62 años, acudiente de dos estudiantes de secundaria, uno de primaria y otro en preescolar en la IED La Esmeralda. Seleccionada por ser acudiente de 4 nietos matriculados en la Institución, cuyos padres también fueron egresados de este colegio, la infórmate posee un amplio panorama de la transformación generacional de las prácticas de crianza en el contexto investigado.
5	FA M07	Madre de una familia nuclear	Mujer de 43 años, acudiente de una estudiante de secundaria, de la IED La Esmeralda. Seleccionada como representación de la perspectiva de las familias tradicionales del contexto investigado, sumado a su condición de madre cuidadora de un estudiante en proceso de inclusión, con diagnóstico de discapacidad psicosocial Autismo.

Nota: elaboración propia

De acuerdo con la tabla de registro que presenta a los informantes clave seleccionados, su relevancia para esta investigación no deriva de su estatus o posición en la comunidad, sino de su capacidad para ofrecer relatos profundos y situados sobre su experiencia vivida. En correspondencia con el planteamiento fenomenológico hermenéutico de Van Manen (2003), los participantes se valoran porque encarnan el fenómeno en su cotidianidad y permiten acceder, mediante sus narrativas, a los modos en que la crianza y la educación emocional se despliegan en el mundo de la vida familiar.

(a) Participación significativa: Los informantes clave aportaron no “acceso al campo”, sino acceso al sentido de sus experiencias. Siguiendo la idea de Robledo (2009), su cercanía afectiva con la realidad investigada facilita la generación de un clima de confianza que permite que las vivencias se expresen de manera auténtica, profunda y reflexiva.

(b) Riqueza experiencial: La diversidad de voces, padres, acudientes, un directivo y una psicóloga, permitió iluminar distintas modulaciones del fenómeno, no para obtener una visión holística, sino para reconocer la pluralidad de modos en que la crianza y la educación emocional son vividas y significadas en la comunidad. Cada narrativa añadió profundidades afectivas, tensiones y matices que enriquecieron el proceso hermenéutico.

(c) Aporte al proceso interpretativo: Las vivencias narradas por los informantes constituyeron el material experiencial desde el cual fue posible realizar la reflexión fenomenológica y avanzar hacia la identificación de temas esenciales. Su contribución se utilizó para revelar el significado que las prácticas de crianza adquieren en la vida cotidiana de las familias, fundamento indispensable para la elaboración del texto fenomenológico y para la construcción interpretativa propuesta en esta tesis doctoral.

Técnicas e Instrumentos de la investigación

En el marco de la fenomenología hermenéutica propuesta por Max Van Manen (2003), las técnicas e instrumentos de investigación no se conciben como mecanismos estructurados de recolección de datos, sino como vías de acceso a la experiencia vivida, condición indispensable para comprender el sentido profundo del fenómeno estudiado. Van Manen insiste en que la investigación fenomenológica requiere materiales experienciales que “despierten o re-despierta la vivencia” (p. 39), permitiendo que la experiencia acontecida vuelva a cobrar presencia en el espacio de la reflexión. En coherencia con este planteamiento, los instrumentos utilizados en esta tesis se centraron en recoger, preservar y honrar la voz de los participantes, respetando la singularidad y densidad afectiva de sus vivencias.

La técnica principal fue la entrevista conversacional abierta, entendida no como un cuestionario ni una estructura predeterminada, sino como un encuentro dialógico que invita al participante a relatar situaciones concretas de su vida familiar y emocional. Carballo (2001) caracteriza este tipo de entrevista como una conversación fluida en la que el entrevistado revive pasajes significativos de su vida ante la escucha atenta del investigador. Este carácter dialógico es fundamental en Van Manen, porque la entrevista no busca extraer información, sino propiciar que el relato emerja desde la memoria encarnada del participante, dando paso a escenas, gestos, silencios y emociones que contienen la esencia del fenómeno. Cada conversación abierta permitió el surgimiento de anécdotas situadas, en las que las familias expresaron cómo viven sus prácticas de crianza, cómo las interpretan y cómo se entrelazan con la educación emocional que brindan a sus hijos.

El anecdotario fenomenológico fue uno de los instrumentos centrales para la documentación rigurosa de las experiencias narradas. Van Manen (2003) defiende la anécdota como un recurso pedagógico y fenomenológico de gran potencia: “una buena anécdota ilumina una dimensión esencial del fenómeno” (p. 82). Su valor radica en que captura un instante significativo de la vida cotidiana, preservando la

textura emocional que constituye el núcleo de la experiencia. En este estudio, cada anécdota registrada no fue tratada como un dato, sino como una vía de acceso a la esencia de la crianza, permitiendo comprender cómo las familias viven la ausencia, la cercanía, el cuidado, la tensión, la culpa o el acompañamiento emocional.

El diario de campo, por su parte, funcionó como un repositorio reflexivo para documentar la atmósfera del encuentro: gestos, posturas, silencios, modulaciones de la voz, tensiones corporales y elementos del entorno que no aparecen en la grabación de audio, pero que enriquecen profundamente la interpretación hermenéutica. La fenomenología reconoce que la experiencia vivida no se agota en las palabras pronunciadas: también se expresa en el tono, en el ritmo, en la vacilación o en la potencia afectiva de lo no dicho. Gracias al diario de campo, fue posible preservar la corporalidad y afectividad del encuentro, aspectos que forman parte de lo que Van Manen denomina el mundo de la vida.

Asimismo, se incorporó la observación cercana, orientada no a clasificar comportamientos, sino a cultivar lo que Van Manen denomina tacto fenomenológico: la capacidad de percibir la experiencia en su inmediatez, sin intervenir en ella ni reducirla a categorías. La observación permitió comprender cómo la emocionalidad se encarna en la vida familiar y escolar, proporcionando claves interpretativas para leer las narrativas posteriores. Este movimiento es indispensable para el análisis fenomenológico, pues ayuda al investigador a situarse afectivamente ante el fenómeno antes de someterlo a la reflexión hermenéutica.

El corpus experiencial conformado por entrevistas, anécdotas y registros de campo fue posteriormente sometido a las aproximaciones analíticas propuestas por Van Manen: lectura sentenciosa, lectura selectiva y lectura detallada. Estas aproximaciones buscan permitir que los temas esenciales emerjan del texto, en un proceso que avanza desde la descripción hacia la interpretación. De este modo, los instrumentos empleados no sólo facilitaron la recolección de experiencias vividas, sino que generaron las condiciones necesarias para la construcción del texto

fenomenológico y, finalmente, para la elaboración del modelo teórico interpretativo que constituye el propósito central de esta tesis.

Entonces, las técnicas e instrumentos en esta investigación cumplen con los principios hermenéuticos de Van Manen: son flexibles, evocadores, sensibles a la subjetividad del participante y orientados a generar una comprensión profunda del fenómeno de estudio. Ningún recurso se empleó para medir, clasificar o estandarizar; todos se dirigieron a captar la vivencia en su modo de darse, respetando su singularidad y permitiendo que su sentido se revelara en el proceso interpretativo.

Procesamiento de la Información

La información procesada se ajusta secuencialmente a los principios metodológicos de Van Manen que integran la parte de recolección experiencial y la parte de la interpretación hermenéutica. Primero se formó un corpus experiencial que consistía en entrevistas conversacionales, anécdotas de los participantes y registros de un diario de campo. Esta colección de datos permitió acceder a la vida de los núcleos de la familia en Nilo y conservó la espontaneidad, junto con la carga emocional de los relatos. En esta fase, la investigadora salvaguardó la fidelidad de la descripción y la materialidad a ser transitada, y además, transcribió melodías de lo dicho y lo no dicho, así como los tiempos de los gestos que indicaban la emocionalidad. Cuando la lectura inmersiva, que es un fenómeno introspectivo, se traduce a situaciones por incluir en la transversalidad de la síntesis hermenéutica sin la imposición de alguna lectura u interpretación prematura, es un sinónimo. Este primer movimiento, óptimo y copiados por Van Manen, la lectura sentenciosa, la lectura seleccionada y la lectura detallada. El análisis se ha realizado en los términos de los marcos teóricos de Van Manen en la lectura sentenciosa, la lectura elegida y la lectura detallada.

El ejercicio de leer los textos permitió la identificación de expresiones centrales que encapsulaban el significado de cada narrativa. En la lectura selectiva, destaqué fragmentos que eran significativos para la emocionalidad, autoridad, carga de trabajo y dinámicas familiares. En la lectura detallada, desarrollada línea por línea, saqué a la superficie los matices de responsabilidad y el sentimiento de agotamiento emocional, así como la búsqueda de equilibrio entre disciplina y cercanía.

Una vez configuré los temas iniciales, empecé a emplear variación imaginativa para diferenciar lo contingente de lo esencial en el fenómeno. De esta manera, se identificaron núcleos eidéticos, como la necesidad de afecto del niño, la ausencia emocional de los adultos, la naturaleza fragmentada del cuidado, y el rol compensatorio de la escuela como un espacio para la escucha emocional y la orientación.

El trabajo continuó con la aplicación de la articulación hermenéutica, a través de un movimiento circular entre los textos, los temas emergentes, y las reflexiones de la investigadora. Esto hizo posible involucrarse con autores de la educación emocional, el desarrollo socio-afectivo y la fenomenología pedagógica, sin desplazar la voz de los participantes; la teoría actuó como una lente interpretativa más que como un reemplazo de la experiencia.

Finalmente, el procesamiento resultó en una escritura fenomenológica, entendida como un acto hermenéutico en el que se clarifican y revelan significados.

Cada avance en la escritura implicaba regresar al corpus, reflexionar sobre los temas y refinar el lenguaje para expresar la fidelidad de lo vivido. Por lo tanto, el proceso de escritura no fue una fase subsecuente del análisis, sino más bien una forma de pensar a través del fenómeno. El resultado fue un texto interpretativo, sensible y coherente, capaz de fundamentar la construcción del modelo teórico que guía esta tesis doctoral.

Criterios de rigor y calidad en la investigación.

En coherencia con el paradigma interpretativo y con la fenomenología hermenéutica de Max Van Manen, fue necesario establecer criterios de rigor que garantizaran la profundidad, fidelidad y consistencia del proceso investigativo. En los estudios fenomenológico-hermenéuticos, el rigor se vincula con la autenticidad de la experiencia narrada, con la densidad descriptiva del texto y con la solidez del ejercicio interpretativo que permite revelar los significados esenciales del fenómeno vivido. Desde esta perspectiva, los criterios asumidos en esta investigación se orientaron a asegurar que la comprensión construida emergiera de manera legítima de las voces, vivencias y contextos de los participantes.

En este sentido, la credibilidad hermenéutica se expresó en la búsqueda de una interpretación fiel al modo en que las familias significan sus prácticas de crianza y su vínculo con la educación emocional. Para ello, se recurrió a entrevistas conversacionales abiertas, a la incorporación de anécdotas vividas y al retorno constante al corpus, con el fin de mantener una lectura orientada por el fenómeno y alejada de supuestos externos. Esta ruta favoreció que las descripciones interpretativas conservaran resonancia experiencial y permitieran reconocer, en la palabra de los participantes, la verdad sensible de lo vivido.

De igual forma, la profundidad fenomenológica se aseguró mediante un trabajo analítico sostenido, apoyado en la lectura sentenciosa, selectiva y detallada del material experiencial. Estas aproximaciones permitieron captar tanto los contenidos manifiestos de las narrativas como sus matices afectivos, sus tensiones internas y las estructuras de sentido que configuran la vivencia de la crianza en el contexto estudiado. La variación imaginativa contribuyó, además, a distinguir entre aquello que resulta contingente y aquello que pertenece al núcleo esencial del fenómeno.

Por su parte, la rigurosidad interpretativa se sostuvo en la circularidad hermenéutica permanente entre experiencia, reflexión y escritura. Este movimiento permitió contrastar los sentidos emergentes, volver sobre los textos, refinar comprensiones y mantener una relación constante con el fenómeno, evitando imponer categorías ajenas a la experiencia narrada. Asimismo, el diálogo con autores afines actuó como soporte comprensivo, sin desplazar la centralidad de la voz de los participantes ni reducir la riqueza de sus vivencias a esquemas teóricos cerrados.

La confirmabilidad se garantizó a través de la trazabilidad del proceso interpretativo. Para ello, se conservaron transcripciones completas, registros del diario de campo, matrices de análisis y correspondencias entre citas, temas y núcleos eidéticos. Este procedimiento permitió hacer visible la ruta seguida desde la recolección del material experiencial hasta la construcción de los significados esenciales y del modelo teórico emergente. En este mismo horizonte, la reflexividad permanente de la investigadora fue clave para examinar sus propias comprensiones, vigilar posibles sesgos interpretativos y sostener la fidelidad al fenómeno.

En cuanto a la transferibilidad, esta se comprendió como pertinencia contextual y capacidad de resonancia en escenarios similares. Por ello, se realizó una descripción densa del contexto sociocultural, familiar y escolar de Nilo, Cundinamarca, así como de las características de los participantes y de las instituciones educativas involucradas. Esta densidad descriptiva permite que otros investigadores o profesionales valoren la aplicabilidad comprensiva de los hallazgos en realidades afines.

Tabla 12.
Criterios de Rigor en la investigación fenomenológica hermenéutica de Van Manen

Criterio	Propósito en Van Manen	Procedimientos aplicados en esta investigación
Credibilidad hermenéutica *(valor de verdad experiencial)*	Garantizar que la interpretación refleje fielmente el modo en que los participantes viven y	• Uso de entrevistas conversacionales abiertas que permiten narrativas auténticas. • Retorno reiterado a los textos (lectura orientada al fenómeno). • Validación experiencial: los

	significan sus prácticas de crianza.	participantes reconocen sus relatos en las descripciones interpretadas. • Inclusión de anécdotas vividas como evidencia fenomenológica.
Profundidad fenomenológica *(densidad y riqueza del significado)*	Asegurar que la descripción no sea superficial, sino que capture la esencia y estructura del fenómeno.	• Aplicación de las aproximaciones analíticas: lectura sentenciosa, selectiva y detallada. • Variación imaginativa para distinguir esencia y contingencias. • Elaboración de textos descriptivo–evocativos fieles a lo vivido.

Tabla 12 (Cont)

Rigurosidad interpretativa *(coherencia interna del análisis)*	Mantener una interpretación basada en el fenómeno, evitando imponer teorías externas o categorías predefinidas.	• Circularidad hermenéutica permanente entre experiencia, reflexión y escritura. • Confrontación interpretativa con autores afines sin eclipsar la voz de los participantes. • Registro sistemático de las decisiones analíticas en diario de campo.
Confirmabilidad *(transparencia y trazabilidad hermenéutica)*	Asegurar que el lector pueda seguir la ruta interpretativa desde las narrativas hasta la construcción de temas esenciales.	• Conservación de transcripciones textuales completas. • Matrices de reducción fenomenológica por sentencias significativas. • Correspondencia directa entre citas, temas y núcleos eidéticos. • Reflexividad constante de la investigadora.
Transferibilidad *(pertinencia contextual y resonancia)*	Permitir que los hallazgos sean útiles y aplicables para contextos similares, sin pretensión de generalización.	• Descripción densa del contexto familiar, escolar y sociocultural de Nilo. • Caracterización detallada de los participantes e instituciones. • Elaboración de un modelo interpretativo sustentado en experiencias reales.
Consistencia cualitativa *(coherencia metodológica)*	Mostrar que el proceso siguió una lógica coherente con el paradigma interpretativo y con el método de Van Manen.	• Alineación estricta con las 7 actividades fenomenológicas. • Correspondencia interna entre problema, propósitos, preguntas, método y análisis. • Documentación rigurosa del proceso de interpretación y escritura.
Relevancia epistémica y social	Valorar el aporte significativo de la investigación para la comunidad académica y para las instituciones educativas.	• Configuración de un modelo teórico–interpretativo sobre prácticas de crianza y educación emocional. • Respuesta a una necesidad real identificada en las comunidades educativas. • Correspondencia entre la justificación, los propósitos y los resultados interpretativos.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

Los criterios señalados demuestran que la investigación se llevó a cabo con un rigor metodológico que era consistente con el marco de la fenomenología hermenéutica. Cada paso fortaleció la validez interpretativa del investigador, manteniendo las descripciones y reflexiones consistentes con el horizonte de sentido expresado por las familias participantes. Así, la coherencia entre método, fenómeno

y resultados sigue siendo el núcleo de la investigación, asegurando que el texto fenomenológico final preserve la profundidad, autenticidad y resonancia requeridas para revelar el significado vivido de las prácticas de crianza y su conexión con la educación emocional.

La figura siguiente resume cuatro atributos esenciales de toda investigación doctoral: ser novedosa, ser original, tener validez científica y tener validez social.

El carácter inédito de este estudio se manifiesta en la comprensión de los fenómenos de la crianza desde la emocionalidad de las familias de Nilo, aún poco abordada desde la fenomenología hermenéutica. Su originalidad corresponde a las interpretaciones y significaciones que emergen desde las voces de los actores. La validez científica se sostiene en el rigor metodológico y la consistencia epistemológica, en tanto la validez social se evidencia en la adecuación del conocimiento producido que coadyuva a fortalecer la tríada familia-escuela-comunidad y a ofrecer comprensiones relevantes al sistema educativo local.

Figura 25
Principios éticos del investigador en la práctica educativa



Nota: *Adaptación del Manual UPEL (2025) elaboración propia*

En correspondencia con los principios de calidad, originalidad y validez científica que orientan esta investigación, resulta imprescindible incorporar el componente bioético como fundamento transversal del proceso hermenéutico. En la

fenomenología de Van Manen, la relación con los participantes es siempre una relación ética, pues toda comprensión del mundo vivido implica responsabilidad, resguardo de la dignidad humana y una actitud de profundo respeto ante la experiencia ajena. Bajo esta perspectiva, la investigación no solo debe ser rigurosa en términos metodológicos, sino moralmente íntegra en su forma de acercarse a las familias, recoger sus narrativas y resguardar la sensibilidad de los relatos que configuran el fenómeno estudiado.

Sustento Bioético

El sustento bioético de esta investigación se fundamenta en la necesidad de resguardar la dignidad, la integridad y el valor humano de quienes participaron en el proceso investigativo, reconociendo que toda indagación centrada en experiencias vividas exige una actitud ética rigurosa frente a la palabra, la memoria y la intimidad de los sujetos. En el marco de la fenomenología hermenéutica, investigar no se limita únicamente en recolectar información, trata de aproximarse con respeto a mundos de vida que contienen huellas afectivas, vínculos, tensiones y significados profundamente sensibles. Por ello, el componente bioético de esta tesis no se asume como un requisito formal añadido al proceso metodológico, sino como una dimensión transversal que orienta la relación con los participantes, la interpretación de sus narrativas y el uso responsable del conocimiento producido.

Desde esta perspectiva, la investigación se apoyó en principios bioéticos esenciales como la autonomía, la beneficencia, la no maleficencia y la justicia. El principio de autonomía implicó reconocer a cada participante como sujeto libre, capaz de decidir de manera consciente sobre su vinculación al estudio, previa comprensión de sus propósitos, alcances y condiciones. En correspondencia con ello, se garantizó el consentimiento informado como expresión del respeto a la voluntad de los participantes, quienes fueron informados del carácter académico de la investigación, de la naturaleza interpretativa del estudio, de la confidencialidad de

sus aportes y de su derecho a retirarse en cualquier momento, sin que ello implicara consecuencia alguna para su integridad personal o su vínculo con la institución.

De igual forma, el principio de beneficencia orientó el desarrollo de una investigación centrada en la comprensión profunda de un fenómeno educativo y humano de alta relevancia social, como lo son las prácticas de crianza y su relación con la educación emocional. En este sentido, el estudio fue concebido con la intención de generar aportes teóricos y comprensivos que contribuyan al fortalecimiento de la relación familia–escuela y a la construcción de entornos más sensibles para el desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes. Este horizonte de beneficio no se entiende en términos utilitaristas inmediatos, sino como una posibilidad de ampliar la comprensión de las experiencias familiares y ofrecer bases interpretativas para futuras acciones pedagógicas, formativas e institucionales.

En cuanto al principio de no maleficencia, se procuró que el proceso investigativo no generara daño, exposición innecesaria ni afectación emocional a los participantes. Dado que la investigación abordó experiencias vinculadas con la crianza, la emocionalidad y las relaciones familiares, se reconoció el carácter sensible de muchas narrativas compartidas. Por ello, la investigadora asumió una postura de escucha prudente, empática y respetuosa, evitando juicios, presiones o interpretaciones invasivas. Del mismo modo, se protegió la identidad de los informantes mediante la confidencialidad de la información, la codificación de sus intervenciones y el tratamiento reservado de los datos obtenidos, con el fin de preservar su privacidad y evitar cualquier forma de exposición personal o institucional.

El principio de justicia se expresó en el trato equitativo hacia los participantes, sin discriminación ni privilegios, valorando cada voz como portadora de sentido dentro del fenómeno estudiado. En una investigación de carácter fenomenológico-hermenéutico, cada experiencia posee una densidad humana irreductible y, por tanto, merece ser acogida con igual respeto interpretativo. Esta consideración ética exigió reconocer a las familias, docentes y demás actores vinculados no como objetos de estudio, sino como interlocutores legítimos de una realidad compartida,

cuyas experiencias contribuyeron a develar los significados esenciales de la crianza en relación con la educación emocional en el contexto de Nilo, Cundinamarca.

Asimismo, el sustento bioético de esta tesis se vinculó con la responsabilidad de la investigadora frente al tratamiento hermenéutico de la palabra ajena. Interpretar experiencias vividas demanda fidelidad al sentido expresado por los participantes, cuidado en la reconstrucción narrativa y sensibilidad ante aquello que se revela en el decir, pero también en el silencio, la emoción y la memoria. En este sentido, la ética de la investigación trascendió la protección de datos y alcanzó el plano de la interpretación, comprometiendo a la investigadora con una lectura respetuosa, reflexiva y humanizante del fenómeno. Tal compromiso supuso reconocer que las narrativas compartidas no podían ser instrumentalizadas ni reducidas a categorías frías, sino comprendidas en su espesor existencial, en su arraigo contextual y en su potencia formativa.

De manera complementaria, se consideró necesario mantener criterios de resguardo en el manejo de la información recolectada, limitando su uso al ámbito estrictamente académico e investigativo. Los relatos, anécdotas, observaciones y entrevistas conversacionales fueron tratados con discreción, preservando la identidad de los participantes y evitando cualquier utilización ajena a los fines de la tesis doctoral. Además, en coherencia con una ética dialógica, se procuró que la construcción interpretativa no desfigurara la experiencia original, sino que devolviera a los participantes una comprensión más profunda y respetuosa de los sentidos emergentes en sus vivencias.

Figura 26

Aspectos que requieren considerar los participantes.



Nota: *Adaptación del Manual UPEL (2025) elaborada por la autora*

Posterior a la integración de estos principios, el proceso investigativo se desarrolló bajo una ética del cuidado fenomenológico, donde cada interacción con los participantes fue asumida desde la responsabilidad, la transparencia y el reconocimiento de su vulnerabilidad. Estos lineamientos garantizaron que la recolección de anécdotas y entrevistas se realizara en un ambiente de confianza, resguardando la autonomía de las familias y asegurando que las decisiones, emociones y experiencias compartidas fueran tratadas con respeto y protección, tal como exigen los compromisos éticos en investigaciones cualitativas con seres humanos.

MOMENTO IV

Arquitectura del significado: análisis fenomenológico-hermenéutico

Fase I: Descripción de la experiencia vivida.

1.Centrarse en el Fenómeno.

1.1. Orientación inicial hacia el fenómeno: “Volvernos hacia un fenómeno que nos llama”

El análisis fenomenológico comienza con una orientación deliberada hacia el fenómeno que reclama comprensión. Para Van Manen (2003), esta orientación constituye una disposición ética y existencial del investigador frente a aquello que emerge como significativo. En esta investigación, tal llamado se hizo visible desde los primeros encuentros con las comunidades educativas, al advertirse una tensión entre las prácticas de crianza familiares y las necesidades de educación emocional de los estudiantes en el contexto de Nilo, Cundinamarca.

Este reconocimiento operó como un despertar fenomenológico, al revelar que detrás de las dinámicas familiares existía un entramado afectivo complejo, cargado de significados que solo podían comprenderse mediante una escucha profunda y sensible. Por ello, se asumió una orientación fenomenológica centrada en la experiencia vivida de padres, madres, acudientes y cuidadores, a partir de la manera en que encarnan la crianza en sus relaciones, tiempos y emociones. Así, las prácticas de crianza dejaron de entenderse únicamente como normas o estilos y pasaron a asumirse como experiencias relacionales y existenciales, configuradas por la historia personal, las condiciones laborales, los vínculos familiares y las transformaciones generacionales.

Acciones realizadas en la investigación

1.1. Delimitación del fenómeno como experiencia vivida

El primer paso consistió en delinear el fenómeno como experiencia vivida, suspendiendo, en la medida de lo posible, definiciones previas de crianza, inteligencia emocional y funciones familiares. De esta manera, las narrativas de los participantes centraron y guiaron el estudio, acercándolo al Lebenswelt, o el mundo de la vida, donde ocurre la experiencia, antes de ser conceptualizada.

Desde esta perspectiva, el estudio tenía como objetivo capturar la experiencia de la crianza en contextos caracterizados por la escasez de tiempo, el agotamiento, la ausencia parental debido al trabajo y el desplazamiento emocional del acompañamiento a la escuela o cuidadores sustitutos. Esto fue esencial para mantener el carácter fenomenológico del estudio, centrándose en la descripción del significado que la experiencia vivida aporta.

1.2. Escucha fenomenológica inicial del campo

En esta fase se desarrolló una escucha fenomenológica orientada a acoger los relatos sin interpretarlos de inmediato, permitiendo que las experiencias emergieran con su carga afectiva original. El análisis preliminar de anécdotas y entrevistas mostró resonancias comunes en distintas narrativas: cansancio emocional permanente, culpa por la ausencia, desbordamiento emocional de los hijos, tensiones generacionales entre modelos disciplinarios tradicionales y demandas afectivas actuales, delegación del cuidado vivida con ambivalencia, sobrecarga de figuras sustitutas y expectativa creciente hacia la escuela como apoyo emocional.

La recurrencia de estas resonancias permitió comprender que la crianza en este contexto desborda el plano normativo y se configura como una experiencia profundamente atravesada por condiciones laborales, sociales y culturales que inciden en las posibilidades de acompañamiento emocional de las familias. En términos de Van Manen (2003), estas resonancias revelan la densidad existencial del fenómeno y justifican su abordaje desde una exploración hermenéutica profunda.

1.3. Delimitación del campo existencial del fenómeno

Posteriormente, el fenómeno se situó en las cuatro dimensiones existenciales propuestas por Van Manen: relacionalidad, temporalidad, espacialidad y corporalidad. Este encuadre permitió comprender la crianza como una experiencia situada en vínculos, tiempos, espacios y corporalidades concretas.

Relacionalidad: las narrativas muestran vínculos que se tensionan, se fragmentan o se sostienen a través de cuidadores sustitutos, configurando lazos afectivos ampliados y, en ocasiones, conflictivos.

Temporalidad: las ausencias prolongadas, los ciclos laborales y los horarios extensos producen una vivencia discontinua de la crianza, en la que el acompañamiento emocional se ajusta a ritmos impuestos por el trabajo.

Espacialidad: la crianza se despliega en diversos escenarios, como el hogar, la base militar, la finca turística, la casa de los abuelos y la escuela, espacios donde se reconfigura la experiencia emocional del niño.

Corporalidad: el cansancio, la ausencia o la presencia limitada del adulto atraviesan la vivencia de la crianza, haciendo del cuerpo un lugar de expresión y restricción de la afectividad.

Figura 27

Campo existencial del fenómeno.



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

Evidencia procedente de las anécdotas y entrevistas

El corpus de anécdotas y entrevistas constituyó el núcleo experiencial a partir del cual se identificaron los tonos emocionales que caracterizan la experiencia de criar hijos en Nilo, Cundinamarca. Fenomenológicamente, las narrativas ayudaron a capturar cómo padres, madres, cuidadores e hijos sienten y dan sentido a la experiencia de criar niños. De esta manera, las anécdotas trascendieron el nivel de descriptividad y se convirtieron en experiencias vividas que iluminan las atmósferas cargadas emocionalmente de las narrativas.

A través de la lectura constante del material, se identificaron cuatro tonos emocionales predominantes. El primero es el agotamiento emocional, articulado en el cansancio físico y emocional de los adultos, lo que a su vez disminuye el umbral de escucha, paciencia, presencia emocional y ejercicio de autoridad. El segundo es la delegación de roles parentales, que se pronuncia particularmente con el rol materno de abuelas o tías, y otros cuidadores, y se experimenta como una mezcla de alivio por el apoyo recibido y culpa por la relegación del rol parental. El tercer tono está asociado a la ausencia de trabajo estructural y está especialmente vinculado a la vida militar y a las largas horas en el sector del turismo.

La falta de vínculo y de cuidado también permite que la escuela asuma un apoyo afectivo creciente. El cuarto tono responde a las tensiones generacionales que se producen en la transitividad de unos modelos de autoridad más tradicionales a otros que claman por la escucha, por la validación y por un acompañamiento de carácter afectivo.

Estos tonos, en conjunto, evidencian que la crianza en Nilo se vive como una experiencia emocionalmente desgastante, marcada por el agotamiento, la reestructuración del cuidado, las ausencias, las tensiones generacionales y la reestructuración del cuidado. Más que rasgos aislados, configuran un clima afectivo compartido que orientó el análisis hacia la identificación de patrones reiterativos y de las esencias fenomenológicas del fenómeno.

Figura 28
Radiografía de la crianza en Nilo.



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

La integración de las acciones realizadas y de las evidencias obtenidas permitió delimitar el fenómeno central de la investigación como la experiencia vivida de la crianza en un contexto de transformación socioemocional, marcada por la ausencia parental, la delegación de roles, el cansancio afectivo y la necesidad de acompañamiento emocional desde la escuela.

Este foco fenomenológico garantiza coherencia con el método de Van Manen, mantiene la atención en el sentido de la experiencia, reconoce la afectividad como su núcleo y orienta la identificación de los temas esenciales. De este modo, esta primera actividad metodológica se constituye en la base del proceso hermenéutico que continúa con la formulación de la pregunta fenomenológica y la exploración profunda del significado vivido del fenómeno.

1.2. Mantener una actitud de apertura fenomenológica.

Mantener una actitud de apertura fenomenológica constituyó el segundo movimiento metodológico y supuso sostener una orientación firme hacia el fenómeno, en consonancia con Van Manen (2003), quien plantea que el investigador debe permanecer “fuertemente orientado” a aquello que busca comprender (p. 43). En esta investigación, ello implicó permitir que la experiencia de la crianza, tal como es vivida por las familias de Nilo, emergiera sin imponer explicaciones teóricas previas ni interpretaciones anticipadas. Desde las primeras aproximaciones al campo se asumió una escucha atenta, sensible y no directiva, orientada a acoger los relatos en su espontaneidad y en su tono emocional. Así, cada relato fue recibido como una experiencia significativa, atendiendo a sus silencios, tensiones y modos de decir. Esta disposición metodológica favoreció que el fenómeno se manifestara desde su propia complejidad, conservando la riqueza expresiva y afectiva de las vivencias narradas.

En esta fase, expresiones como “cuando llego ya está dormido”, “a veces no sé cómo ayudarlo”, “me toca criarlo por teléfono” o “no quiero repetir lo que hicieron conmigo, pero no sé cómo hacerlo diferente” revelaron resonancias afectivas compartidas. Estas voces dejaron entrever climas emocionales persistentes, como el agotamiento parental, la sensación de insuficiencia, la ausencia física vinculada al trabajo, la incertidumbre frente a los cambios generacionales y la creciente expectativa hacia la escuela como soporte emocional. De este modo, emergieron tensiones comunes entre las familias, como la oscilación entre presencia y ausencia emocional, la delegación del cuidado, la culpa asociada al rol parental y la creciente dependencia del acompañamiento escolar para sostener el bienestar emocional de los estudiantes. En conjunto, estas recurrencias comenzaron a perfilar un horizonte de sentido compartido que orientó la comprensión inicial del fenómeno y su posterior profundización hermenéutica.

Figura 29
Climas afectivos de la crianza moderna.



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

Gracias a esta apertura, el fenómeno comenzó a definirse con mayor claridad en su complejidad experiencial. El interés dejó de centrarse en la descripción de prácticas de crianza para orientarse hacia la comprensión de la experiencia íntima de quienes las viven en un contexto atravesado por exigencias laborales, cargas emocionales y transformaciones generacionales.

La apertura fenomenológica permitió reconocer que la crianza debía ser entendida en su dimensión afectiva y relacional, como una realidad vivida y cargada de sentido. Así, este segundo movimiento metodológico aseguró coherencia con el método de Van Manen y preparó el camino para la emergencia de los temas esenciales, al permitir que la experiencia se desplegara en su densidad y ambigüedad.

1.3. Identificación de los rasgos sensibles del fenómeno

El tercer movimiento metodológico consistió en reconocer los rasgos sensibles y afectivos que configuran la experiencia vivida de la crianza en las familias de Nilo, proceso que Van Manen describe como la capacidad de “detectar aquello que, en su recurrencia, revela el modo en que el fenómeno se da en el mundo” (2003, p. 79). En esta fase aún no se establecen temas esenciales, pero sí se identifican resonancias significativas que permiten entrever la textura emocional y relacional del fenómeno. Para ello, se realizó una lectura abierta, pausada y reiterada de las anécdotas y entrevistas, dejando que ciertos tonos afectivos destacaran por su persistencia en los relatos.

Entre los rasgos emergentes apareció con fuerza la ausencia parental, tanto en sentido físico, especialmente en familias vinculadas a bases militares o a trabajos agrícolas y turísticos, como en sentido emocional, cuando el cansancio impide sostener encuentros significativos con los hijos. Expresiones como “cuando llego ya está dormido”, “no alcanzo ni a escucharlo” o “él quiere contarme cosas, pero yo estoy agotada” revelan un clima afectivo marcado por la distancia y la sensación de insuficiencia. Junto a ello, se identificó la delegación de la crianza hacia abuelos, tías o empleadas del hogar, vivida como una estrategia de sostenimiento familiar frente a extensas jornadas laborales, aunque acompañada de tensiones afectivas y sentimientos de culpa.

También se evidenciaron tensiones emocionales y generacionales en la crianza actual. Muchos padres perciben a sus hijos como más sensibles, más propensos a la frustración y menos receptivos a la autoridad, lo que genera desconcierto en cuidadores que oscilan entre modelos tradicionales de disciplina y nuevas demandas de acompañamiento emocional. A esto se suman vínculos frágiles, marcados por la escasez de tiempo compartido, la ausencia de rutinas familiares y la dificultad para sostener conversaciones significativas sobre lo que los niños sienten y viven en la escuela.

Tabla 13

Emergencia de los rasgos sensibles del fenómeno

Rasgo sensible del fenómeno	Evidencia directa (frases textuales aportadas por los participantes)	Cómo aparece el rasgo en la experiencia (descripción fenomenológica)	Sentido inicial que revela el rasgo (significación naciente)
Ausencia parental	"Mi mamá casi no está." La ausencia se manifiesta como una ruptura del encuentro cotidiano, marcada por tiempos fragmentados y la imposibilidad de compartir la vida diaria.	Expresa una vivencia de separación que afecta el vínculo afectivo y el acompañamiento emocional.	"Cuando llego ya está dormido."
Agotamiento emocional del cuidador	"No tengo energía para escucharlo." El cansancio aparece como una tonalidad afectiva dominante que limita la presencia emocional del adulto.	Revela que la crianza se vive bajo tensión afectiva y demanda más recursos emocionales de los disponibles.	"Llego sin cabeza para nada."
Delegación del cuidado a terceros	"Mi mamá (abuela) es quien lo acuesta y revisa tareas." La delegación surge como redistribución del rol parental hacia otros adultos significativos.	Expresa sentimientos de desbordamiento y culpa; el rol parental se experimenta como insuficiente.	"Lo cuida la tía todo el día."
Tensiones generacionales	"Yo crecí con disciplina; no quiero repetirlo." Se vive como un conflicto interno entre modelos heredados y nuevas exigencias emocionales.	Señala una búsqueda de sentido respecto a cómo criar en el presente.	"Ellos ya no obedecen como antes."
Fragilidad del vínculo afectivo	"Nos hablamos poco." Se experimenta como distancia emocional y dificultades para conectar afectivamente.	Revela vulnerabilidad en el vínculo y necesidad de reconstruir formas de encuentro afectivo.	"No sé qué siente."
Dependencia del acompañamiento escolar	"En el colegio lo entienden más." La escuela aparece como un soporte emocional complementario.	Indica que la crianza se expande fuera del hogar por carencias vividas internamente.	"Allá le ayudan cuando yo no puedo."
Incertidumbre sobre el rol parental	"No sé si lo estoy haciendo bien." Se vive como duda interna y sensación de inestabilidad en la función de criar.	Devela un cuestionamiento profundo sobre la identidad parental.	"A veces siento que fallo."

Nota: Elaborado por la autora (2025)

De igual modo, los relatos evidencian esfuerzos afectivos de los padres por mantener la conexión emocional con sus hijos mediante llamadas breves, mensajes, regalos, salidas y la búsqueda de apoyo en la escuela. Estas acciones muestran que la crianza es vivida como una experiencia cargada de afectividad, aunque limitada por condiciones que dificultan su realización plena.

El reconocimiento de estos rasgos permitió que el fenómeno adquiriera consistencia fenomenológica. La crianza en Nilo se reveló como una vivencia marcada por tensión emocional, intentos de presencia en medio de la ausencia y una creciente necesidad de apoyo institucional para sostener la educación emocional de los hijos. Así, este tercer movimiento preparó el camino para la identificación de los temas esenciales y para una comprensión más profunda de la estructura afectiva del fenómeno.

1.4. Formulación de la pregunta fenomenológica

La cuarta acción metodológica del primer momento consistió en formular la pregunta fenomenológica que orienta el proceso hermenéutico. Para Van Manen (2003), esta pregunta constituye el “impulso originario hacia el sentido”, pues convoca al fenómeno y permite que se muestre tal como es vivido. En esta investigación, surgió a partir del retorno a las anécdotas y entrevistas, en las que las familias expresaron necesidades afectivas, tensiones en el acompañamiento escolar, incertidumbres sobre sus modos de educar y experiencias marcadas por ausencias, delegaciones y vínculos fluctuantes. De allí emergió la pregunta central: ¿Cómo se vive y se significa la crianza en su relación con la educación emocional en las familias de Nilo, Cundinamarca? Esta interrogante nació de la textura emocional y relacional de los testimonios, en coherencia con el principio fenomenológico de dejar que el fenómeno oriente la indagación.

Tabla 14

Formulación de la pregunta fenomenológica

Componente del método	Acciones realizadas en la investigación	Evidencia procedente del material experiencial (anécdotas y entrevistas)	Aporte metodológico a la comprensión del fenómeno
Formulación de la pregunta fenomenológica *"La pregunta es el impulso originario hacia el sentido"* (Van Manen, 2003, p. 42).	● Revisión reflexiva de los relatos y anécdotas para identificar tensiones, necesidades emocionales y patrones significativos. ● Formulación de la pregunta central a partir de los sentidos expresados por los participantes y no desde categorías previas. ● Contraste de la pregunta con la esencia emergente del fenómeno para asegurar coherencia ontológica y epistemológica. ● Afinación de la pregunta hasta convertirla en guía orientadora del análisis hermenéutico.	● Narrativas que expresan incertidumbre parental: "A veces no sé cómo ayudarlo", "No tengo las herramientas para manejar sus emociones". ● Declaraciones sobre vínculos fluctuantes: "Hay días en que siento que no me escucha", "A veces nos alejamos sin quererlo". ● Relatos sobre necesidad de apoyo emocional: "El colegio es quien me ayuda a manejar lo que él siente", "Siento que me falta paciencia, me desbordo". ● Sentimientos de desgaste y búsqueda de sentido: "No sé si lo estoy criando bien", "Cada día es diferente y no sé cómo llevarlo".	● Permite que la pregunta surja desde la experiencia vivida, asegurando fidelidad fenomenológica. ● Establece la brújula hermenéutica que orienta el análisis en etapas posteriores. ● Impide que el estudio derive hacia enfoques explicativos, manteniendo una orientación fuerte hacia el fenómeno. ● Delimita el horizonte de sentido y fortalece la coherencia entre fenómeno, método y escritura interpretativa.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La pregunta fenomenológica se consolidó como la brújula interpretativa del estudio, garantizando coherencia entre lo ontológico, la naturaleza del fenómeno como experiencia vivida, y lo epistemológico, el modo en que esta experiencia puede ser conocida a través de la interpretación hermenéutica.

Figura 30
El poder de la pregunta fenomenológica.



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

Su formulación permitió delimitar el horizonte de sentido, evitando desviar la indagación hacia explicaciones causales o generalizaciones sociológicas, y manteniendo un contacto permanente con el mundo de la vida de los participantes. Así, esta pregunta no solo guió la lectura y relectura del material experiencial, sino que sostuvo la fidelidad metodológica del proceso, asegurando que cada interpretación, cada variación eidética y cada escritura fenomenológica permaneciera anclada en aquello que realmente importaba: la vivencia íntima de la crianza y su resonancia emocional en las familias de las comunidades educativas de Nilo.

1.5. Compromiso existencial del investigador

El compromiso existencial, en la fenomenología hermenéutica de Van Manen, constituye una condición esencial para acceder al sentido profundo del fenómeno. Supone una disposición ética, sensible y reflexiva del investigador frente a la experiencia del otro, reconociendo que su presencia afectiva, corporal y cognitiva participa del proceso interpretativo. En este estudio, ello implicó una atención empática hacia las vivencias de las familias y una vigilancia constante sobre los propios supuestos, emociones y reacciones. De esta manera, la comprensión del fenómeno se sostuvo en una relación humana de cercanía interpretativa, donde escuchar también significó dejarse interpelar por lo narrado.

En la práctica, esta actitud se manifestó en las entrevistas conversacionales, desarrolladas desde el tacto pedagógico, entendido por Van Manen como una forma de actuar con sensibilidad y cuidado ante la vulnerabilidad del otro. Esta disposición permitió acoger relatos sobre ausencia parental, sobrecarga emocional, temor a fallar en la crianza y tensiones generacionales. A su vez, el compromiso existencial llevó a reconocer el impacto subjetivo de estas narraciones en la investigadora, aspecto consignado en el diario de campo mediante notas reflexivas atravesadas por resonancia, preocupación, solidaridad y responsabilidad ética. Este registro reflexivo permitió convertir la afectación del investigador en una fuente de conciencia metodológica y no en un obstáculo para la interpretación.

Este movimiento fue central porque evitó que la comprensión fenomenológica se redujera a un ejercicio técnico y la situó en una relación viva con el fenómeno y sus protagonistas. Así, favoreció una apertura constante, evitando juicios e interpretaciones prematuras, y garantizó fidelidad ética y metodológica en el proceso de comprensión. Con el fin de evidenciar cómo se asumió este compromiso existencial, a continuación, se presenta una tabla que articula las acciones realizadas, las evidencias registradas en el diario de campo y su aporte a la fidelidad ética y metodológica del estudio.

Tabla 15

Compromiso existencial del investigador

Componente del método	Acciones realizadas en la investigación	Evidencia procedente del diario de campo y las entrevistas	Aporte metodológico a la comprensión del fenómeno
Compromiso existencial del investigador	● Reflexión continua sobre prejuicios, expectativas y resonancias personales. ● Adopción de una presencia empática y respetuosa en las entrevistas conversacionales. ● Uso del tacto pedagógico para sostener emocionalmente los relatos sensibles. ● Registro sistemático de reacciones, tensiones internas y aprendizajes en el diario de campo.	● Notas reflexivas ante relatos de ausencia (“Siento un nudo en la garganta mientras ella narra que su hijo la espera despierto”). ● Impacto emocional frente a la sobrecarga parental (“Me conmueve su sensación de agotamiento y culpa”). ● Reconocimiento de sesgos (“Debo evitar interpretar desde mi propia experiencia como docente”).	● Refuerza la ética fenomenológica: apertura, sensibilidad y respeto por lo vivido. ● Favorece un encuentro auténtico con la experiencia del participante, sin imponer categorías previas. ● Permite sostener la orientación fuerte hacia el fenómeno. ● Enriquece la interpretación al integrar la reflexividad como parte constitutiva del análisis hermenéutico.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

Tal como muestra la tabla, el compromiso existencial constituyó una condición estructural de la interpretación fenomenológica. La presencia empática, el tacto pedagógico y la reflexividad hicieron posible un encuentro auténtico con las narrativas familiares y resguardaron la integridad ética del proceso. De este modo, la comprensión del fenómeno emergió de una relación viva y respetuosa con las experiencias relatadas, en plena coherencia con la fenomenología hermenéutica de Van Manen.

1.6. Reconocimiento del contexto sociocultural del fenómeno

El sexto movimiento metodológico consistió en situar el fenómeno en el entramado sociocultural que configura el mundo de la vida de las familias participantes. Para Van Manen, comprender una experiencia vivida exige reconocer las situaciones, los cuerpos, los tiempos y los espacios en los que esta adquiere forma y sentido. En coherencia con ello, la crianza y su relación con la educación

emocional fueron comprendidas a partir de las condiciones laborales, familiares y comunitarias propias de Nilo, Cundinamarca, territorio marcado por la presencia militar, el trabajo rural y las dinámicas de familias extensas o reconstituidas. Esta mirada permitió asumir que el sentido de la crianza no puede desprenderse del territorio concreto donde se vive, se padece y se resignifica cotidianamente.

La caracterización del contexto se asumió como un ejercicio fenomenológico orientado a reconocer cómo estas condiciones atraviesan y tonalizan las experiencias relatadas por padres, madres y cuidadores. Las narrativas evidenciaron que la vida familiar en Nilo está influida por trabajos que fragmentan los tiempos del hogar, como las misiones militares, los turnos prolongados en fincas turísticas y el empleo rural intensivo, afectando la disponibilidad emocional y el acompañamiento parental. A ello se sumó la pospandemia, que intensificó tensiones previas y profundizó el desgaste afectivo, especialmente en adultos jóvenes. De este modo, el contexto dejó de operar como telón de fondo para revelarse como una dimensión constitutiva de las experiencias familiares estudiadas.

Este movimiento permitió comprender la crianza como una experiencia situada, vinculada con las condiciones históricas, laborales y comunitarias del territorio. Reconocer este contexto evitó interpretaciones abstractas o individualizantes y fortaleció la fidelidad al método fenomenológico, al mostrar cómo el mundo de la vida configura la experiencia sin reducirla a explicaciones causales. Asimismo, hizo posible advertir que las prácticas de crianza no emergen en el vacío, sino en medio de tramas sociales y afectivas que condicionan las formas de presencia, cuidado y acompañamiento. En esa medida, la comprensión del fenómeno ganó profundidad al situar las voces de las familias dentro de las realidades concretas que modelan su cotidianidad. Para evidenciar cómo se integró este contexto sociocultural en la indagación fenomenológica, se presenta la siguiente tabla de trazabilidad, donde se articulan las acciones investigativas, las narrativas familiares y su aporte a la comprensión del fenómeno.

Tabla 16

Reconocimiento del contexto sociocultural del fenómeno

Componente del método	Acciones realizadas en la investigación	Evidencia procedente del material experiencial	Aporte metodológico al sentido del fenómeno
Reconocimiento del contexto sociocultural del fenómeno	● Identificación de condiciones estructurales específicas del territorio (trabajo militar, empleo rural, servicios turísticos, familias extensas). ● Consideración de dinámicas familiares reconstituidas y delegación de la crianza. ● Integración de información contextual sin convertirla en explicación causal. ● Lectura situada de las anécdotas y entrevistas.	● Relatos de madres que expresan la ausencia del padre por misiones militares: “Nos vemos quince días al mes”. ● Narrativas de cuidadores rurales: “Llego cuando ya están dormidos”. ● Anécdotas sobre delegación del cuidado: “Mi mamá es quien lo acuesta y le revisa tareas”. ● Menciones al desgaste postpandemia y a la fragilidad emocional de los estudiantes.	● Sitúa el fenómeno en el “mundo de la vida”, permitiendo comprender cómo la crianza se experimenta en condiciones reales y particulares. ● Evita explicaciones deterministas, manteniendo el foco en la vivencia humana. ● Enriquece la interpretación al reconocer los tonos afectivos que el contexto imprime en la experiencia.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

Como se observa, el reconocimiento del contexto permitió captar la densidad existencial del fenómeno sin reducirlo a factores externos ni a categorías explicativas previas. Este movimiento metodológico aseguró la fidelidad de la fenomenología hermenéutica al mundo de la vida de los participantes, posibilitando comprender cómo las prácticas de crianza y la educación emocional se configuran en las condiciones laborales, familiares y comunitarias propias de Nilo.

Resultado metodológico

El cierre de este primer momento metodológico consistió en consolidar una comprensión preliminar del fenómeno a partir de las voces de los participantes. En consonancia con Van Manen (2003), esta orientación inicial permitió que el fenómeno se mostrara en su modo propio de ser vivido, sin anticipar significados ni

imponer marcos conceptuales. Así, la investigación definió el fenómeno como una experiencia vivida que articula crianza, afectividad y educación emocional en el contexto de Nilo, Cundinamarca.

El análisis de las entrevistas conversacionales y las anécdotas permitió comprender que la crianza se vive como una relación con los hijos atravesada por tensiones afectivas, ausencias involuntarias, esfuerzos emocionales cotidianos y búsquedas de equilibrio. De este modo, emergió como una experiencia de afecto que procura sostenerse, de vínculo que se delega, de responsabilidad compartida y de lucha interna por acompañar emocionalmente a los hijos en medio de condiciones laborales y familiares que limitan la presencia plena.

Tabla 17

Resultado metodológico de la actividad 1.

Componente del método	Acciones realizadas en la investigación	Evidencia procedente del material experiencial	Aporte metodológico al proceso hermenéutico
Resultado metodológico de la Actividad 1	● Síntesis interpretativa preliminar de los relatos. ● Reconocimiento de los patrones afectivos recurrentes. ● Identificación del fenómeno como vivencia integral (crianza–afecto–educación emocional). ● Articulación de una comprensión inicial sin codificación ni categorización.	● Coincidencia en relatos sobre tensión afectiva, delegación del cuidado y desgaste emocional. ● Narrativas de búsqueda constante de equilibrio emocional en la crianza. ● Reconocimiento de la educación emocional como necesidad emergente del vínculo familiar.	● Define el fenómeno como unidad experiencial coherente. ● Establece la base fenomenológica para continuar hacia la Actividad 2. ● Garantiza coherencia entre orientación ontológica y método aplicado.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

El corpus experiencial mostró una convergencia significativa: más allá de la institución educativa, el nivel socioeconómico o la estructura familiar, los participantes describieron la crianza como una experiencia marcada por la tensión entre el deseo de cuidar y las limitaciones para hacerlo plenamente. Esta recurrencia afectiva evidenció que el fenómeno no podía entenderse como un

conjunto de prácticas, sino como una vivencia profundamente emocional y relacional.

Este resultado metodológico sienta la base para la siguiente actividad del método, al mantener el proceso interpretativo anclado en la experiencia vivida, tal como exige la fenomenología hermenéutica. Definir así el fenómeno asegura coherencia ontológica y epistemológica, y orienta el análisis hacia la profundización del sentido que las familias atribuyen a su forma de criar y acompañar emocionalmente a sus hijos.

2. Investigar la experiencia tal como es vivida

2.1. Búsqueda de material experiencial

El inicio de la indagación fenomenológica exige una búsqueda intencional del material experiencial que conformará el corpus interpretativo. Van Manen (2003) señala que el investigador debe acercarse a fuentes vivas, auténticas y encarnadas de la experiencia, pues solo ellas permiten acceder a la textura sensible del fenómeno (pp. 62–68). En coherencia con ello, esta investigación orientó la búsqueda hacia relatos que dieran cuenta, de manera directa, de cómo las familias de Nilo viven y significan la crianza en su relación con la educación emocional.

Este proceso trascendió la simple localización de participantes, ya que procuró condiciones para que emergieran descripciones ricas y espontáneas. Por ello, se priorizaron entrevistas conversacionales abiertas, anécdotas pedagógicas y registros situados de orientación escolar, al considerarse fuentes capaces de captar la vida familiar y escolar en sus tensiones afectivas, especialmente dentro de los contextos militar y rural del municipio.

En esta fase se recogieron relatos sobre ausencias parentales por razones laborales, cansancio emocional, delegación del cuidado a abuelos o tíos e incertidumbres frente al acompañamiento emocional de los hijos. Estos elementos

se asumieron como señales fenomenológicas que confirmaron la relevancia del fenómeno y la necesidad de profundizar en él. Así, la búsqueda del material experiencial se convirtió en el primer movimiento riguroso para reunir voces y vivencias fieles al mundo de la vida familiar. La tabla siguiente sintetiza las acciones que estructuraron este proceso y las evidencias provenientes de anécdotas, entrevistas y narrativas, mostrando cómo estas fuentes constituyeron el cimiento del corpus fenomenológico.

Tabla 18

Búsqueda de material experiencial

Acción realizada en la investigación	Evidencia procedente del material experiencial (anécdotas y entrevistas)	Aporte al proceso fenomenológico
Identificación de participantes cuyas vivencias reflejaran cambios en la crianza y la educación emocional.	Padres que describen agotamiento, ausencias laborales, delegación del cuidado.	Permite localizar voces auténticas y vivencias encarnadas del fenómeno.
Convocatoria y realización de entrevistas conversacionales abiertas orientadas a recuperar descripciones espontáneas.	Relatos como: “llego tan cansada que no tengo cabeza para escucharlo”, “él me habla, pero no sé cómo ayudarlo”.	Genera material narrativo rico, sin guion rígido, alineado con la fenomenología.
Recolección de anécdotas situadas provenientes del diario de campo y de la práctica de orientación escolar.	Anécdotas completas como *“Venía con ganas de regañar y salió regañada”*.	Aporta escenas vivas que muestran la experiencia en su contexto natural.
Recopilación de narrativas pedagógicas e históricas de docentes con larga trayectoria en la comunidad.	Relatos como *“una vida construyendo familias”*, donde se describen transformaciones generacionales.	Incorporan la dimensión temporal del fenómeno, esencial en Van Manen.
Selección de fragmentos experienciales que conservaran frescura, espontaneidad y tono afectivo.	Momentos de quiebre emocional, silencios, tensiones familiares, gestos narrados.	Garantiza que el corpus esté constituido por experiencia vivida y no por opiniones o juicios.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La lectura interpretativa de la tabla permite comprender que la construcción del material experiencial respondió a una búsqueda intencionada de voces capaces de encarnar el fenómeno de la crianza y la educación emocional en su complejidad cotidiana. La selección de participantes, las entrevistas conversacionales abiertas, las anécdotas situadas y las narrativas pedagógicas de docentes con trayectoria no se limitaron a reunir información sobre el tema, sino que hicieron posible acceder a expresiones vivas del mundo de la vida familiar. En este sentido, el material recogido conserva la textura afectiva del fenómeno, pues deja ver agotamiento, culpa, ausencia, incertidumbre, silencios y esfuerzos cotidianos por sostener el vínculo con los hijos, elementos que revelan la experiencia de crianza más allá de formulaciones abstractas o generalizaciones externas.

De manera complementaria, la tabla muestra que el proceso metodológico se sostuvo en criterios de fidelidad fenomenológica, al privilegiar fragmentos narrativos que mantuvieran espontaneidad, resonancia emocional y anclaje situacional. Esto permitió que el corpus se configurara desde experiencias concretas, históricamente situadas y cargadas de sentido, lo cual fortaleció la posibilidad de una comprensión hermenéutica profunda. Asimismo, la incorporación de relatos docentes sobre transformaciones generacionales amplió la perspectiva temporal del fenómeno, haciendo visible que la crianza no solo se vive en el presente inmediato, sino que se encuentra atravesada por memorias, cambios sociales y desplazamientos culturales. En consecuencia, la tabla evidencia que el acceso al fenómeno se produjo desde una trama narrativa auténtica, capaz de sostener el posterior trabajo de tematización, reducción y escritura interpretativa.

2.2. Recopilación de descripciones ricas y profundas

La segunda fase del proceso consistió en obtener descripciones densas, situadas y emocionalmente significativas de la experiencia de crianza. Van Manen (2003) sostiene que la fenomenología requiere “descripciones que permitan revivir la

experiencia” (p. 39), es decir, narrativas que la muestren desde dentro. En coherencia con ello, se propició una conversación abierta orientada a favorecer la emergencia de relatos espontáneos, escenas concretas, emociones latentes y tensiones familiares que reflejaran la complejidad afectiva de la crianza en Nilo, Cundinamarca evitando preguntas directivas o evaluativas y privilegió interrogantes abiertas que invitaran a narrar momentos específicos, situaciones cotidianas, conflictos, silencios, rutinas y quiebres emocionales.

Figura 31
El método fenomenológico.



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

Las narrativas recogidas, tanto en entrevistas como en anécdotas del diario de campo, mostraron escenas de agotamiento parental, vínculos fluctuantes, ambivalencias afectivas, ausencias laborales, esfuerzos por equilibrar autoridad y comprensión, y una marcada presencia de cuidadores sustitutos. Estas descripciones constituyen la materia prima del análisis, pues revelan el fenómeno en su expresividad interna y no como una construcción conceptual externa.

Tabla 19

Recopilación de descripciones ricas y profundas

Acciones realizadas en la investigación	Evidencia procedente del material experiencial (anécdotas y entrevistas)	Aporte al proceso fenomenológico
Formulación de preguntas abiertas orientadas a activar el recuerdo de situaciones significativas.	Expresiones como: “llego cansada, pero trato de escucharlo”, “mi hijo casi siempre está con mi mamá”, “no tengo tiempo para acompañarlo”.	Permite que el participante recree la experiencia sin estructurarla conceptualmente.
Invitación a narrar escenas concretas de interacción afectiva y escolar.	Descripciones situadas de rutinas familiares, silencios, conflictos, acompañamiento escolar fragmentado.	Genera relatos ricos en textura emocional y temporalidad.
Profundización mediante preguntas de seguimiento (“¿Qué pasó después?”, “¿Cómo se sintió en ese momento?”).	Detalle sobre emociones como culpa, cansancio, frustración, preocupación por el rendimiento escolar.	Aporta densidad afectiva y corporalidad al corpus fenomenológico.
Registro fiel de las descripciones, preservando tono, ritmo y lenguaje propio de los participantes.	Fragmentos narrativos extensos como los observados en el diario de campo: escenas intergeneracionales, tensiones madre–hija, silencios activos.	Garantiza autenticidad y evita la pérdida de matices significativos.
Selección de narrativas que mostraran variaciones y contrastes en las vivencias familiares.	Diferencias entre familias militares, rurales y urbanas; diversidad de arreglos familiares y roles.	Amplía la comprensión del fenómeno dentro de su mundo de vida.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

El conjunto de descripciones obtenidas en esta fase constituye la base experiencial indispensable para avanzar hacia la identificación de los rasgos sensibles del fenómeno. Al contar con narrativas densas y evocadoras, es posible emprender la lectura reflexiva que permite detectar recurrencias afectivas, tensiones y patrones de vivencia.

2.3. Obtención de anécdotas evocadoras

En coherencia con Van Manen (2003), la tercera fase del proceso consistió en obtener anécdotas ricas y evocadoras, entendidas como relatos breves pero

significativos que capturan la esencia de la experiencia vivida. Para el autor, estas permiten “hacer presente la experiencia en su singularidad” (p. 82), al mostrar cómo se vive algo sin perder su textura afectiva, su contexto y su fuerza existencial. A diferencia de las respuestas conceptuales, la anécdota fenomenológica revela la experiencia tal como acontece.

En esta investigación, las anécdotas surgieron de entrevistas conversacionales y del diario de campo de la investigadora, construido a partir del acompañamiento a familias y estudiantes de instituciones educativas de Nilo. Para preservar su carácter fenomenológico, se pidió a los participantes narrar episodios concretos de su vida familiar, como llegadas tardías del cuidador, silencios en el hogar, tensiones generacionales, conflictos cotidianos, ausencias emocionales y situaciones de acompañamiento escolar interrumpido o delegado.

Estas escenas situadas permitieron acceder a la experiencia en el mundo de la vida, sin filtros teóricos ni racionalizaciones posteriores. Al reunir acciones, diálogos, gestos, emociones y circunstancias específicas, las anécdotas revelaron dimensiones profundas del fenómeno y se constituyeron en el núcleo expresivo del análisis hermenéutico posterior. La tabla siguiente organiza las acciones realizadas, ejemplos de evidencias textuales y el aporte de cada movimiento al proceso fenomenológico.

Tabla 20

Obtención de anécdotas evocadoras

Acciones realizadas en la investigación	Evidencia procedente del material experiencial (anécdotas y entrevistas)	Aporte al proceso fenomenológico
Solicitud explícita de narración de episodios concretos de la vida familiar.	Escenas como: llegada tardía del cuidador; discusiones madre–hija; silencios prolongados; ruptura de rutina familiar.	Permite acceder a la experiencia vivida en su especificidad y contexto.
Profundización en momentos críticos: conflictos, distancias afectivas, decisiones familiares.	Relatos sobre ausencia emocional, llanto reprimido, agotamiento parental, tensiones con abuelos o cuidadoras sustitutas.	Revela la dimensión afectiva y relacional de la crianza.

Registro de escenas escolares significativas narradas por los niños y adolescentes.	Situaciones como: sentirse solos en tareas, no ser acompañados a reuniones, buscar apoyo emocional en docentes o pares.	Muestra la interacción entre hogar y escuela como parte del fenómeno.
Tabla 20 (Cont)		
Selección de anécdotas que mostraran impacto emocional o giros significativos en la experiencia.	Ejemplos como *"Venía con ganas de regañar y salió regañada"* o *"una vida construyendo familias"*.	Permite comprender momentos donde la esencia de la crianza se hace más visible.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La tabla anterior mostró cómo las anécdotas fueron obtenidas y validadas como material experiencial, así como su valor para comprender la vivencia concreta de la crianza en las familias de Nilo. Este proceso consolidó un corpus narrativo denso, clave para el análisis interpretativo. En coherencia con el enfoque fenomenológico hermenéutico, corresponde ahora examinar cada anécdota para identificar los temas esenciales del fenómeno. Por ello, a continuación, se presentan las tablas analíticas, con cada fragmento experiencial, su comentario fenomenológico y la dimensión existencial desde la cual se comprende su significado en el mundo de la vida familiar.

Tabla 21

Procesamiento fenomenológico hermenéutico de la anécdota "Una cita sin tiempo"

Fragmento experiencial	Comentario fenomenológico (rasgos sensibles del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
"Necesito que me la atienda… ya no me hace caso, no me respeta… yo no sé qué hacer con ella."	Expresa una vivencia de **desbordamiento emocional y pérdida de autoridad**, donde la madre reconoce que su capacidad de orientar a su hija se ha erosionado. La crianza aparece como una lucha interna entre la intención de cuidar y la sensación de no saber cómo hacerlo.	**Relacionalidad**: vínculo madre–hija marcada por distancia afectiva y tensión.
"No tengo tiempo para ir… usted hable con ella."	Se manifiesta **delegación del rol parental**: el cuidado emocional se traslada a la institución escolar, revelando que la presencia física no equivale a presencia afectiva. La madre se ubica fuera de la relación, desdibujando su papel.	**Corporiedad**: cuerpo ausente físicamente y afectivamente; agotamiento y desconexión.
"Puedo entrevistar todo el año a la niña, pero si no hay trabajo con la familia, el proceso siempre estará incompleto."	Refleja la conciencia profesional de que la educación emocional no puede separarse del contexto familiar. La experiencia vivida muestra que **sin vínculo no hay intervención posible**.	**Relacionalidad – Ética del cuidado**: necesidad de co–presencia afectiva para sostener la crianza.

“Haga lo que pueda… yo no puedo ir.”	El fenómeno de **indiferencia afectiva** aparece mezclado con la presión laboral y emocional. No es una renuncia explícita a la crianza, sino la expresión de un límite existencial: la madre ya no puede más.	**Temporalidad**: el tiempo cotidiano de la madre está capturado por otras urgencias; la crianza queda desplazada.

Tabla 21 (Cont)

“Esta llamada telefónica resume uno de los aspectos de las prácticas de crianza…”	La narradora (orientadora) reconoce un **patrón recurrente**: la familia espera que la escuela reemplace funciones emocionales. El relato se vuelve ejemplo de una vivencia universalizable, como señala Van Manen.	**Espacialidad**: la escuela se convierte en el “lugar” donde ocurre la crianza emocional que no sucede en casa.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

Esta anécdota revela la complejidad afectiva con que las familias viven hoy la crianza en Nilo: cuidadores emocionalmente agotados, vínculos tensionados por la falta de tiempo y una escuela que asume un papel de sostén emocional ante la fragilidad familiar. En clave fenomenológica, el relato permite comprender un modo de vivir la crianza marcado por la delegación, la ausencia y la búsqueda de ayuda, rasgos que forman parte de la esencia del fenómeno investigado. Como plantea Van Manen, la anécdota hace visible en un caso particular un significado más amplio: la experiencia de una madre desbordada y de una orientadora que asume, de forma transitoria, una función afectiva de apoyo.

Tabla 22

Procesamiento fenomenológico hermenéutico de la anécdota “No era el termo roto, era su corazón”

Fragmento experiencial	Comentario fenomenológico (rasgos sensibles del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
“La tía se veía nerviosa, alterada… repetía que el niño estaba insoportable y que ya no lo aguantaba más.”	Aquí se revela un **estado de saturación emocional** en la cuidadora. La crianza aparece vivida como peso, carga y desgaste. La tía expresa un límite del cuidado que no puede ser comprendido desde categorías funcionales, sino desde la experiencia afectiva de sentirse rebasada.	**Corporiedad**: el cansancio se manifiesta en el cuerpo; la emocionalidad se expresa fisiológicamente (nerviosismo, agitación).
“No era el termo roto, era su corazón… lo que se había quebrado era algo más profundo.”	El objeto roto funciona como símbolo fenomenológico: lo que se rompe exteriormente representa una **ruptura interior** en el niño. La experiencia vivida no es material, sino emocional: la fragilidad	**Relacionalidad afectiva**: el niño expresa, a través de un acto mínimo, una necesidad profunda de reconocimiento y contención.

	afectiva se hace visible en el gesto cotidiano.	
“Ella —la tía— no sabía cómo manejar la rabia del niño… decía que él ‘ya no le hace caso’.”	Surge la vivencia de **pérdida de autoridad y desconcierto emocional**. La tía ocupa un rol parental sin tener herramientas afectivas ni formación, generando tensiones en la relación cuidador–niño.	**Relacionalidad**: relación marcada por tensión, incertidumbre y búsqueda de un modo de vincularse.
Tabla 22 (Cont)		
“Cuando el niño habló… lloró diciendo que extrañaba a su mamá.”	La experiencia esencial del fenómeno emerge: **ausencia materna como herida emocional**. El llanto no surge por la disciplina, sino por la ruptura del vínculo primario. El niño se mueve entre lo visible (el enojo) y lo invisible (la carencia afectiva) .	**Temporalidad afectiva**: vivir la ausencia como espera prolongada; la emoción está anclada en el tiempo de la separación.
“La tía también lloró…”	La simultaneidad del llanto muestra la **coexperiencia del sufrimiento**: ambos viven la ausencia de la madre, aunque desde posiciones distintas. La crianza se vuelve un espacio compartido de vulnerabilidad.	**Corporiedad – Relacionalidad**: emociones que contagian, cuerpos que se afectan mutuamente.
“Él solo necesitaba sentirse escuchado y querido.”	Se identifica el **núcleo eidético** del fenómeno: la necesidad esencial de reconocimiento emocional. La presencia afectiva aparece como elemento constitutivo de la crianza.	**Afectividad – Espacialidad**: el espacio de orientación escolar se convierte en lugar de contención emocional.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

Esta anécdota permite visualizar con nitidez el corazón del fenómeno estudiado: la crianza en Nilo se vive en un escenario de fracturas afectivas provocadas por la ausencia parental, delegación de roles y la sobrecarga emocional de los cuidadores sustitutos. Lo que aparece inicialmente como un acto disciplinario o un problema de comportamiento se revela, mediante la mirada fenomenológica, como una vivencia profunda de soledad emocional en el niño, acompañada por la impotencia y vulnerabilidad afectiva de quien cuida.

Tal como señala Van Manen, la anécdota tiene la fuerza de “mostrar la esencia del fenómeno a partir de un caso particular”. Aquí, la esencia radica en que la educación emocional no puede desligarse de la presencia afectiva, y que la ausencia materna, aunque explicada por condiciones laborales, se experimenta en el niño como un quiebre interior que necesita ser reconocido.

Esta tabla, por lo tanto, no solo aporta un análisis, sino que constituye un paso metodológico clave hacia la configuración de los temas esenciales del fenómeno.

Tabla 23

Procesamiento fenomenológico hermenéutico de la anécdota "Venía con ganas de regañar y salió regañada"

Fragmento experiencial	Comentario fenomenológico (rasgos sensibles del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
"Es una niña sin mamá… ella vive con la mamá, pero vive sola."	Revela la **orfandad emocional** dentro de una convivencia física: presencia corporal sin presencia afectiva. Se manifiesta una ruptura profunda del vínculo materno y la vivencia del niño como sujeto no acompañado en su mundo emocional.	**Relacionalidad:** Vínculo materno fracturado; experiencia del otro como ausente aun estando cerca.
"A veces llega y a veces no… yo la busco cuando puedo."	Expresa **inestabilidad afectiva** y **temporalidad fragmentada**: la niña vive en un tiempo incierto, sin anticipar cuándo tendrá cuidado disponible. Surge ansiedad y sensación de desprotección.	**Temporalidad:** El tiempo vivido como espera, incertidumbre y discontinuidad del cuidado.
"La muchachita nunca ha contado con usted." (reproche de la abuela)	Evidencia una historia prolongada de **abandono emocional transgeneracional**. La abuela denuncia una ausencia constante, no solo puntual. La responsabilidad afectiva recae en otro adulto que asume un rol sustituto.	**Relacionalidad / Corporalidad:** La abuela encarna presencia; la madre encarna distancia emocional.
Description of the girl: "no se peina… no habla… mirada baja… no participa en nada…"	Señala un retraimiento profundo y una **corporalidad apagada** que simboliza la falta de sostén emocional. El cuerpo expresa lo que el lenguaje calla.	**Corporiedad:** El cuerpo del niño como escenario del sufrimiento emocional.
"La mamá entrando muy maquillada, en tacones, producida…"	Contraste corporal que manifiesta una identidad centrada en la estética externa mientras su hija carece del más básico cuidado. Refleja **disonancia entre rol materno y prácticas emocionales**.	**Corporiedad / Espacialidad:** El cuerpo como máscara; la escuela como espacio donde esta contradicción se hace visible.
"Miles de emociones reprimidas, heridas, reclamos, perdones."	Momento de **desbordamiento emocional colectivo**, donde emergen años de tensiones no elaboradas. La familia muestra la urgencia de restauración emocional.	**Relacionalidad / Temporalidad:** El pasado no resuelto irrumpe en el presente.
"La niña me abrazó en silencio… como diciendo gracias."	El gesto encarna un **acto mínimo de apertura afectiva**, señal de necesidad profunda de contención. El silencio se convierte en comunicación emocional significativa.	**Corporiedad / Relacionalidad:** El cuerpo como lenguaje afectivo; la escuela como espacio de acogida.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La anécdota revela una profunda ruptura del vínculo afectivo materno, una delegación prolongada del cuidado hacia la abuela y una corporalidad infantil que expresa en silencio la ausencia emocional del hogar. El fenómeno se manifiesta en temporalidades discontinuas, en espacios resignificados como la escuela entendida como refugio emocional, y en gestos que sustituyen la palabra ante la dificultad de la niña para expresar su necesidad afectiva. Desde Van Manen (2003), esta experiencia se muestra en lo cotidiano: cada gesto y cada silencio permiten comprender la crianza como una práctica relacional que, al fracturarse, demanda reparación y presencia emocional auténtica.

Tabla 24

Procesamiento fenomenológico hermenéutico de la anécdota "Una vida construyendo familias"

Fragmento experiencial	Comentario fenomenológico (rasgos sensibles del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
"He visto crecer a generaciones de familias… es como si la escuela fuera una gran familia."	La docente expresa una vivencia profunda de **continuidad relacional**, donde la escuela se convierte en un hogar extendido. Se experimenta una familiaridad colectiva y una identidad comunitaria que trasciende generaciones.	**Relacionalidad / Espacialidad:** La escuela como espacio afectivo, no solo institucional, donde se configura un sentido de pertenencia.
"Las mamás eran muy puntuales… aunque no sabían leer ni escribir, tenían gran intuición."	Se reconoce un **saber afectivo no escolarizado**, una capacidad materna para comprender y acompañar emocionalmente a los hijos. Surge una valoración de la intuición como forma legítima de conocimiento.	**Epistemicidad afectiva (implícita en Van Manen) / Relacionalidad:** El cuidado como forma de saber.
"Los papás difícilmente asistían porque estaban dedicados al trabajo del campo."	Se evidencia la **distribución tradicional de roles**, con el padre ausente por trabajo físico y la madre encargada de lo afectivo. Esta ausencia marca la experiencia de crianza rural.	**Corporiedad / Espacialidad:** El cuerpo del padre está en el campo; el hogar queda emocionalmente a cargo de la madre.
"Era raro que un niño perdiera el año… y aunque solo terminaban primaria, había orgullo en verlos en su comunidad."	Refleja una vivencia de **sencillez y plenitud**, donde la realización no dependía de la escolaridad prolongada, sino del arraigo comunitario.	**Temporalidad / Relacionalidad:** El tiempo pasado se vive como armonía y cohesión social.

“Cuando arreglaron las carreteras… los jóvenes se quedaban hasta tarde fuera de casa… ahí empezaron los cambios.”	La mejora de infraestructura genera **transformaciones en el ritmo de vida** y rompe la cercanía familiar que sostenía la crianza. La temporalidad doméstica se fragmenta.	**Temporalidad / Espacialidad:** Cambia el espacio recorrido y cambia el tiempo de regreso; cambia la crianza.
“Los jóvenes se creían más sabios que los padres… no obedecían… les empezó a ir mal.”	Describe el surgimiento de **tensión generacional**: los jóvenes construyen nuevos referentes, mientras los padres pierden autoridad simbólica.	**Relacionalidad / Corporiedad:** La postura corporal del “joven sabio” expresa cambio de rol y distanciamiento.

Tabla 24 (Cont)

“Las muchachas se hacían mamás más jóvenes y casi siempre quedaban solas.”	Aparece una experiencia de **maternidad temprana y solitaria**, que fractura la estructura tradicional de cuidado y genera nuevas vulnerabilidades afectivas.	**Relacionalidad / Corporiedad:** El cuerpo adolescente marcado por la maternidad no acompañada.
“Ahora puedo ver cómo ha cambiado la dinámica familiar y cómo apoyar a mis estudiantes.”	La docente experimenta su rol como acompañante afectiva que **media entre pasado y presente**, sosteniendo emocionalmente a familias en transición.	**Relacionalidad / Existencialidad pedagógica:** El docente como figura de cuidado y continuidad emocional.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La anécdota presenta la crianza rural como una experiencia en transformación, donde la escuela actúa como espacio relacional y referente comunitario a través del tiempo. El relato muestra cómo los cambios en el trabajo, la movilidad y la estructura familiar han reconfigurado los vínculos emocionales entre padres e hijos, dando lugar a tensiones generacionales, maternidad temprana, pérdida de autoridad parental y nuevas formas de acompañamiento afectivo. En esta trama, la crianza deja de aparecer como una práctica estable y homogénea para revelarse como una vivencia marcada por transiciones, rupturas y reajustes continuos que afectan la manera en que las familias sostienen el cuidado y la formación emocional de los niños. Desde Van Manen (2003), esta experiencia se comprende en la temporalidad, las relaciones y los espacios donde se construye el sentido. Así, la voz de la docente permite entender que la educación emocional se entreteje con la vida comunitaria y que la escuela se convierte en un soporte existencial para familias atravesadas por transformaciones profundas. De este modo, la anécdota no solo describe cambios sociales visibles, sino que deja entrever

cómo dichos cambios impactan la experiencia íntima de criar, acompañar y permanecer afectivamente presentes en un contexto rural que ya no es el mismo de otras generaciones.

Figura 32
Anécdotas recopiladas



Nota: Elaborado por la autora con el uso de NotebookLM (2025)

La presentación y el análisis de las cuatro anécdotas consolidaron un corpus experiencial de alta densidad fenomenológica, capaz de mostrar la complejidad con que las familias de Nilo viven y significan la crianza en relación con la educación emocional. Cada relato, interpretado desde sus rasgos sensibles y dimensiones existenciales, ofreció una vía de acceso al mundo de la vida familiar, revelando texturas afectivas, tensiones generacionales, vínculos fracturados o sostenidos y esfuerzos cotidianos que configuran la esencia del fenómeno.

Estas anécdotas constituyen una base sólida para avanzar hacia la reducción eidética y la reflexión hermenéutica, en coherencia con el propósito de Van Manen

de permitir que la experiencia hable y oriente la comprensión. Así, este corpus narrativo se convierte en fundamento para la emergencia de los temas esenciales y la posterior configuración del modelo teórico de la tesis.

2.4. Registro de observaciones situadas

El registro de observaciones situadas constituyó una acción metodológica clave para profundizar en la experiencia vivida más allá de lo expresado verbalmente por los participantes. En coherencia con Van Manen (2003), la fenomenología hermenéutica exige atender no solo a lo que las personas dicen, sino también a cómo actúan, se relacionan y expresan silencios, gestos, tensiones y afectos que forman parte del significado del fenómeno. Las observaciones realizadas permitieron captar matices que difícilmente emergen en la entrevista y enriquecieron la comprensión del mundo de la vida familiar.

Las notas de campo sistematizadas registraron interacciones familiares, tonalidades emocionales, formas de presencia y ausencia, modos de ejercer autoridad, distancias afectivas y expresiones corporales de cansancio, inseguridad, contención o búsqueda de apoyo. Recogidos sin juicios ni interpretaciones prematuras, estos elementos complementaron las entrevistas y anécdotas, ampliando el horizonte de sentido del fenómeno. En esta fase, el interés se centró en observar cómo la crianza se encarna en el comportamiento afectivo de los actores, en consonancia con la dimensión existencial de la corporeidad propuesta por Van Manen.

Tabla 25

Registro de observaciones situadas

Acciones realizadas en la investigación	Evidencia procedente del material experiencial (notas de campo)	Aporte al proceso fenomenológico
Elaboración sistemática de notas de campo durante visitas escolares,	Gestos de agotamiento (ojeras, hombros caídos); estudiantes que evitan el contacto visual; padres	Complementa la narrativa verbal con elementos del mundo de la vida; permite captar la

encuentros con familias y observaciones informales.	que responden con prisa; silencios prolongados antes de contestar; abrazos tensos o breves; distancia corporal entre cuidadores e hijos.	corporalidad, la espacialidad y la tonalidad afectiva del fenómeno.

Tabla 25 (Cont)

Observación de interacciones familiares en espacios como orientación escolar, reuniones, pasillos y entregas de estudiantes.	Madres que delegan instrucciones a abuelas; adolescentes que se refugian detrás de un adulto; cuidadores que no conocen al profesor del niño; estudiantes que buscan la mirada del orientador para sentirse seguros.	Enriquece la comprensión existencial del fenómeno al mostrar cómo se manifiestan los vínculos afectivos en situaciones concretas.
Identificación de silencios, tensiones, disposiciones corporales y comportamientos afectivos que acompañan los relatos.	Silencios incómodos al mencionar la ausencia parental; padres que miran el celular mientras el hijo habla; niños que se muestran nerviosos al hablar de su hogar; risas nerviosas ante preguntas sobre límites o autoridad.	Permite acceder a significados implícitos y no verbalizados, fundamentales para la interpretación hermenéutica.
Construcción de descripciones densas sobre el ambiente emocional que rodea cada encuentro.	Sensación de prisa, fragmentación del tiempo familiar, contraste entre afecto expresado y afecto esperado, atmósferas de cansancio y sobrecarga.	Aporta contexto existencial y relacional al análisis posterior, evitando interpretaciones descontextualizadas.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La incorporación de observaciones situadas fortaleció la densidad fenomenológica del corpus de esta investigación, pues permitió observar cómo la crianza se expresa no solo en palabras, sino en gestos, silencios y modos de estar en el mundo. Estas observaciones ampliaron la comprensión de las experiencias narradas y ofrecieron claves interpretativas que enriquecen la lectura hermenéutica del fenómeno, preparando el terreno para la validación experiencial de todo el corpus y para la posterior conformación del conjunto de materiales que alimentará la reflexión temática profunda en los momentos siguientes del método de Van Manen.

2.5 Validación del carácter experiencial del corpus

La validación del carácter experiencial fue un paso esencial en la segunda actividad del método de Van Manen, pues aseguró que el material recopilado (entrevistas, anécdotas y observaciones situadas) correspondiera a experiencias vividas y no a opiniones o explicaciones racionalizadas. Para Van Manen (2003), la fenomenología trabaja con descripciones que “toquen la vida”, es decir, con situaciones concretas cargadas de afectividad, temporalidad y situacionalidad. Por ello, se verificó que cada fragmento reuniera autenticidad, concreción y densidad experiencial.

Este proceso exigió una lectura cuidadosa del corpus para distinguir relatos vivenciales de discursos meramente explicativos. Se confirmó que los participantes narraran episodios situados en tiempo y espacio, con presencia de emociones, tensiones, gestos y decisiones concretas. La validez experiencial también se fortaleció mediante la comparación entre relatos, la coherencia con las observaciones del diario de campo y la presencia de elementos existenciales como corporeidad, relacionalidad, temporalidad y espacialidad.

En este sentido, expresiones como “llego y ella ya está dormida”, “mi mamá la cría más que yo”, “no sé cómo ayudarlo cuando llora” o “me siento culpable por no estar” evidenciaron la naturaleza vivida de la experiencia. Estos enunciados confirmaron que el corpus fenomenológico estaba sólidamente anclado en la experiencia concreta de las familias de Nilo y permitieron avanzar hacia las siguientes etapas interpretativas del método.

Tabla 26

Validación del carácter experiencial del corpus

Acciones realizadas en la investigación	Evidencia procedente del material experiencial	Aporte al proceso fenomenológico
Revisión del corpus para asegurar que los relatos correspondieran a experiencias vividas y no a opiniones generalizadas.	Frases que describen momentos concretos: “cuando llego ya está dormido”, “no tengo energía para escucharlo”, “mi mamá es quien lo acompaña”.	Verifica autenticidad y singularidad existencial del material.
Identificación de elementos afectivos, temporales, espaciales y corporales en los relatos.	Tensión emocional, cansancio físico, rutinas laborales, silencios, gestos de tristeza o frustración.	Confirma que las narraciones están arraigadas en el mundo de la vida.

Contraste entre entrevistas, anécdotas y notas de campo para garantizar coherencia vivencial.	Coincidencia entre relatos sobre delegación de crianza, ausencia parental, necesidad de apoyo escolar.	Asegura consistencia interna del corpus experiencial.
Depuración de fragmentos excesivamente conceptuales o explicativos que no expresan vivencias situadas.	Eliminación o reubicación de opiniones abstractas: “los jóvenes ahora son diferentes”, “la sociedad ha cambiado mucho”.	Mantiene la pureza fenomenológica del material a interpretar.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La validación del carácter experiencial permitió consolidar un corpus genuinamente fenomenológico, constituido por descripciones vividas y no por discursos racionalizados. Este procedimiento aseguró que el análisis posterior se apoyara en material auténtico, capaz de revelar la densidad afectiva y relacional del fenómeno de la crianza en Nilo. Con ello se completó la segunda actividad del método de Van Manen, quedando el corpus experiencial plenamente configurado para avanzar a la Actividad 3: Reflexión sobre los temas esenciales del fenómeno, donde se profundizará en la estructura de sentido que emergió de estas vivencias.

Conformación del corpus experiencial fenomenológico

La conformación del corpus experiencial constituye el cierre metodológico de la segunda actividad del método de Van Manen y corresponde al momento en que entrevistas, anécdotas, observaciones situadas y descripciones narrativas se integran en un conjunto coherente y analíticamente manejable. Este paso no se reduce a reunir documentos o acumular testimonios, sino que supone una organización fenomenológica del material orientada a preservar la riqueza de la experiencia vivida y a garantizar que el conjunto represente con fidelidad la amplitud, la profundidad y la diversidad afectiva del fenómeno estudiado. En este sentido, la conformación del corpus implica una decisión metodológica rigurosa, porque de ella depende que las fases posteriores de interpretación se sostengan sobre una base experiencial sólida, sensible y representativa del mundo de vida de los participantes.

Van Manen (2003) señala que la fenomenología debe trabajar con textos que conserven la vivacidad e inmediatez de la experiencia; por ello, el corpus fue depurado y organizado conforme a ese criterio. Todos los relatos fueron transcritos

de manera completa, respetando silencios, pausas, quiebres de voz, giros idiomáticos y elementos paralingüísticos que aportan espesor fenomenológico y permiten acceder con mayor hondura a la tonalidad afectiva de lo narrado. Del mismo modo, las anécdotas se ordenaron según criterios experienciales y los extractos significativos, identificados mediante lecturas reiteradas, fueron clasificados como portadores de sentido para las fases hermenéuticas posteriores. Esta organización permitió no solo conservar la singularidad de cada relato, sino también reconocer recurrencias, matices y resonancias que contribuyen a la comprensión del fenómeno en su complejidad.

El resultado fue un corpus experiencial robusto, auténtico y metodológicamente depurado, que constituye la base para la tematización, la variación imaginativa y la escritura reflexiva orientadas a comprender las prácticas de crianza en su relación con la educación emocional. A partir de este corpus, la investigación dispone de un soporte textual capaz de sostener una lectura profunda de las vivencias familiares, favoreciendo una interpretación que permanece vinculada a la experiencia y abierta a la revelación de sus sentidos esenciales. De este modo, el corpus no solo funciona como fuente de información, sino como fundamento vivo del proceso hermenéutico que guía toda la investigación.

Tabla 27

Conformación del corpus experiencial fenomenológico

Acciones realizadas en la investigación	Evidencia procedente del material experiencial	Aporte al proceso fenomenológico
Transcripción completa de entrevistas conversacionales.	Textos íntegros con silencios, pausas, emociones explícitas o implícitas.	Conserva la inmediatez y vivacidad de la experiencia relatada.
Organización y sistematización de anécdotas narradas en entrevistas, diario de campo y observación.	Anécdotas ordenadas por su capacidad evocadora y por la densidad vivencial.	Facilita la identificación de esencias y momentos reveladores.
Selección de extractos significativos mediante aproximaciones selectiva, sentenciosa y detallada.	Fragmentos que expresan tensiones, afectos, vínculos, quiebres generacionales, ausencia parental.	Proporciona insumos para la tematización esencial del fenómeno.

Consolidación de un archivo fenomenológico (corpus) con todos los materiales experienciales validados.	Carpeta organizada con relatos, anécdotas, notas de campo, observaciones situadas.	Garantiza una base sólida para el análisis interpretativo posterior.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La conformación del corpus experiencial fenomenológico constituye la culminación de la segunda actividad del método de Van Manen y ofrece el soporte textual necesario para avanzar hacia la interpretación profunda del fenómeno. Con un conjunto de relatos organizado, depurado y validado en su autenticidad, se dispone ahora de una base rigurosa para emprender la Actividad 3: Reflexión sobre los temas esenciales del fenómeno, donde se identificarán las estructuras de sentido que configuran las prácticas de crianza y la educación emocional en las familias de Nilo. Este corpus se convierte, por tanto, en el punto de partida indispensable para la construcción hermenéutica que guiará las fases analíticas y la escritura fenomenológica del estudio.

FASE II

3. Reflexionar sobre la experiencia vivida.

Esta fase del proceso investigativo se orienta a reflexionar sobre la experiencia vivida, entendida como un ejercicio de atención fenomenológica al sentido de la crianza tal como es experimentada por los participantes. Implica un retorno deliberado al corpus experiencial, desde una actitud de cercanía con las narrativas, permitiendo que emerjan sus resonancias afectivas, silencios y significados implícitos. En coherencia con el enfoque fenomenológico hermenéutico, esta reflexión se inicia mediante una lectura cuidadosa y pausada de los relatos, como primer gesto interpretativo profundo del análisis.

3.1 Lectura meditativa y fenomenológica del corpus

El inicio de la reflexión temática exigió una lectura meditativa del corpus experiencial, concebida como un ejercicio de inmersión profunda en relatos, anécdotas y descripciones. A diferencia de una lectura analítica convencional, la lectura fenomenológica supone atender a los tonos afectivos, los silencios, las palabras cargadas de emoción y la gestualidad insinuada en el texto.

Van Manen (2003) señala que “leer fenomenológicamente implica abrirse al texto para dejar que la experiencia hable por sí misma” (p. 93). En consonancia con ello, esta lectura se realizó sin una intención clasificatoria inicial, privilegiando una escucha atenta no solo del contenido, sino del modo en que la experiencia se manifiesta, en su ritmo, atmósfera emocional y trasfondo existencial.

Este ejercicio permitió reconocer matices que podían pasar inadvertidos en una primera aproximación: la voz cansada de una madre, la dureza emocional de un padre ausente, la calidez silenciosa de una abuela que sostiene a la familia y el vacío afectivo de niños que buscan escucha en la escuela. Estas resonancias no fueron interpretadas de inmediato; en esta etapa, su función fue abrir el fenómeno y dejar emerger sus texturas, atmósferas y tensiones, que más adelante se convertirían en temas esenciales.

Tabla 28

Lectura meditativa y fenomenológica del corpus

Acciones realizadas en la investigación	Evidencia procedente del material experiencial	Aporte al proceso fenomenológico
Relectura lenta, reiterada y contemplativa de cada entrevista y anécdota.	Madres que expresan agotamiento emocional: “Llego cansada, pero trato de escucharlo… aunque no siempre puedo”.	Permite captar tonos afectivos que no aparecen en una lectura superficial.
Atención a silencios, pausas, quiebres de voz y cambios de tono.	Silencios prolongados cuando se habla de la ausencia del padre o de la imposibilidad de acompañar escolarmente.	Abre la vivencia no dicha: el silencio como significado emocional.
Identificación de ritmos narrativos: aceleración, titubeos, repeticiones.	Padres que repiten frases como “yo hago lo que puedo”, revelando tensión entre deseo y limitación.	Permite reconocer tensiones existenciales latentes.

Captación de acentos y palabras recurrentes con carga emocional.	Expresiones frecuentes: “sola”, “cansada”, “no sé cómo ayudarlo”, “mi mamá es la que está”.	Prefigura la emergencia de temas esenciales (presencia/ausencia, delegación, incertidumbre).
Lectura abierta sin codificar ni categorizar en esta fase.	Anécdotas completas mantienen su unidad y potencia evocadora.	Salvaguarda el espíritu fenomenológico: el fenómeno se muestra antes de ser analizado.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

Esto permitió el entrenamiento de la sensibilidad necesaria para el análisis fenomenológico en el contexto del estudio. En la medida en que los relatos de los narradores avivan su propia voz, se empieza a construir un primer mapa afectivo del fenómeno, a iluminar la atmósfera emocional que envuelve la crianza en las familias de Nilo: el cansancio, la ausencia, la insatisfacción, la vacante, la fluctuación de los vínculos, la demanda de ser escuchados. A partir de esta base sensible y reflexiva, el proceso quedó preparado para avanzar a la identificación de los núcleos fundamentales, donde el fenómeno empieza a articularse en su dimensión estructural.

3.2. Identificación de atmósferas de sentido

En este momento del análisis, el enfoque está en las atmósferas emocionales que envuelven la experiencia de crianza entre las familias participantes. Como señala Van Manen (2003), comprender un fenómeno es captar el tono afectivo que lo atraviesa, ya que cada experiencia humana tiene lugar en un clima emocional que influye en su experiencia y significado. Estas atmósferas van más allá de las emociones aisladas y configuran maneras de estar en el mundo.

La lectura meditativa del corpus (entrevistas, anécdotas y notas de campo) reveló tonalidades repetidas que se expresaron no solo en palabras, sino también en silencios, ritmos del habla, los gestos relatados y metáforas espontáneas. Entre ellas, destacan la tensión emocional, la sobrecarga parental, la distancia afectiva, la necesidad de apoyo y la fragilidad emocional.

Expresiones como "ella llega a casa cansada y no quiere que la molesten" o "mi abuela es la que me escucha" hicieron posible reconocer dos climas afectivos centrales. Por un lado, la tensión que surge de la fatiga y la indisponibilidad emocional, y por el otro, la búsqueda de apoyo de figuras que no sean la madre o el padre. Así, la crianza parece estar inscrita en una red afectiva fragmentada, donde la presencia física no siempre coincide con la presencia emocional. Esta configuración deja ver que el niño aprende a orientarse afectivamente en medio de disponibilidades parciales, ausencias recurrentes y apoyos desplazados hacia otros miembros del entorno familiar. En consecuencia, la experiencia de ser cuidado no se sostiene únicamente en la cercanía cotidiana, sino en la posibilidad real de encontrar escucha, acogida y validación emocional.

Reconocer estas atmósferas fue esencial para avanzar hacia la tematización, ya que hizo posible identificar el clima general en el que tiene lugar la crianza y entender mejor la estructura afectiva del fenómeno. A partir de ello, fue posible advertir que dichas atmósferas no constituyen hechos aislados, sino condiciones recurrentes que modelan la manera en que los niños significan el vínculo, la soledad, la cercanía y la búsqueda de amparo en su mundo cotidiano.

Tabla 29

Identificación de atmósferas de sentido

Acción investigativa	Evidencia experiencial	Aporte fenomenológico
Reconocimiento de emociones dominantes: tensión, sobrecarga, distancia, necesidad de apoyo, fragilidad emocional.	“Ella llega cansada y no quiere que la moleste.” / “Mi abuela es la que me escucha.”	Revela la tonalidad emocional de la crianza y sitúa las prácticas dentro de climas afectivos concretos que configuran la vivencia.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La identificación de estas placas de sentido fue un hallazgo fundamental porque permitió comprender que las prácticas de crianza adquieren significado en los climas afectivos que las envuelven. Al identificar matices que remiten a la sobrecarga, la lejanía y la búsqueda de sostén emocional, se posibilitó la profundización en la

interpretación temática y la identificación de núcleos eidéticos que estructuran la experiencia vivida de la crianza en Nilo. Estas placas se constituyen, entonces, en el sustrato afectivo desde el cual emergen los núcleos que la fenomenología hermenéutica se interesa por develar.

3.3. y 3.4. Análisis macrotemático y microtemático.

En esta fase del análisis, el interés se orientó hacia la identificación de grandes líneas de sentido que atraviesan los relatos recogidos. Como plantea Van Manen (2003), el análisis fenomenológico exige avanzar desde lo singular hacia estructuras más amplias que permitan comprender la experiencia en patrones de significado. Este movimiento implicó una lectura transversal del corpus para reconocer convergencias, recurrencias y resonancias que dieron origen a los macrotemas del fenómeno. A través de este ejercicio fue posible advertir que las vivencias narradas, aunque diversas en su forma, compartían una misma tonalidad afectiva y relacional. Así, el paso de lo particular a lo estructural permitió comenzar a visibilizar el entramado de sentidos que sostiene la experiencia de la crianza en el contexto estudiado.

En esta investigación, la revisión de anécdotas, entrevistas y notas de campo mostró que ciertas experiencias se repetían como constantes existenciales en la vivencia de la crianza y su relación con la educación emocional. De este modo, emergieron cuatro macrotemas: la delegación del rol parental, el agotamiento emocional, los vínculos intergeneracionales como soporte afectivo y el desbordamiento emocional infantil ante la fragilidad del acompañamiento. La aparición reiterada de estos macrotemas permitió comprender que no se trataba de situaciones aisladas, sino de núcleos de sentido que organizan la experiencia vivida de numerosas familias. En consecuencia, estos ejes ofrecieron una base interpretativa sólida para profundizar en la estructura afectiva y relacional del fenómeno.

La delegación del rol parental apareció vinculada a las exigencias laborales, los turnos prolongados y las dinámicas propias del contexto militar y turístico, haciendo que abuelas, tías, hermanas mayores o empleadas domésticas asumieran funciones centrales de cuidado y acompañamiento. El agotamiento emocional, por su parte, se expresó en narrativas marcadas por el cansancio, la falta de energía y la indisponibilidad afectiva, configurando un clima que debilita el vínculo familiar y genera culpa o frustración. Ambos macrotemas evidencian una reorganización cotidiana del cuidado que modifica la manera en que los niños experimentan la cercanía, la autoridad y la disponibilidad emocional de los adultos. Al mismo tiempo, muestran que la crianza se desarrolla en medio de tensiones permanentes entre las demandas del contexto y las necesidades afectivas de la infancia.

Asimismo, los vínculos intergeneracionales emergieron como soporte emocional estable, especialmente a través de los abuelos, quienes actúan como mediadores, cuidadores y contenedores afectivos ante la ausencia o sobrecarga parental. Finalmente, el desbordamiento emocional infantil se manifestó en ansiedad, retraimiento, irritabilidad, dificultades escolares y aislamiento, como expresión de la inestabilidad afectiva producida por la ausencia, la delegación y la discontinuidad del acompañamiento emocional. Se entiende entonces que, los vínculos intergeneracionales no solo suplen vacíos en la estructura familiar, sino que también reconfiguran el sentido mismo de la crianza como experiencia compartida. A su vez, el desbordamiento emocional infantil deja ver que las fracturas en el acompañamiento no permanecen en el plano adulto, sino que se inscriben profundamente en la vivencia cotidiana de los niños.

Asimismo, los vínculos intergeneracionales emergieron como soporte emocional estable, especialmente a través de los abuelos, quienes actúan como mediadores, cuidadores y contenedores afectivos ante la ausencia o sobrecarga parental. El desbordamiento emocional infantil se manifestó en ansiedad, retraimiento, irritabilidad, dificultades escolares y aislamiento, como expresión de la inestabilidad afectiva producida por la ausencia, la delegación y la discontinuidad del

acompañamiento emocional. Los vínculos intergeneracionales no solo suplen vacíos en la estructura familiar, sino que también reconfiguran el sentido mismo de la crianza como experiencia compartida.

Figura 33
Análisis Macrotemático



Nota: Elaborado por la autora (2025)

En total, estos macrotemas proporcionan una comprensión de la crianza como un fenómeno compartido estructuralmente de emocionalidad, condiciones laborales, cambios generacionales y redistribución del trabajo de cuidado familiar. Desde una perspectiva fenomenológica, el enfoque no está en resolver un problema, sino en comprender el sentido de la vida tal como se vive (Ayala-Carabajo, 2008, p. 414). Dentro de este marco, la delegación de roles parentales surge como una estructura fundamental del fenómeno de la crianza dentro de las comunidades educativas de Nilo. Más que una ayuda ocasional, implica una extensa reestructuración de los roles maternos y paternos hacia abuelas, maestros y otros adultos significativos, lo que se alinea con perspectivas que capturan el apoyo

familiar en dificultades socioeconómicas y posicionan a las mujeres como los principales actores de este fenómeno (Romero, 2019, p. 92).

En la anécdota, “VENÍA CON GANAS DE REGAÑAR Y SALIÓ REGAÑADA”, la abuela emerge como una figura maternal plenamente funcional, mientras que la madre biológica está presente físicamente, pero ausente emocionalmente. La descripción “es una niña sin madre” se refiere a una orfandad emocional y educativa.

En el caso de “UNA VIDA CONSTRUYENDO FAMILIAS” muestra cómo la docente rural muestra la reconfiguración de las familias y cómo las abuelas, parientes y la escuela van teniendo una mayor importancia en la sostenencia de la crianza. Este hecho, que confirma cómo los abuelos, en muchas ocasiones, se convierten en cuidadores y educadores, a la vez que son una gran ayuda a la conciliación de la vida laboral y la vida familiar (Marín y Palacios, 2016, p. 193). De este modo, la delegación de los roles parentales se presenta como una forma estructural de experimentar la crianza. Comprender dicha experiencia, como bien apunta Ayala, implica situarse en la forma en que la vida se siente (2008, p. 411).

Tabla 30

Macrotema 1. Delegación del rol parental a cuidadores alternos

Fragmento experiencial (fuente)	Comentario fenomenológico (estructura de sentido)	Dimensión existencial interpretada	Aporte al macrotema
“esa pobre creatura no ha tenido mamá… ella vive con la mamá, pero vive sola” (Anécdota “venía con ganas de regañar y salió regañada”)	Expresa la paradoja entre presencia física y ausencia afectiva. La maternidad se desvincula de la vivencia real del cuidado. La abuela revela una orfandad emocional que redefine la estructura de la crianza.	Relacionalidad / emocionalidad: ruptura del vínculo materno como fuente afectiva.	Señala la delegación implícita del rol materno en la abuela y evidencia la ausencia emocional de la madre.
“la responsabilidad tampoco era mía, pero tampoco voy a dejar que regañe a la criaturita que nunca ha contado con usted” (Anécdota “venía con ganas de	La abuela reconoce que asumió la crianza sin corresponderle formalmente. Se posiciona como la figura afectiva estable, lo que confirma la redistribución generacional del rol parental.	Relacionalidad intergeneracional	Muestra la asunción de la función materna por parte de la abuela y la defensa activa del vínculo con la nieta.

regañar y salió regañada")			
"la niña… encontró abrazos de dos madres que comprendieron que también necesitaba restauración emocional" (Anécdota "venía con ganas de regañar y salió regañada")	La escuela se vuelve escenario de reconciliación y reconfiguración del vínculo materno. La orientadora actúa como mediadora en la restauración afectiva.	Espacialidad / relacionalidad	La institución escolar aparece como agente co–cuidador, complementando la ausencia familiar.

Tabla 30 (Cont)

"la mayoría de los padres y madres… e incluso abuelos, pasaron por estos mismos salones de clase. Es como si la escuela fuera una gran familia" (Anécdota "una vida construyendo familias")	La escuela funciona como un espacio comunitario transgeneracional. La continuidad escolar produce redes de apoyo que suplen debilidades en la estructura familiar.	Espacialidad / historicidad	Refuerza la escuela como sostén comunitario de la crianza y parte activa del entramado afectivo.
"hay por acá tanta mamá soltera… los muchachos se iban para la ciudad" (Anécdota "una vida construyendo familias")	Expone la transformación generacional de las familias: migración masculina, maternidad precoz, crianza en solitario. La carga emocional y formativa se desplaza a madres jóvenes y abuelos.	Temporalidad / relacionalidad / socialidad	Sitúa la delegación del rol parental dentro de un proceso histórico y estructural que modifica la crianza.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La delegación del rol parental se ha convertido en uno de los fenómenos estructurales del sentir de la crianza en las familias de Nilo, Cundinamarca. Este macrotema se repite como una situación existencial en la que la crianza se redistribuye a otras figuras, sobre todo abuelas y tías. Desde un sentido afectivo, las narraciones como "vive con la mamá, pero vive sola", evidencian una ausencia que no es un simple alejamiento físico, sino que es una ausencia emocional. La abuela entonces, se convierte en la referencia emocional más importante. Este fenómeno, determinado por las condiciones sociolaborales del contexto, configura un sistema de cuidado comunitario e intergeneracional, a partir de la concepción de que "la familia está formada por personas unidas por una historia social e individual, donde hay lazos afectivos, comunicativos. No necesariamente hay vínculos de consanguinidad" (Gallego-Henao, 2021, p. 327). En consecuencia, la experiencia de

crianza deja de concentrarse exclusivamente en la figura parental biológica y pasa a sostenerse en una red afectiva más amplia, donde otras presencias adquieren centralidad en la vida cotidiana del niño. Esta reorganización del cuidado muestra que, en estas familias, la estabilidad emocional depende muchas veces de la continuidad del vínculo con quienes efectivamente acompañan, escuchan y contienen.

Desde un enfoque fenomenológico, la ausencia parental y el cambio de vínculos que emergen en la vivencia cotidiana de la crianza, estructuran la experiencia como una vivencia compartida. A su vez, en este fenómeno, el análisis evidenció que la delegación del cuidado está marcada por el agotamiento emocional que la delegación conlleva. Las expresiones, “no sé qué hacer”, “no tengo tiempo”, “siempre está dormido cuando llego a casa” o “la escuela debería ayudarme” evidencian experiencias que muestran un desbordamiento de la capacidad para hacer frente a los sentimientos de otras personas. Estas expresiones permiten advertir que la crianza se vive bajo una presión constante, donde el cansancio no solo limita el tiempo disponible, sino también la posibilidad de brindar presencia afectiva de manera sostenida. Así, la delegación aparece entrelazada con sentimientos de impotencia, culpa y sobrecarga, que terminan configurando un clima emocional frágil dentro del hogar.

En este caso, la autoridad pasa de ser singular a formar parte de muchas otras figuras maternas, abueleras o de otras figuras maternas, de tal manera que su legitimidad proviene menos del rol formalmente y más de la presencia afectiva. Relacionando esto con Van Manen, la esencia de la pedagogía es “la fascinación por el crecimiento del otro”, y eso, como señala Ayala Carabajo (2008), exige la reconstrucción reflexiva de los significados vividos (p. 409), que en estas familias a menudo recae más en la abuela que en la madre biológica. En este sentido, Bericat et al. (2024) muestran que las interacciones parentales que son poco afectivas o que carecen de validación emocional, limitan el desarrollo socio-emocional del niño. Lo que claramente emerge es la red de relaciones en las que la preocupación parental

por sus hijos permanece, pero la presencia activa del compromiso emocional está severamente limitada, lo que conduce a los microtemas que ayudan a comprender mejor las tensiones cotidianas de la vida. De este modo, la autoridad afectiva se desplaza hacia quienes sostienen una presencia cotidiana capaz de ofrecer escucha, cuidado y orientación emocional. Esta realidad permite comprender que, más allá de la estructura formal de la familia, la crianza se legitima en la experiencia concreta de acompañar al otro en su vulnerabilidad y en su proceso de crecimiento.

Tabla 31

Microtema 1.1. La abuela como figura parental estable

Fragmento experiencial (fuente)	Comentario fenomenológico	Dimensión existencial
"yo los tengo a ellos desde pequeñitos desde bebés y entonces ya se acostumbraron a la forma de yo decirle las cosas" (Entrevista EC1 – FAM03)	La abuela describe que ha cumplido el rol de madre desde los primeros años de vida. La delegación del rol parental no es eventual, sino estructural y prolongada.	**Temporalidad** (continuidad desde la infancia), **Relacionalidad** (vínculo formativo primario)
"ellos ya saben que tienen que hacer cuando llegan del colegio, ya saben cómo es el trato acá con todos" (EC1 – FAM03)	La rutina afectiva y normativa se ha configurado en el hogar de la abuela: ella organiza la vida cotidiana de los niños.	**Espacialidad** (casa de la abuela como escenario de crianza), **Temporalidad** (ritual diario)
"yo soy la figura de autoridad, pero la mamá también tiene su autoridad con los niños…" (EC1 – FAM03)	La abuela se reconoce como principal figura de autoridad, a pesar de la presencia ocasional de la madre.	**Relacionalidad** (jerarquías afectivas), **Corporiedad** (presencia activa en la crianza)

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La lectura fenomenológica de la tabla permite comprender que la autoridad, en este caso, se constituye desde la continuidad de la presencia y no únicamente desde el lugar nominal que cada integrante ocupa dentro de la familia. La voz de la abuela deja ver que su vínculo con los niños se ha tejido desde los primeros años de vida, en una cotidianidad sostenida por cuidados, palabras, rutinas y formas de trato que han dado estabilidad a la experiencia infantil. En este sentido, la autoridad emerge como una experiencia relacional encarnada en quien permanece, orienta y acompaña de manera constante, más que en quien conserva formalmente el rol materno. Así, la continuidad temporal del cuidado y la presencia activa en la vida diaria terminan

configurando una autoridad vivida, reconocida y legitimada por los niños en el espacio concreto donde transcurre su crianza.

A su vez, la tabla revela que la casa de la abuela no funciona solo como lugar de residencia transitoria, sino como escenario existencial donde se organiza la vida afectiva y normativa de los niños. Allí se establecen hábitos, se delimitan formas de convivencia y se construye una experiencia de orden cotidiano que da sentido a lo que se espera de ellos al llegar del colegio, al interactuar con los otros y al habitar el espacio familiar. Esta configuración muestra que la crianza se desplaza hacia un centro vincular alterno, donde la abuela ocupa un lugar de referencia ética, emocional y práctica. En consecuencia, la autoridad compartida no se vive como equilibrio armónico, sino como una estructura ambivalente en la que la figura más presente adquiere mayor densidad formativa, mientras las demás presencias quedan subordinadas a la fuerza del vínculo cotidiano.

Figura 34
La abuela. El ancla emocional y de autoridad en la crianza.



Nota: Elaborado por la investigadora (2025).

Esta distribución fragmentada genera tensiones entre las cuidadoras y sitúa al niño en un clima emocional donde convergen orientaciones desiguales. Fenomenológicamente, la autoridad se configura en la relación cotidiana, en el cuidado y en el tono afectivo de los encuentros, más que en la estructura familiar formal.

En este contexto, la familia extensa emerge como núcleo regulador de la crianza y como red de soporte vital, en la que abuelos y parientes “aportan creencias culturales, conocimientos, experiencias y enseñanzas en el cuidado y en la crianza” (Mechan Salazar y Díaz Manchay, 2018, p. 47). Sin embargo, también surgen tensiones cuando estos familiares “entran a asumir funciones de autoridad, cuidado y crianza con sus nietos y nietas sin contar con las facultades para ello” (García y Guerrero, 2014, p. 120). Así, la vivencia infantil queda atravesada por una autoridad difusa y emocionalmente inestable, donde el niño debe gestionar múltiples figuras de referencia, con los retos que ello implica, dado que “los primos o tíos no siempre funcionarán como lo hacen los padres” (Vega, 2025, párr. 2).

Tabla 32

Microtema 1.2. Autoridad compartida o difusa en la familia extensa

Fragmento experiencial (fuente)	Comentario fenomenológico	Dimensión existencial (Van Manen)
“yo soy la figura de autoridad, pero la mamá también tiene su autoridad con los niños…” (Entrevista EC1 – FAM03)	La abuela se reconoce como principal autoridad, pero declara que la madre también la ejerce. Esta coexistencia de autoridades crea una estructura híbrida y ambigua en la crianza.	Relacionalidad (distribución del poder afectivo), Temporalidad (autoridad sostenida en el tiempo)
“ella me dice que yo a veces me meto mucho, pero es que me toca, porque los niños están es conmigo.” (EC1 – FAM03)	La abuela expresa tensión con la madre respecto a quién debe intervenir; la autoridad se negocia constantemente.	Relacionalidad (tensión en los vínculos adultos), Corporiedad (la carga recae en quien está físicamente presente)
“cuando ella viene, ella quiere poner reglas, pero los niños ya están acostumbrados a mí.” (EC1 – FAM03)	La autoridad materna aparece como intermitente. Su presencia es episódica, por lo que las reglas que intenta imponer carecen de continuidad en el tiempo.	Temporalidad (interrupciones en la continuidad normativa), Espacialidad (la casa de la abuela como eje regulador)
“la responsabilidad tampoco era mía, pero tampoco voy a dejar que regañe a la criaturita	La abuela cuestiona moralmente el derecho de la madre a ejercer autoridad. La legitimidad del rol	Relacionalidad (conflicto por legitimidad), Axiología

que nunca ha contado con usted" (Anécdota: *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	materno aparece debilitada frente a la presencia constante de la abuela.	implícita (juicio moral sobre el rol de madre)
"hubo reproches… heridas de infancia… reclamos y perdones" (Anécdota: *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La disputa por la autoridad revela un trasfondo emocional transgeneracional. La crianza se convierte en escenario donde se actualizan tensiones históricas familiares.	Temporalidad (heridas del pasado), Relacionalidad (conflictos intergeneracionales)

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La delegación del rol parental constituye un fenómeno estructural de la crianza en las familias de Nilo, Cundinamarca. Este macrotema se expresa en la redistribución del cuidado hacia abuelas y tías, especialmente en contextos donde la ausencia parental es más emocional que física. Relatos como "vive con la mamá, pero vive sola" muestran que la abuela asume el lugar de referencia afectiva. De este modo, las condiciones sociolaborales configuran un sistema de cuidado comunitario e intergeneracional, en consonancia con la idea de que la familia también se construye desde la historia compartida y los lazos afectivos, más allá de la consanguinidad (Gallego-Henao, 2021, p. 327). Así, el cuidado cotidiano termina reorganizándose en torno a quienes logran sostener la presencia, la escucha y la disponibilidad emocional en la vida del niño. En este entramado, la crianza se desplaza hacia figuras que, desde su permanencia cotidiana, terminan encarnando la función de sostén emocional y orientación práctica dentro del hogar.

Desde una perspectiva fenomenológica, esta reconfiguración de vínculos revela que la crianza se vive como una experiencia compartida, atravesada por el agotamiento emocional. Expresiones como "no sé qué hacer", "no tengo tiempo" o "la escuela debería ayudarme" evidencian el desborde de la capacidad de contención afectiva. En este escenario, la autoridad depende menos del rol formal que de la presencia afectiva. Ayala Carabajo (2008), al retomar a Van Manen, subraya que la pedagogía exige una reconstrucción reflexiva de los significados vividos (p. 409), tarea que en estas familias suele recaer más en la abuela que en la madre biológica. A su vez, Bericat et al. (2024) advierten que las interacciones poco

afectivas o con baja validación emocional limitan el desarrollo socioemocional infantil. En conjunto, emerge una red familiar donde la preocupación por los hijos persiste, aunque la presencia emocional plena se encuentra restringida. Esta tensión entre cuidado delegado y necesidad de contención afectiva configura un horizonte de fragilidad relacional que atraviesa la experiencia infantil y redefine el sentido mismo de la crianza.

Figura 35
Autoridad en disputa.



Nota: Elaborado por la investigadora (2025).

La figura evidencia, de manera simbólica, que la disputa de autoridad entre madre y abuela trasciende el conflicto doméstico e instala un clima relacional ambiguo. Fenomenológicamente, ello fractura el horizonte de sentido del niño, pues “la familia es el escenario donde se construyen los primeros vínculos afectivos y se modela la regulación emocional” (Suárez-Barros et al., 2019, p. 115), proceso que se ve afectado cuando las referencias adultas resultan contradictorias.

La coexistencia de una autoridad formal y otra legitimada por la presencia produce mensajes opuestos y reglas inestables. Esta inconsistencia se asocia con

mayores niveles de ansiedad y problemas de conducta en la infancia (Isaza Valencia, 2018, p. 190), al dejar al niño en medio de mandatos que se anulan y aumentan su confusión afectiva.

Esta pugna se intensifica por la ausencia o retiro de la figura paterna, que sobrecarga a las figuras femeninas y reconfigura los roles de apoyo (Martínez-González y Rodríguez-López, 2018, p. 38). Así, este vacío profundiza la fragilidad del sistema familiar y agudiza la disputa de autoridad que estructura el microtema anterior.

Tabla 33

Microtema 1.3. Ausencia o retiro de la figura paterna

Fragmento experiencial (fuente)	Comentario fenomenológico	Dimensión existencial interpretada
"lo que pasa, es que es una niña sin mamá… ella vive con la mamá, pero vive sola" (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	Aunque se menciona a la madre, el trasfondo muestra que no hay figura paterna y la madre tampoco ejerce acompañamiento. La niña vive en un vacío relacional, donde falta toda figura parental activa.	Relacionalidad (ruptura del vínculo paterno y materno), Temporalidad (soledad sostenida)
"no ha tenido mamá… y la responsabilidad tampoco era mía" (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	Se evidencia un desplazamiento total del rol parental: la madre no asume responsabilidad y no aparece ningún padre como parte de la estructura familiar. La abuela asume la parentalidad en soledad.	Relacionalidad (delegación extrema), Axiología (juicio moral hacia los padres ausentes)
"muchas… se hacían mamás mucho más jóvenes y casi siempre quedaban solas, porque los muchachos se iban para la ciudad" (Anécdota *Una vida construyendo familias*)	La docente describe un patrón histórico de la comunidad: los padres jóvenes abandonan el hogar, dejando a las madres solas en la crianza. Este retiro masculino se convierte en un fenómeno cultural.	Temporalidad (patrón generacional), Espacialidad (retirada del padre hacia otros lugares)
"por eso hay por acá tanta mamá soltera" (Anécdota *Una vida construyendo familias*)	La narradora identifica una tendencia colectiva: la monoparentalidad materna como consecuencia directa de la ausencia paterna estructural.	Relacionalidad (estructura familiar centrada en la madre), Espacialidad (movilidad masculina)
"mi papá me crió con disciplina; yo no quiero lo mismo para mi hijo" (extraído de entrevista)	El padre aparece solo como figura de recuerdo disciplinario, no como presencia actual. Se evidencia la ruptura intergeneracional y el deseo de no reproducir el modelo paterno recibido.	Temporalidad (memoria del padre como ausencia afectiva), Corporiedad (marca corporal del disciplinamiento vivido)

Nota: Elaborado por la autora (2025)

Este microtema alude tanto a padres físicamente ausentes como a aquellos “presentes-ausentes” que habitan el hogar sin participar en la crianza ni en la contención emocional, delegando estas funciones en la madre o la abuela. Se trata de una “paternidad periférica”, caracterizada por la provisión económica sin implicación afectiva ni participación cotidiana (Gallego-Henao, 2021, p. 239).

En las narrativas de Nilo, la ausencia paterna aparece como una constante: padres que abandonan el hogar, migran o quedan reducidos a figuras asociadas únicamente con la disciplina. Esta situación genera sobrecarga emocional en madres y abuelas, así como una carencia de apoyo relacional que incrementa el estrés parental materno (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 7).

Más que un hecho aislado, la ausencia paterna constituye una condición estructural que redefine la crianza, favorece la monoparentalidad materna, la delegación en la familia extensa y brechas afectivas que impactan la vida emocional y escolar de los niños. En términos fenomenológicos, el padre ausente configura profundamente la experiencia de crianza, dado que la participación paterna es un predictor significativo de la competencia social y la regulación emocional en la infancia (Suárez-Barros et al., 2019, p. 120).

Figura 36
Ausencia o retiro de la figura paterna



Nota: Elaborado por la autora (2025)

La figura muestra cómo la ausencia o el retiro de la figura paterna actúa como un vacío estructural que reconfigura la dinámica del hogar: el peso del cuidado recae en la madre o la abuela, mientras el padre aparece distante o desdibujado. Esta “sombra paterna” produce un desbalance relacional y una sobrecarga emocional en las figuras femeninas, pues “la ausencia de la figura paterna en el hogar genera una sobrecarga en la madre, quien debe asumir funciones que tradicionalmente se comparten” (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 11).

En este escenario, el niño queda situado en un espacio de incertidumbre, sin un referente estable de apoyo y seguridad. La imagen condensa lo que expresan las narrativas: cuando la presencia paterna es intermitente o inexistente, aumenta la fragilidad vincular. En efecto, “el involucramiento paterno es un factor protector que favorece el ajuste psicológico y reduce la vulnerabilidad emocional en los hijos” (Gallego-Henao, 2021, p. 238).

Así, la figura sintetiza la ausencia paterna como fenómeno relacional y permite comprender cómo este vacío se traduce en vulnerabilidad emocional. Como

señalan Suárez-Barros et al. (2019), “la fragilidad de los vínculos con la padre afecta la capacidad del niño para gestionar sus propias emociones y adaptarse a entornos escolares” (p. 118), aspecto que da paso al siguiente microtema: el desbordamiento infantil.

Tabla 34

Microtema 1.4. Vulnerabilidad emocional infantil

Fragmento experiencial (fuente)	Comentario fenomenológico	Dimensión existencial interpretada
“era una niña que no se le veía sonreír, nunca participaba… no hablaba con nadie, no se peinaba” (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	Se evidencia retraimiento profundo, ausencia de vitalidad infantil, desconexión afectiva. La niña expresa en el cuerpo y en el silencio el impacto emocional de la ausencia de acompañamiento.	**Corporiedad** (cuerpo apagado), **Relacionalidad** (aislamiento)
“le costaba mirarme a la cara, su baja voz dejaba saber muy poco” (Anécdota *Venía con*	La dificultad para sostener la mirada y hablar revela miedo, vergüenza y una identidad infantil fragmentada por la	**Corporiedad** (gestualidad retraída), **Relacionalidad** (temor al vínculo)
Tabla 34 (Cont)		
ganas de regañar y salió regañada)	falta de presencia afectiva y orientación emocional.	
“la niña… saludándome con un abrazo que me dijo ‘gracias’ en silencio” (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	El abrazo silencioso revela necesidad intensa de contención, reconocimiento y amparo emocional. El agradecimiento no verbal expresa una búsqueda desesperada de afecto.	**Corporiedad** (abrazo como acto emocional), **Temporalidad** (momento de apertura afectiva)
“esa pobre criatura… nunca ha contado con usted” (abuelas hablando de la niña) (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La niña se reconoce como alguien que ha crecido sin soporte emocional estable. Su vulnerabilidad está anclada en una historia prolongada de desprotección.	**Temporalidad** (historia de carencia afectiva), **Relacionalidad** (origen de la fragilidad emocional)
“hubo reproches… heridas de infancia, lágrimas, reclamos y perdones” (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La escena muestra que la niña vive en medio de dinámicas familiares cargadas de dolor no resuelto. Su mundo emocional está atravesado por conflictos entre adultos.	**Relacionalidad** (tensión afectiva), **Espacialidad** (el espacio escolar como refugio)
“por eso hay por acá tanta mamá soltera” (Anécdota *Una vida construyendo familias*)	El contexto social configura vulnerabilidad: los niños crecen en hogares donde la ausencia del padre es la norma, condicionando su seguridad emocional.	**Contexto sociocultural**, **Temporalidad generacional**

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La interpretación de este microtema permitió comprender que la vulnerabilidad emocional infantil constituye la manifestación más visible del clima afectivo que sostiene o fractura la experiencia de crianza. Como señalan Vargas-Rubilar y Lemos (2020), “el bienestar emocional de los hijos es un reflejo de la calidad de las interacciones y del estado psicológico de sus cuidadores” (p. 5). En los relatos, el niño aparece expuesto a ausencias, silencios, discusiones y vínculos debilitados que, aunque no comprenda del todo, experimenta de forma profunda.

Esta fragilidad, visible en el retraimiento o en miradas esquivas, revela la dificultad de los cuidadores para ofrecer una presencia estable. En esa línea, Cuervo Martínez (2018) advierte que “el estrés crónico en los padres limita su capacidad de respuesta sensible, aumentando la inseguridad afectiva en los menores” (p. 52). De este modo, la vulnerabilidad infantil se muestra inseparable del desgaste emocional de quienes crían.

Precisamente, ese desgaste constituye el puente hacia el agotamiento parental. Como señalan Henao-López et al. (2019), “el agotamiento de los cuidadores no solo afecta su desempeño funcional, sino que altera la atmósfera emocional del hogar” (p. 118), configurando el marco desde el cual los niños viven y significan su mundo.

Figura 37
Vulnerabilidad emocional infantil



Nota: Elaborado por la investigadora (2025).

El microtema 1.4 muestra que la vulnerabilidad emocional infantil no constituye un rasgo individual, sino la expresión más visible del desgaste relacional que atraviesa la crianza. Las narrativas evidencian que el retraimiento y el quiebre de la identidad emocional surgen en entornos marcados por la ausencia y la tensión. En este sentido, “las dificultades socioemocionales de los niños son frecuentemente síntomas de dinámicas familiares disfuncionales y de una baja disponibilidad afectiva de los cuidadores” (Cuervo Martínez, 2018, p. 54).

La fragilidad del niño refleja la precariedad afectiva del sistema familiar y concentra las heridas transgeneracionales junto con el agotamiento de madres y abuelas. Como señalan Vargas-Rubilar y Lemos (2020), “la inseguridad afectiva infantil surge cuando el sistema de cuidado es incapaz de ofrecer un refugio seguro debido al estrés y la sobrecarga parental” (p. 14). Esta comprensión permite reconocer que los microtemas no son hechos aislados, sino partes articuladas de

una estructura mayor; por ello, la siguiente figura del macrotema 1 muestra cómo la delegación del rol parental unifica y da coherencia a estas experiencias vividas.

Figura 38

Crianza delegada. Delegación del rol parental a cuidadores alternos



Nota: Elaborado por la investigadora (2025).

Tabla 35

Macrotema 2. Rasgos del agotamiento y desbordamiento parental en la experiencia de crianza

Fragmento experiencial (fuente)	Comentario fenomenológico (rasgos sensibles del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
“la estoy llamando, porque necesito que me la atienda (…) le saque tiempo orientadora, y usted	La madre se nombra “desesperada” y confiesa abiertamente “yo ya no sé qué hacer”, lo que indica un sentimiento de desbordamiento frente a la conducta de la hija. La petición de	**Relacionalidad:** vínculo madre–hija mediada por la institución. **Temporalidad:** urgencia por “que la atienda ya”.

me va contando, porque yo ya no sé qué hacer con ella" (Anécdota "una cita sin tiempo", Diario de campo)	que la orientadora "le saque tiempo" y "le vaya contando" muestra cómo la escuela se convierte en sostén ante un agotamiento que combina cansancio emocional e impotencia educativa.	**Corporeidad/emotividad:** tono de angustia y desesperación.
"no profe, pero es que yo no tengo tiempo para ir, yo lo que quiero es, que usted hable con ella (…) en todo caso, haga lo que pueda, yo no puedo ir, no tengo tiempo" (Anécdota "una cita sin tiempo", Diario de campo)	El énfasis reiterado en "no tengo tiempo" revela un agotamiento que no solo es físico, sino también de disponibilidad emocional. La madre delega por completo la intervención en la orientadora, desplazando la responsabilidad de la crianza a la escuela. El "haga lo que pueda" expresa una rendición subjetiva: siente que ya no dispone de recursos para implicarse.	**Temporalidad:** experiencia de tiempo saturado, sin espacio para la crianza. **Espacialidad:** el hogar cede su función contenedora a la institución escolar. **Relacionalidad:** relación madre–hija mediatizada casi exclusivamente por la figura de la orientadora.
"cuando ya lo hice en alguna oportunidad y no vieron como una respuesta positiva a sus emociones (…), los papás minimizan totalmente la emoción (…) solamente se les está dando comida, la dormida" (Entrevista PSIC03)	La psicóloga describe padres que, más que malintencionados, aparecen emocionalmente sobrepasados: minimizan las emociones, reducen la crianza al cumplimiento de necesidades básicas y no logran entrar en diálogo con la vivencia interna de los hijos. Este modo de reacción muestra una forma de agotamiento emocional: la incapacidad para sostener la expresión afectiva del joven sin sentirse desbordados.	**Relacionalidad:** canal de comunicación roto entre padres e hijos. **Corporeidad/emotividad:** insensibilización como defensa ante la sobrecarga. **Existencialidad:** la crianza se reduce a "sobrevivir", no a acompañar integralmente.
"nuestros jóvenes se consideran que no tienen con quién comunicarse (…) 'me siento más a gusto hablando con mi profesor o con mi psicólogo'" (Entrevista PSIC03)	La referencia a jóvenes que prefieren hablar con profesores o psicólogos indica que las figuras parentales no están emocionalmente disponibles. No se trata solo de ausencia física, sino de una ausencia afectiva que puede estar ligada al cansancio y a la incapacidad de escuchar. El agotamiento parental se traduce en silencio, discusiones o cierre comunicativo que empujan al estudiante a buscar otros refugios emocionales.	**Relacionalidad:** desplazamiento del lazo de confianza desde la familia hacia la escuela. **Espacialidad:** la institución como espacio de contención frente a un hogar emocionalmente saturado. **Temporalidad:** acumulación de experiencias previas de no-escucha.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

El Macrotema dos, muestra que el agotamiento emocional y el desbordamiento parental son rasgos persistentes de la crianza en Nilo. Expresiones como "yo ya no sé qué hacer con ella" reflejan una vivencia en la que los cuidadores sienten no contar con recursos suficientes. Esta realidad se vincula con el burnout parental, entendido como un agotamiento crónico que provoca distanciamiento afectivo hacia los hijos (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 12).

Desde la fenomenología hermenéutica, este macrotema revela una crianza reducida a lo funcional. Ayala Carabajo (2008) señala que el método busca captar la esencia de la experiencia vivida, y aquí el cansancio se expresa como “presencia ausente”: los padres están, pero no logran sostenerse emocionalmente en la relación con sus hijos, pues “el estrés parental persistente interfiere en la capacidad de mentalización y en la sensibilidad para responder a las necesidades infantiles” (Suárez-Barros et al., 2019, p. 119).

El corpus mostró que este agotamiento se manifiesta como indisponibilidad afectiva y sobrecarga emocional, lo que limita la educación emocional y reconfigura los vínculos. En este contexto, las familias buscan apoyos externos o figuras sustitutas para compensar la falta de energía del núcleo parental (Gallego-Henao, 2021, p. 231), de modo que la presencia de abuelos o de la escuela deja de ser un relevo y pasa a transformar la estructura vivida de la crianza.

Tabla 36

Microtema 2.1. Sobrecarga emocional que limita la implicación parental en la crianza

Fragmento experiencial (fuente)	Comentario fenomenológico (especificidad del microtema)	Dimensión existencial
“*faltaba ver qué pasó con esta muchachita, se me acabó la dicha del juicio, ya le entraron las ganas de echarse a perder*” (Anécdota *Una cita sin tiempo*, Diario de campo)	El cansancio emocional se expresa como **pérdida de esperanza**: la madre siente que ya no puede contener a la hija y el discurso revela **agotamiento moral y afectivo** más que falta de voluntad.	**Corporeidad/emotividad:** tono de agotamiento y derrota. **Temporalidad:** pérdida de continuidad en el vínculo (“se me acabó la dicha”).
“*esto es una perdedera de tiempo… tráiganla rapidito porque yo me voy*” (Anécdota *Una cita sin tiempo*)	La saturación emocional se convierte en **rechazo al encuentro**: la madre no logra permanecer presente en un espacio que exige implicación afectiva. El tiempo se vive como presión, no como posibilidad de diálogo.	**Temporalidad:** tiempo vivido como carga. **Relacionalidad:** imposibilidad de sostener un diálogo con la hija.
Tabla 36 (Cont)		
“*yo estoy cansada de lo mismo, ella no entiende*” (Anécdota *Una cita sin tiempo*)	El cansancio se vuelve **frustración circular**: la madre siente que repite sin efecto, configurando una experiencia de estancamiento. Esta circularidad es un sello del agotamiento emocional.	**Temporalidad:** vivencia de repetición y estancamiento. **Relacionalidad:** ruptura del ciclo comunicativo.

"*usted no me entiende, ella vive con la mamá, pero vive sola*" (Anécdota *Una cita sin tiempo*)	Aunque la frase es pronunciada por la abuela, expresa claramente la **sobrecarga emocional de la madre**, cuya presencia física no se traduce en presencia afectiva. La madre está, pero no puede "estar para".	**Espacialidad:** casa como espacio sin acompañamiento emocional. **Relacionalidad:** presencia vaciada de sentido afectivo.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

Este microtema emergió de manera recurrente en anécdotas y entrevistas: madres que se reconocen "cansadas", "sin cabeza" o "sin tiempo", pero, más profundamente, incapaces de sostener la experiencia emocional de sus hijos. Desde la lectura meditativa propuesta por Van Manen, no se trata solo de falta de tiempo, sino de un cansancio existencial, en el que la crianza se vive como una carga que desborda las fuerzas afectivas. Para mostrar cómo se configura esta experiencia, se presenta la siguiente tabla, donde cada fragmento ha sido trabajado fenomenológicamente para revelar los sentidos de la sobrecarga emocional parental y su impacto en el vínculo con los niños.

El análisis del microtema 2.1 permite comprender que la sobrecarga emocional no solo implica falta de tiempo o delegación, sino fracturas en el modo de estar con el hijo: bloqueos, evitación, cansancio moral y renuncia afectiva. Cuando el adulto alcanza este nivel de saturación, las emociones del niño dejan de ser acogidas y suelen recibir respuestas reactivas, minimizadoras o desconectadas.

Figura 39
Sobrecarga emocional parental.



Nota: Elaborado por la autora (2025)

La figura anterior permite apreciar cómo la sobrecarga emocional parental reduce la disponibilidad afectiva, altera la continuidad del cuidado y convierte la relación madre–hija en un vínculo marcado por la saturación.

Al profundizar en las narrativas sobre el agotamiento parental, emergió un rasgo recurrente: cuando los padres se sienten emocionalmente desbordados, trasladan a la escuela la responsabilidad de contener y orientar emocionalmente a sus hijos. No solicitan únicamente apoyo pedagógico, sino también acompañamiento en el manejo de emociones, conflictos y decisiones formativas que la familia no logra sostener. Desde la perspectiva de Van Manen, este desplazamiento expresa una forma particular de vivir la crianza: el hogar deja de ser el principal espacio de acompañamiento socioemocional y la escuela pasa a ocupar un lugar de refugio, mediación y suplencia afectiva. La tabla siguiente organiza los fragmentos experienciales que ilustran este microtema.

Tabla 37

Microtema 2.2. Delegación del manejo emocional a la institución educativa

Fragmento experiencial (fuente)	Comentario fenomenológico	Dimensión existencial interpretada
"la estoy llamando, porque necesito que me la atienda (…) le saque tiempo orientadora, y usted me va contando, porque yo ya no sé qué hacer con ella" (Anécdota *"Una cita sin tiempo", Diario de campo*)	La madre no solo pide una cita; solicita que la orientadora *"la atienda"* y *"le vaya contando"*, trasladando a la escuela la conducción del proceso emocional con la hija. El "yo ya no sé qué hacer con ella" expresa una renuncia práctica y afectiva al rol de acompañante principal.	**Relacionalidad:** el vínculo madre–hija se mediatiza casi por completo a través de la orientadora. **Espacialidad:** la escuela se convierte en lugar principal de intervención emocional. **Temporalidad:** expectativa de seguimiento continuo ("me va contando").
"no profe, pero es que yo no tengo tiempo para ir, yo lo que quiero es, que usted hable con ella (…) en todo caso, haga lo que pueda, yo no puedo ir, no tengo tiempo" (Anécdota *"Una cita sin tiempo", Diario de campo*)	Aquí la delegación es explícita: la madre no solo se ausenta físicamente, sino que define qué debe hacer la orientadora (*"que usted hable con ella"*). La frase *"haga lo que pueda"* evidencia una entrega casi total del manejo de la situación a la institución.	**Temporalidad:** vivencia del tiempo como saturado, que excluye la implicación parental. **Espacialidad:** el espacio escolar sustituye al hogar como escenario de diálogo. **Relacionalidad:** la autoridad afectiva se cede a la figura institucional.
"nuestros jóvenes se consideran que no tienen con quién comunicarse (…) 'me siento más a gusto hablando con mi profesor o con mi psicólogo'" (Entrevista PSIC03)	Desde la voz de la psicóloga, se muestra que los estudiantes desplazan su confianza hacia docentes y profesionales de la institución. La escuela asume, de hecho, una función de sostén emocional que no encuentran en casa, sea por agotamiento o por distancia afectiva de los padres.	**Relacionalidad:** lazos de confianza que se desplazan desde la familia hacia la escuela. **Espacialidad:** la institución como refugio emocional. **Existencialidad:** la escuela como lugar donde el joven "puede ser escuchado".

Nota: Elaborado por la autora (2025)

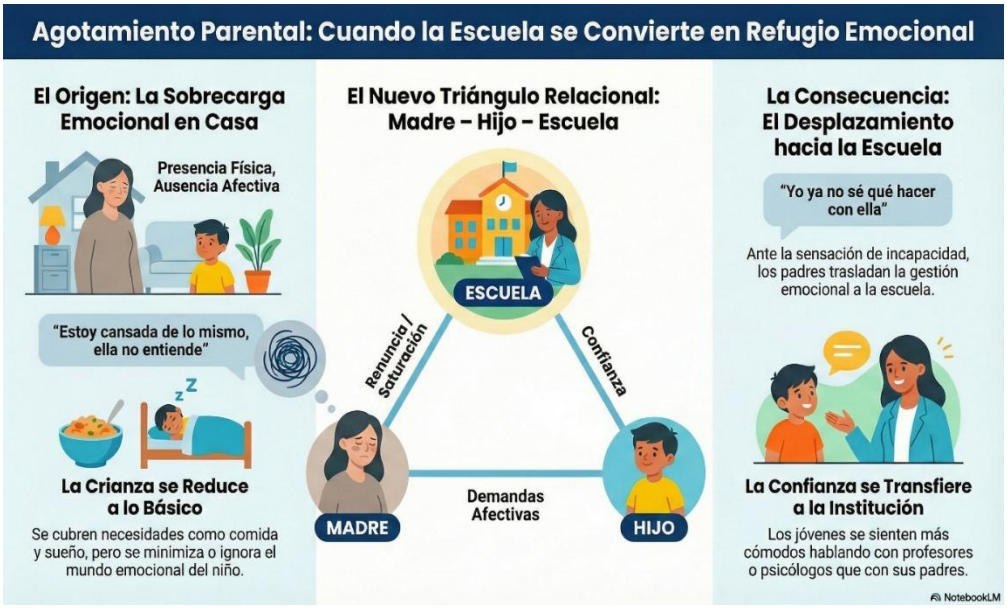
El Microtema 2.2 revela un giro en la estructura de la crianza: la escuela no solo educa, también sostiene emocionalmente. Expresiones como "necesito que me la atienda" o "haga lo que pueda" muestran una delegación que excede lo académico. Este fenómeno responde al desplazamiento de funciones de socialización primaria, en el que "la escuela asume roles de contención afectiva que anteriormente eran exclusivos del núcleo familiar" (Gallego-Henao, 2021, p. 238).

Desde una lectura fenomenológica, el lenguaje evidencia una traslación de responsabilidad: la madre se repliega y la escuela pasa a ocupar un lugar central en la articulación afectiva. Así, docentes y orientadores emergen como figuras de apego secundario que brindan la validación emocional ausente en el hogar (Suárez-Barros et al., 2019, p. 122). Este microtema permite comprender que la institución educativa es habitada como un espacio de escucha y reparación. Sin embargo, esta suplencia tensiona el sentido tradicional de la crianza, pues "la escuela se enfrenta a

una sobrecarga de demandas sociales y emocionales que exceden su función pedagógica" (Isaza Valencia, 2018, p. 194). De este modo, la escuela intenta compensar la "presencia ausente" de un hogar atravesado por el agotamiento.

Figura 40

Agotamiento parental. Cuando la escuela se convierte en refugio emocional.



Nota: Elaborado por la autora (2025)

Una figura hermenéutica de este microtema podría representar el triángulo madre–hijo–escuela, con las demandas emocionales orientadas hacia la institución. En esta configuración, la escuela aparece como nodo de convergencia entre las necesidades afectivas del niño y la saturación del adulto, en coherencia con lo que se ha descrito como una "transferencia de la responsabilidad afectiva hacia los docentes" (Gallego-Henao, 2021, p. 238).

Este microtema muestra que la escuela ocupa hoy un lugar central en la gestión emocional. Sin embargo, las narrativas revelan que muchos padres, al delegar, no logran validar la intensidad de las emociones de sus hijos. El agotamiento parental reduce la sensibilidad empática y favorece la invalidación de las señales emocionales infantiles como mecanismo para evitar mayor sobrecarga (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 13). De este modo, la delegación no solo traslada

funciones prácticas, sino que también desplaza la posibilidad de reconocimiento emocional hacia escenarios externos al hogar. En consecuencia, la escuela comienza a ser vivida como el lugar donde las emociones del niño pueden recibir una respuesta más disponible y menos condicionada por el cansancio del adulto.

En lugar de acoger el mundo emocional del niño, los adultos tienden a reducirlo a parámetros de obediencia. Fenomenológicamente, esto se traduce en una “deslegitimación del sentir infantil, donde el niño aprende que sus emociones no tienen lugar ni valor en el discurso adulto” (Suárez-Barros et al., 2019, p. 116). La tabla siguiente organiza los fragmentos que muestran este fenómeno, en el que el cansancio existencial del padre se transforma en silencio emocional del hijo. Esta transformación resulta especialmente significativa, porque muestra cómo la falta de acogida no desaparece, sino que se interioriza en la experiencia infantil como retraimiento, contención forzada o dificultad para expresar el malestar. Así, el silencio del hijo no constituye una ausencia de emoción, sino la huella de un vínculo donde sentir y expresar deja de percibirse como algo seguro.

Tabla 38

Microtema 2.3. Minimización o deslegitimación de las emociones del niño

Fragmento experiencial (fuente)	Comentario fenomenológico	Dimensión existencial interpretada
“cuando ya lo hice en alguna oportunidad y no vieron como una respuesta positiva a sus emociones (…), los papás minimizan totalmente la emoción (…) solamente se les está dando comida, la dormida” (Entrevista PSIC03)	La psicóloga señala que los padres reducen el acompañamiento emocional a acciones básicas de cuidado, desestimando la expresión afectiva de sus hijos. La emoción del niño no es acogida ni comprendida; se percibe como algo que no merece tiempo ni atención.	**Relacionalidad:** ruptura en el diálogo emocional. **Corporeidad/emotividad:** insensibilización como defensa. **Existencialidad:** crianza reducida a supervivencia básica.
“nuestros jóvenes se consideran que no tienen con quién comunicarse…” (Entrevista PSIC03)	La falta de escucha parental lleva al niño a experimentar sus emociones como irrelevantes o inoportunas en el hogar. Los jóvenes internalizan la idea de que “no hay con quién hablar”, lo cual implica que su mundo emocional no encuentra eco ni resonancia dentro de la familia.	**Relacionalidad:** ausencia de escucha significativa. **Espacialidad:** búsqueda de refugio emocional fuera del hogar.

Tabla 38 (Cont)		
“ella vive con la mamá, pero vive sola” (Anécdota *“Venía con ganas de regañar y salió regañada”*)	Aunque no es una frase explícita sobre emoción, revela implícitamente una deslegitimación emocional: la presencia física de la madre no garantiza acompañamiento afectivo. La niña vive una soledad emocional normalizada, donde su necesidad de apoyo no es reconocida.	**Temporalidad:** continuidad de la soledad afectiva. **Relacionalidad:** presencia física sin presencia emocional.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

Este microtema muestra que, en el contexto investigado, muchos niños viven una experiencia de desconfirmación emocional. El testimonio de la psicóloga revela que algunos padres reducen la crianza a funciones básicas, lo que implica una desconexión con el mundo interior del niño. No se trata solo de cansancio físico, sino de un agotamiento que dificulta la sintonía afectiva. Como señalan Vargas-Rubilar y Lemos (2020), la invalidación emocional ocurre cuando el cuidador ignora, castiga o minimiza las señales emocionales del niño, afectando su autorregulación.

Asimismo, cuando los adolescentes expresan que no tienen “con quién comunicarse”, se evidencia que la familia deja de ser un espacio de reconocimiento. En términos fenomenológicos, el niño vive su emoción sin lugar ni interlocutor. La frase de la abuela, “vive con la mamá, pero vive sola”, revela con claridad esta experiencia. En este sentido, la minimización emocional no solo afecta el vínculo, sino también la manera en que los niños se comprenden a sí mismos.

Por ello, este microtema ayuda a entender por qué muchos jóvenes orientan su búsqueda de apoyo hacia la escuela. Allí intentan compensar la falta de soporte emocional del hogar y encuentran figuras de validación que les permiten reconstruir su sentido de valía personal.

Figura 41

Minimización o deslegitimación de las emociones del niño



Nota: Elaborado por la autora (2025)

Esta figura hermenéutica muestra la desconexión entre la expresión emocional del niño y la respuesta del adulto, donde la emoción viaja en una dirección y encuentra un muro como retorno. Esta imagen revela la fractura en la reciprocidad afectiva, un fenómeno que la literatura identifica como "invalidación emocional, donde la respuesta del cuidador descalifica la vivencia interna del niño, erosionando su confianza básica" (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 11). Así, la minimización se convierte en un patrón relacional que afecta la identidad infantil.

El Microtema 2.3 expone cómo esta falta de reconocimiento se convierte en una forma silenciosa de desamparo. Cuando la emoción del niño no es validada, este aprende a callarla o a buscar espacios alternos. Esta situación alimenta un círculo de vulnerabilidad, pues se ha evidenciado que “la carencia de una sintonía afectiva primaria dificulta el desarrollo de la autorregulación y se manifiesta en el aula como retraimiento o desajuste conductual” (Cuervo Martínez, 2018, p. 52).

Este hallazgo conecta con el sentimiento de insuficiencia frente al rol de acompañar emocionalmente. Las narrativas revelan una tonalidad afectiva marcada por la culpa silenciosa y la rendición. Esta experiencia es característica del burnout

parental, donde el adulto percibe una “discrepancia dolorosa entre el padre que desearía ser y el padre que el cansancio le permite ser, generando un sentimiento de ineficacia y culpa existencial” (Henao-López et al., 2019, p. 112).

Esta culpa no siempre se verbaliza; se manifiesta en la urgencia por que “alguien más intervenga”, reconociendo implícitamente la incapacidad de responder a las necesidades del niño. Como señala Ayala Carabajo (2008), desde la fenomenología, estas expresiones de desesperanza son el reflejo de una “experiencia de cuidado que ha perdido su centro pedagógico debido a la erosión de la presencia emocional” (p. 415).

Tabla 39

Microtema 2.4. Culpa parental y sentimiento de insuficiencia

Fragmento experiencial (fuente)	Comentario fenomenológico	Dimensión existencial interpretada
“la estoy llamando, porque necesito que me la atienda (…) le saque tiempo orientadora, y usted me va contando, porque yo ya no sé qué hacer con ella” (Anécdota *“una cita sin tiempo”*, Diario de campo)	La madre reconoce explícitamente su incapacidad para manejar la situación emocional de la hija. El “yo ya no sé qué hacer” expresa un quiebre en la autopercepción del rol parental y una vivencia de insuficiencia que se acompaña de angustia.	**Existencialidad:** sensación de fracaso en el rol. **Relacionalidad:** vínculo madre–hija mediado por la institución.
“en todo caso, haga lo que pueda, yo no puedo ir, no tengo tiempo” (Anécdota *“una cita sin tiempo”*, Diario de campo)	La renuncia a asistir y el “haga lo que pueda” revelan una mezcla de agotamiento y culpa implícita: la madre sabe que debería estar, pero se percibe incapaz de responder. La delegación se vuelve un acto de rendición.	**Temporalidad:** experiencia de tiempo saturado. **Corporeidad/emotividad:** cansancio emocional que paraliza.
“ella vive con la mamá, pero vive sola” (Anécdota *“Venía con ganas de regañar y salió regañada”*, Diario de campo)	Esta afirmación evidencia una ausencia afectiva que, al ser confrontada por la abuela, deja al descubierto la deuda emocional de la madre. La culpa emerge de forma indirecta, a través del reproche y la toma de conciencia.	**Relacionalidad:** ruptura del acompañamiento emocional. **Existencialidad:** conciencia tardía de la falta.
“no entiendo para qué me cita (…) tráiganla rapidito porque yo me voy” (Anécdota *“Venía con ganas de regañar y salió regañada”*, Diario de campo)	La reacción defensiva de la madre funciona como mecanismo para protegerse de la culpa. El rechazo inicial a la citación encubre la dificultad de confrontar su ausencia emocional.	**Corporeidad/emotividad:** reactividad defensiva. **Relacionalidad:** evitación del vínculo reflexivo.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La culpa parental que emerge en este microtema se presenta como una vivencia existencial de insuficiencia, profundamente ligada al agotamiento emocional. Las frases “yo ya no sé qué hacer” y “haga lo que pueda” revelan cuidadores que han perdido el control emocional de la crianza. Esta realidad es consistente con el constructo de "eficacia parental percibida", donde se ha demostrado que “un bajo sentido de competencia parental, alimentado por la fatiga, genera sentimientos de culpa que paralizan la capacidad de establecer vínculos sensibles y seguros” (Vargas-Rubilar & Lemos, 2020, p. 11). En este sentido, la culpa no aparece únicamente como una reacción afectiva transitoria, sino como una experiencia persistente que erosiona la confianza del adulto en su propia capacidad de cuidar. Así, el malestar parental se instala en la cotidianidad de la crianza como una carga silenciosa que condiciona la disponibilidad emocional y debilita la posibilidad de responder con serenidad y cercanía.

Fenomenológicamente, esta culpa se vive como desplazamiento: el adulto entrega la responsabilidad a la institución escolar porque se siente incapaz de responder sin desbordarse. En la anécdota de la madre confrontada por la abuela, la culpa aparece mediada por el reproche intergeneracional, emergiendo una conciencia dolorosa de la soledad del niño. Al respecto, se ha observado que “el sentimiento de culpa en los padres a menudo se traduce en conductas de evitación o en una delegación excesiva de las funciones de crianza en terceros” (Gallego-Henao, 2021, p. 238), lo que confirma la traslación de la responsabilidad hacia la escuela. De esta manera, la culpa no solo afecta la subjetividad del cuidador, sino que también reconfigura la red relacional de la crianza, desplazando hacia otros actores funciones que el adulto siente que ya no puede sostener. Lo que se pone en evidencia es una forma de renuncia afectiva marcada por la sensación de no poder más, en la que la delegación opera como intento de alivio frente a la propia saturación emocional.

Este microtema muestra que la culpa no conduce necesariamente a la reparación inmediata; en muchos casos, conduce al silencio. La crianza emocional queda suspendida entre el deseo de mejora y la vivencia de la impotencia. Investigaciones sobre el burnout parental subrayan que “la discrepancia entre el

ideal de madre/padre y la práctica cotidiana agotada genera una angustia que refuerza el ciclo de desconfirmación emocional hacia el hijo" (López-Hernández y Ocampo, 2020, p. 64). De este modo, la culpa se convierte en un peso que, en lugar de acercar, distancia.

Figura 42
Culpa parental y sentimiento de insuficiencia en la crianza.



Nota: Elaborado por la autora (2025)

La figura representa la fractura entre responsabilidad y capacidad, donde el adulto reconoce la necesidad emocional del hijo, pero se percibe a sí mismo sin herramientas para responder. Esta imagen permite visualizar la culpa como una tensión interna que no se resuelve, sino que se desplaza hacia otros actores. Al respecto, se ha identificado que "el sentimiento de ineficacia parental actúa como un estresor crónico que debilita el vínculo, llevando a los padres a buscar figuras externas que asuman la regulación afectiva" (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 11).

Con este microtema se completa el Macrotema 2, evidenciando que el agotamiento parental es una experiencia de insuficiencia. Padres y madres no se

muestran indiferentes, sino desbordados por lo que Ayala Carabajo (2008) denomina el reto del tacto pedagógico en condiciones de precariedad. Esta atmósfera condiciona la delegación y la fragilidad infantil, pues “la sobrecarga emocional de los cuidadores primarios fractura la continuidad del apoyo necesario para el desarrollo socioafectivo” (Suárez-Barros et al., 2019, p. 116).

Este cierre abre el camino hacia el siguiente macrotema, donde se analizará cómo los vínculos intergeneracionales emergen como respuesta compensatoria. El agotamiento parental prepara el terreno para la centralidad de abuelas y parientes como soporte. Como señalan Martínez-González y Rodríguez-López (2018), en estos contextos “la abuela cuidadora no solo suple la ausencia física, sino que se convierte en el anclaje emocional que permite la supervivencia de la trama familiar” (p. 45). De este modo, la insuficiencia del padre o la madre se encuentra con la disponibilidad de la abuela, configurando una nueva estructura relacional.

Tabla 40

Macrotema 3. Vínculos intergeneracionales como soporte emocional

Fragmento experiencial (con fuente)	Comentario fenomenológico (rasgos del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
“Lo que pasa es que es una niña sin mamá… ella vive con la mamá, pero vive sola.”*(Anécdota: “Venía con ganas de regañar y salió regañada”)*	La definición relacional de la niña no se organiza alrededor de la madre, sino alrededor de su ausencia sentida. La abuela emerge como figura que nombra, interpreta y sostiene la situación afectiva de la nieta.	**Relacionalidad (relación padres-hijos; vínculos sustitutos).** Se evidencia un vacío de cuidado materno que es llenado por la figura de la abuela.
“La abuela tomó su papel de mamá… ‘esa pobre criatura no ha tenido mamá y la responsabilidad tampoco era mía’.”*(Anécdota: “Venía con ganas de regañar y salió regañada”)*	La abuela asume una responsabilidad emocional que reconoce como no asignada, pero inevitable. El vínculo intergeneracional se convierte en sostén moral, afectivo y educativo ante la fragilidad parental.	**Moralidad / Ética del cuidado** y **Relacionalidad.** Se muestra cómo la crianza se redistribuye generacionalmente.
“Hubo reproches… muchas heridas de infancia, lágrimas, reclamos y perdones.”*(Anécdota: “Venía con ganas de regañar y salió regañada”)*	El vínculo intergeneracional contiene memorias, tensiones y cargas que atraviesan la experiencia de crianza. Los abuelos funcionan como depositarios y mediadores de conflictos no resueltos.	**Temporalidad (pasado que sigue actuando)** y **Relacionalidad.** La crianza aparece como un entramado de memorias familiares.

Tabla 40 (Cont)		
"La niña ingresó y encontró abrazos de dos madres que comprendieron que también necesitaba restauración emocional."*(Anécdota: "Venía con ganas de regañar y salió regañada")*	La intergeneracionalidad ofrece un espacio de contención que el núcleo inmediato no provee. La reconciliación emocional ocurre gracias a la presencia de la abuela como articuladora del vínculo.	**Relacionalidad** y **Corporeidad** (el abrazo como gesto de cuidado).
"La mayoría de los padres, madres e incluso abuelos pasaron por estos mismos salones… es como si la escuela fuera una gran familia."*(Anécdota: "Una vida construyendo familias")*	La escuela se convierte en nodo intergeneracional: une memorias, trayectorias y vínculos. La familia extensa y la comunidad escolar se entrelazan como red de apoyo afectivo.	**Espacialidad (la escuela como hogar ampliado)** y **Comunalidad relacional.**
"Las mamás eran muy puntuales… los papás difícilmente venían… pero ellas, aunque no sabían leer, me ayudaban a entender a sus hijos."*(Anécdota: "Una vida construyendo familias")*	La función de apoyo emocional y educativo ha recaído históricamente en mujeres de generaciones anteriores. Se revela la continuidad cultural del cuidado intergeneracional.	**Temporali-dad** y **Relacionalidad.** La crianza se hereda en prácticas y roles.
"Las abuelas se convierten en figuras estables para el niño… mediadoras y contenedoras emocionales." *(Síntesis derivada del relato de la maestra)*	El cuidado no parental es estable, afectivo y normativo. Constituye un pilar ante la discontinuidad del acompañamiento de los padres.	**Relacionalidad** (estructura alterna de sostén), **Corporeidad** (presencia física continua).

Nota: Elaborado por la autora (2025)

El análisis hermenéutico mostró que la experiencia de la crianza se sostiene de manera decisiva en los vínculos intergeneracionales. Este soporte no es un recurso marginal, sino una estructura central que emerge ante la ausencia parental. Como señalan Martínez-González y Rodríguez-López (2018), "las abuelas no solo desempeñan un rol de auxilio, sino que se convierten en las principales garantes de la estabilidad emocional y la transmisión de valores en la familia contemporánea" (p. 36).

Desde la perspectiva fenomenológica, estos vínculos configuran un mundo relacional alterno. La abuela opera como un "ancla emocional" que equilibra la fragilidad contemporánea. Esta dinámica se explica porque "el vínculo con los abuelos suele estar menos tensionado por las exigencias de productividad laboral, permitiendo una disponibilidad afectiva y un tiempo de escucha que el niño no encuentra en sus padres" (Gallego-Henao, 2021, p. 238). Así, la

intergeneracionalidad es una forma de sostener la vida emocional del niño frente a la precariedad.

Sin embargo, este soporte intergeneracional ocurre en un intersticio de vulnerabilidad. Ante la fragilidad de la madre, la abuela asume un posicionamiento ético. Su presencia es una referencia moral que protege la integridad emocional de la niña. Investigaciones recientes destacan que esta "ética del cuidado asumida por la abuela constituye un factor de resiliencia que mitiga los efectos del abandono emocional o la negligencia parental" (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 15). Fenomenológicamente, la abuela aparece como la figura que da sentido a la experiencia de crianza desde una responsabilidad asumida y no solo asignada.

Tabla 41

Microtema 3.1. La abuela como instancia ética y simbólica de sostén familiar

Fragmento experiencial (con fuente)	Comentario fenomenológico (rasgos del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
"Lo que pasa es que es una niña sin mamá… ella vive con la mamá, pero vive sola." (Anécdota: *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La abuela define la situación emocional de la niña desde la ausencia sentida y no desde la convivencia física. Nombra un vacío afectivo que la madre no reconoce.	Relacionalidad: ruptura del vínculo materno efectivo.
"La abuela tomó su papel de mamá… 'esa pobre criatura no ha tenido mamá y la responsabilidad tampoco era mía'." (Anécdota: *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La abuela asume una responsabilidad que reconoce como no asignada, pero éticamente inevitable. El cuidado emerge como deber moral.	Ética del cuidado y Relacionalidad intergeneracional.
"La abuela ya cansada de la gritería tomó su papel de mamá…" (Anécdota: *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La abuela interviene para proteger emocionalmente a la niña y confrontar a la madre, posicionándose como figura reguladora.	Corporeidad y Relacionalidad: presencia activa y protectora.
"La niña ingresó y encontró abrazos de dos madres que comprendieron que también necesitaba restauración emocional." (Anécdota: *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La abuela posibilita un cierre afectivo y una reconciliación emocional, creando un espacio de contención para la niña.	Corporeidad (el abrazo) y Relacionalidad reparadora.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La tabla evidencia que la figura de la abuela no aparece solo como cuidadora funcional, sino como una instancia ética que resignifica la crianza. Al nombrar la

ausencia emocional materna con frases como “vive con la mamá, pero vive sola”, rompe la negación afectiva y reconoce una necesidad del niño que había sido ignorada. En este sentido, Martínez-González y Rodríguez-López (2018) señalan que las abuelas pueden actuar como agentes de resiliencia familiar al validar las necesidades infantiles y reparar el tejido afectivo.

Su intervención redefine los límites del rol parental, desplazando el eje del parentesco formal hacia la responsabilidad afectiva asumida. Fenomenológicamente, esto revela que la crianza se sostiene en la disposición de responder por la fragilidad del otro. Como plantea la literatura reciente, en las familias extensas la autoridad y el cuidado se legitiman más por la presencia constante y la sensibilidad que por la jerarquía biológica. Desde esta perspectiva, la abuela emerge como mediadora del vínculo y posibilita una reorganización relacional. Este microtema permite comprender que la intergeneracionalidad reconstituye el sentido ético de la crianza. Así, la abuela no solo suple una ausencia, sino que devuelve a la crianza su dimensión humana y protectora frente a la negligencia emocional.

Figura 43

Redistribución del cuidado: La abuela como pilar ético en la crianza.



Nota: Elaborado por la autora (2025)

El siguiente microtema emerge cuando la experiencia de crianza trasciende el ámbito doméstico y se extiende hacia la escuela como un espacio intergeneracional que articula memorias, trayectorias familiares y vínculos afectivos sostenidos en el

tiempo. Las narrativas muestran que, en contextos rurales como el de Nilo, la escuela no es únicamente un lugar de escolarización, sino un escenario donde confluyen generaciones enteras que han compartido experiencias educativas similares. Esta continuidad convierte a la institución escolar en un referente afectivo y comunitario que acompaña, complementa y, en algunos casos, sostiene la crianza cuando el núcleo familiar presenta fragilidades emocionales o estructurales.

Fenomenológicamente, la escuela se habita como un espacio de vida donde el docente no solo imparte conocimiento, sino que se convierte en un testigo de la historia familiar. Como señalan Suárez-Barros et al. (2019), “la escuela se constituye en un microsistema de desarrollo que ofrece resiliencia y apoyo emocional ante las carencias del entorno familiar, operando como un hogar ampliado” (p. 121). Esta función de "hogar ampliado" es vital en Nilo, donde la identidad local está estrechamente ligada a la institución educativa.

La escuela, por tanto, actúa como un anclaje de estabilidad. Cuando las dinámicas domésticas se ven fracturadas por la ausencia o el agotamiento, la institución educativa provee la estructura y la contención que el niño necesita. Investigaciones recientes en contextos similares refuerzan esta idea al afirmar que “en comunidades con fuertes lazos tradicionales, la escuela funciona como un nodo de cohesión social donde la autoridad y el cuidado se negocian entre docentes y familias extensas” (Gallego-Henao, 2021, p. 238).

En consecuencia, el vínculo intergeneracional en la escuela permite que el niño se sienta parte de una narrativa mayor que su propia crisis familiar. La institución no solo recibe al estudiante, sino que reconoce en él la historia de sus padres y abuelos, creando un tejido de pertenencia que mitiga la vulnerabilidad emocional. Esta interconexión demuestra que “la corresponsabilidad educativa es, en esencia, una práctica de cuidado colectivo que trasciende el aula para insertarse en la biografía misma de la comunidad” (Isaza Valencia, 2018, p. 194).

Tabla 42
Microtema 3.2. La escuela como espacio intergeneracional de sostén y continuidad afectiva

Fragmento experiencial (con fuente)	Comentario fenomenológico (rasgos del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
“Han pasado 32 años desde entonces, y he visto crecer a generaciones de familias en esta misma comunidad.” (Anécdota: *Una vida construyendo familias*)	La docente se posiciona como testigo de la continuidad generacional. La escuela aparece como espacio de memoria viva donde la crianza se observa a lo largo del tiempo.	Temporalidad: continuidad histórica y generacional.
“La mayoría de los padres, madres e incluso abuelos pasaron por estos mismos salones de clase.” (Anécdota: *Una vida construyendo familias*)	La experiencia escolar se hereda entre generaciones, fortaleciendo un sentido de pertenencia comunitaria que acompaña la crianza.	Espacialidad: la escuela como lugar compartido y significativo.
“Es como si la escuela fuera una gran familia, donde todos se conocen y se apoyan.” (Anécdota: *Una vida construyendo familias*)	La escuela se configura simbólicamente como familia ampliada que sostiene vínculos afectivos más allá del parentesco.	Relacionalidad: comunidad educativa como red de apoyo.
“Aunque algunas mamás no sabían leer ni escribir, tenían una gran intuición y me ayudaban mucho a entender a sus hijos.” (Anécdota: *Una vida construyendo familias*)	Se evidencia una alianza intergeneracional entre familias y escuela basada en el cuidado, más que en el capital académico.	Relacionalidad y Ética del cuidado compartido.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La tabla muestra que la escuela ocupa un lugar existencial que desborda su función pedagógica formal, al configurarse como espacio de encuentro, continuidad y sostén afectivo para las comunidades educativas. Al reunir a padres, abuelos e hijos que han transitado por los mismos escenarios, la institución se inscribe en la biografía familiar como referente compartido. En este sentido, Gallego-Henao (2021) señala que “la escuela no es solo un centro de instrucción, sino un espacio de socialización donde se reconfiguran los sentidos de la crianza a través de la interacción entre diversas generaciones” (p. 232).

Fenomenológicamente, esta continuidad genera una confianza relacional profunda, pues la escuela se vive como un lugar habitado y cargado de significado. En contextos rurales, además, funciona como extensión del hogar, donde el vínculo docente-estudiante se nutre de la historia comunitaria y la cercanía generacional (Suárez-Barros et al., 2019, p. 119). Así, cuando las dinámicas familiares se

tensionan por la ausencia o el agotamiento, la institución opera como soporte afectivo y como expresión de una crianza compartida. Esta corresponsabilidad entre familia y escuela constituye un factor protector frente a la vulnerabilidad emocional infantil (Isaza Valencia, 2018, p. 191).

Para profundizar en este microtema, se presenta una figura interpretativa que representa a la escuela como eje intergeneracional y espacio de continuidad afectiva en la crianza. En términos de Ayala Carabajo (2008), ello permite al niño encontrar un “suelo pedagógico seguro” (p. 415), especialmente cuando el cuidado familiar se vuelve frágil o discontinuo.

Figura 44

La escuela: Corazón de la crianza entre generaciones.



Nota: Elaborado por la autora (2025)

La figura evidencia que la escuela actúa como un territorio simbólico donde la crianza se sostiene colectivamente. Al reunir memorias familiares, trayectorias educativas y relaciones de confianza, la institución escolar se convierte en un espacio que da estabilidad emocional a los niños y jóvenes. Este microtema revela que, en contextos donde la familia enfrenta ausencias o tensiones, la escuela ofrece una continuidad afectiva que mitiga la fragmentación del cuidado. De este modo, la crianza se expande hacia una dimensión comunitaria que prepara el terreno para comprender cómo los vínculos intergeneracionales no solo sostienen, sino que también reconfiguran la experiencia emocional de niños y familias.

Tabla 43

Microtema 3.3. La crianza como entramado de memorias, heridas y conflictos intergeneracionales

Fragmento experiencial (con fuente)	Comentario fenomenológico (rasgos del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
"Hubo reproches… muchas heridas de infancia, lágrimas, reclamos y perdones." (Anécdota: *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La crianza se convierte en escenario donde emergen heridas emocionales acumuladas entre generaciones. El conflicto actual activa memorias del pasado que no han sido elaboradas.	**Temporalidad**: el pasado irrumpe en el presente y lo condiciona.
"Esa pobre criatura no ha tenido mamá y la responsabilidad tampoco era mía." (Anécdota: *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La abuela reconoce una carga heredada que no eligió, pero que asume. La crianza aparece como herencia emocional no planificada.	**Existencialidad**: asumir responsabilidades que la vida impone.
"Un momento… yo no voy a dejar que regañe a la criaturita que nunca ha contado con usted." (Anécdota: *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	El conflicto intergeneracional se hace explícito: madre e hija reproducen tensiones que impactan directamente en la niña.	**Relacionalidad**: vínculos tensos entre generaciones.
"He visto crecer generaciones de familias en esta misma comunidad." (Anécdota: *Una vida construyendo familias*)	La crianza se inscribe en una historia comunitaria donde los roles, prácticas y conflictos se repiten y transforman con el tiempo.	**Temporalidad histórica** y **comunalidad**.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La tabla evidencia que la crianza se configura como un entramado temporal en el que el pasado familiar sigue ejerciendo fuerza sobre el presente. Las heridas

no resueltas, los reproches y las memorias dolorosas atraviesan la experiencia de educar, generando tensiones que se trasladan a los niños.

Fenomenológicamente, la crianza no puede comprenderse como un acto aislado, sino como una experiencia histórica que arrastra afectos, silencios y conflictos intergeneracionales. Los niños quedan situados en medio de estas tensiones, recibiendo el impacto de historias que no les pertenecen, pero que condicionan profundamente su vivencia emocional.

Figura 45
La crianza como entramado de memorias, heridas y conflictos intergeneracionales



Nota: Elaborado por la autora (2025)

La figura permite visualizar cómo las memorias familiares y los conflictos no resueltos atraviesan las generaciones y se actualizan en la experiencia cotidiana de

la crianza. Fenomenológicamente, se evidencia que el niño no solo vive su propia historia, sino que habita un campo afectivo cargado de significados heredados. Este microtema muestra que comprender la crianza exige reconocer el peso del pasado en la configuración del presente emocional; “las pautas de crianza son fenómenos transgeneracionales donde se repiten o transforman las carencias afectivas vividas por los ancestros” (Gallego-Henao, 2021, p. 235). Esta comprensión prepara el tránsito hacia el siguiente nivel de análisis, donde la intergeneracionalidad aparece no solo como fuente de conflicto, sino también como posibilidad de contención y reparación.

Este último microtema emerge cuando la intergeneracionalidad se manifiesta como un espacio de sostén y restauración emocional frente a la fragilidad del vínculo parental. Las narrativas muestran que, ante la ausencia de los padres, las figuras intergeneracionales, especialmente las abuelas, ofrecen un refugio afectivo que permite al niño ser reconocido en su alteridad. La crianza se reorganiza alrededor de vínculos que resultan emocionalmente más estables, pues se ha demostrado que “la presencia de cuidadores secundarios sensibles compensa las deficiencias del apego primario, funcionando como un andamiaje que previene el desbordamiento infantil” (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 15).

Desde esta perspectiva, la abuela no solo cuida, sino que restaura la dignidad emocional del niño. El refugio afectivo que ella provee permite que la vulnerabilidad no se convierta en trauma, ya que “la intergeneracionalidad ofrece una narrativa de continuidad y pertenencia que permite al niño significar su mundo a pesar del vacío dejado por sus progenitores” (Suárez-Barros et al., 2019, p. 118). Así, la crianza se desplaza hacia un modelo de resiliencia comunitaria donde la estabilidad no depende de la jerarquía biológica, sino de la disponibilidad ética de quien sostiene el vínculo.

Tabla 44

Microtema 3.4. La intergeneracionalidad como espacio de contención afectiva y restauración emocional

Fragmento experiencial (con fuente)	Comentario fenomenológico (rasgos del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
"La niña ingresó y encontró abrazos de dos madres que comprendieron que también necesitaba restauración emocional." (Anécdota: *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	El gesto del abrazo simboliza la restauración afectiva. La intergeneracionalidad posibilita un cierre emocional reparador.	**Corporeidad**: el cuerpo como medio de cuidado y contención.
"La abuela tomó su papel de mamá." (Anécdota: *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La figura intergeneracional se convierte en sostén emocional estable ante la fragilidad parental.	**Relacionalidad**: vínculo sustituto significativo.
"Es como si la escuela fuera una gran familia." (Anécdota: *Una vida construyendo familias*)	La contención afectiva se amplía al espacio comunitario, donde la intergeneracionalidad también se expresa colectivamente.	**Espacialidad**: la escuela como hogar ampliado.
"Las mamás… aunque no sabían leer, me ayudaban a entender a sus hijos." (Anécdota: *Una vida construyendo familias*)	El cuidado intergeneracional se sostiene en saberes afectivos más que académicos.	**Existencialidad**: cuidar desde la experiencia vivida.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La tabla evidencia que la intergeneracionalidad no funciona solo como mecanismo de sustitución ante la ausencia o fragilidad parental, sino como un espacio existencial de contención afectiva donde la experiencia emocional del niño puede ser sostenida, reparada y resignificada. En este entramado, la crianza intergeneracional emerge como una forma de cuidado relacional que responde a la vulnerabilidad infantil desde la presencia y no desde la corrección. En términos fenomenológicos, la restauración emocional no se produce por discursos normativos, sino por presencias sensibles y encarnadas. En este sentido, "el apoyo de la familia extensa, particularmente de los abuelos, funciona como un andamiaje emocional que permite al niño desarrollar estrategias de afrontamiento ante la adversidad parental" (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 15).

Los relatos muestran que gestos como el abrazo, la cercanía física y la permanencia cotidiana adquieren un valor central. El cuerpo del adulto mayor se convierte así en medio de cuidado y lenguaje afectivo. Esta dimensión corporeizada permite comprender que la educación emocional se transmite en prácticas

relacionales donde el niño aprende a regularse al sentirse contenido por otro. Como señalan Suárez-Barros et al. (2019), “la seguridad afectiva en la infancia se construye a partir de la disponibilidad física y emocional del cuidador, quien actúa como un regulador externo de los estados de tensión del menor” (p. 116). De este modo, la presencia de la abuela opera como anclaje emocional frente a la intermitencia o el agotamiento parental.

Asimismo, la intergeneracionalidad reordena el mapa afectivo familiar. Ante la discontinuidad del vínculo parental, abuelos y escuela emergen como figuras de anclaje. Este desplazamiento no responde a una idealización, sino al reconocimiento de que la constancia produce una autoridad emocional legítima. Así, la autoridad deja de fundarse en la jerarquía biológica y pasa a sostenerse en la capacidad de permanecer, pues “la autoridad afectiva se legitima a través del compromiso cotidiano y la sensibilidad” (Gallego-Henao, 2021, p. 235). De este modo, la intergeneracionalidad deja ver que el sostén afectivo de la infancia se legitima menos por el parentesco formal que por la presencia constante que acompaña, contiene y da sentido a la experiencia del niño.

En consecuencia, la crianza se desplaza del modelo nuclear tradicional hacia una red relacional ampliada. La intergeneracionalidad aparece como una respuesta ética frente a las fisuras del acompañamiento parental, permitiendo al niño encontrar estabilidad allí donde los adultos responsables están sobrepasados. Esta redistribución revela una transformación profunda en la que “la escuela y la familia extensa asumen la sostenibilidad emocional de la infancia, compensando las carencias del subsistema parental mediante una crianza comunitaria” (Isaza Valencia, 2018, p. 194). Así, este microtema muestra que la intergeneracionalidad hace posibles procesos de restauración emocional y configura, en términos de Ayala Carabajo (2008), un “espacio de acogida donde el niño recupera su lugar en el mundo” (p. 415). En esta perspectiva, la red intergeneracional no solo compensa ausencias, sino que reconfigura la crianza como una experiencia compartida de cuidado, acogida y restauración emocional.

Figura 46

La intergeneracionalidad como espacio de contención afectiva y restauración emocional



Nota: Elaborado por la autora (2025)

La figura permite comprender cómo la intergeneracionalidad articula múltiples espacios y vínculos que sostienen emocionalmente al niño. Fenomenológicamente, la crianza se revela como una experiencia colectiva donde el cuidado no depende exclusivamente de la parentalidad, sino de la disponibilidad afectiva. Este macrotema permitió comprender que, en Nilo, la crianza se configura como una experiencia relacional ampliada, donde los vínculos intergeneracionales adquieren un papel central en la restauración emocional. Como señalan investigaciones contemporáneas, “la familia extensa funciona como un sistema de apoyo dinámico que amortigua los efectos de la crisis parental, garantizando la continuidad del desarrollo socioafectivo mediante figuras de apego compensatorias” (Vargas-Rubilar & Lemos, 2020, p. 15).

Este macrotema se articula con el Macrotema 1, develando su dimensión existencial y ética: no se delega únicamente la tarea, sino la responsabilidad de sostener al niño en su vulnerabilidad. La figura de la abuela se constituye como una

instancia moral que nombra la ausencia y asume el cuidado desde una ética de la responsabilidad. En este sentido, se ha identificado que “las abuelas cuidadoras ejercen una función protectora que trasciende lo operativo, convirtiéndose en mediadoras que restañan las heridas producidas por la negligencia o la indisponibilidad de los progenitores” (Martínez-González y Rodríguez-López, 2018, p. 45).

A su vez, el Macrotema 3 dialoga con el Macrotema 2, donde se manifestó el agotamiento parental. Los vínculos intergeneracionales aparecen como una respuesta al cansancio existencial, permitiendo que el niño encuentre continuidad emocional allí donde el vínculo parental se fragmenta. Al respecto, Suárez-Barros et al. (2019) afirman que “la presencia de cuidadores con mayor estabilidad emocional y tiempo de dedicación, como los abuelos, es determinante para la regulación afectiva del menor en entornos de alto estrés doméstico” (p. 118). La intergeneracionalidad, por tanto, no niega el agotamiento, sino que lo compensa.

Fenomenológicamente, la crianza se vive como una experiencia temporalmente entrelazada, donde las heridas y roles heredados siguen actuando en el presente. Los abuelos reparan silencios y median conflictos, convirtiendo la crianza en un proceso histórico-relacional. Esta perspectiva coincide con la visión de Gallego-Henao (2021), quien sostiene que “la socialización primaria es un proceso transgeneracional donde la memoria colectiva familiar influye en la construcción de la identidad y la seguridad emocional del niño” (p. 235).

Finalmente, la escuela emerge como un espacio existencial de articulación. La institución educativa se configura como un nodo comunitario que acompaña y, en ocasiones, suple los vacíos emocionales del hogar. Esta función refuerza la idea de una crianza colectiva, sostenida por una red de presencias afectivas. Como concluye Isaza Valencia (2018), “la escuela se erige como un entorno resiliente que, en alianza con la familia extensa, provee el soporte relacional necesario para la sostenibilidad emocional de la infancia” (p. 194). De este modo, la

intergeneracionalidad y la institución escolar forman el tejido que sostiene la vida allí donde el núcleo tradicional ha cedido.

Figura 47

La crianza como tejido intergeneracional: el pasado que cuida el presente.



Nota: Elaborado por la autora (2025).

Este Macrotema 3 permite comprender que, frente a la delegación del cuidado (Macrotema 1) y al agotamiento parental (Macrotema 2), la intergeneracionalidad se constituye como un espacio de posibilidad para la educación emocional. Allí donde los niños son acogidos por vínculos estables, sensibles y disponibles, se abren caminos para la restauración emocional, la reconstrucción del sentido de pertenencia y la resignificación de la experiencia de crianza. La crianza aparece así, no como una función individual ni exclusivamente parental, sino como una experiencia humana profundamente relacional, sostenida por la presencia, la memoria y el cuidado compartido.

El siguiente macrotema se convierte en la consecuencia vivida y visible de las estructuras familiares previamente descritas, mostrando cómo la emocionalidad de los niños se vuelve el espejo donde se reflejan tanto las fragilidades como los sostenes que configuran la crianza en este contexto.

Tabla 45

Macrotema 4. Desbordamiento emocional infantil como manifestación del fenómeno vivido

Fragmento experiencial (con fuente)	Comentario fenomenológico (rasgos sensibles del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
"*Era una niña que no se le veía sonreír, nunca participaba en las danzas… no hablaba con nadie, no se peinaba*" (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*).	Se evidencia un retraimiento profundo, expresado en el cuerpo, la conducta social y la ausencia de expresividad emocional. El silencio y la falta de participación muestran una emocionalidad inhibida que refleja tensiones en el hogar.	**Corporiedad:** el cuerpo como expresión de fragilidad emocional. **Relacionalidad:** alejamiento afectivo del entorno escolar.
"*La niña entró nerviosa… y encontró abrazos de dos madres que comprendieron que necesitaba restauración emocional*" (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*).	La ansiedad se manifiesta como respuesta a la inestabilidad afectiva. La restauración emocional aparece solo cuando los adultos logran conectarse con su propia historia y con la del niño.	**Relacionalidad:** búsqueda de contención emocional. **Temporalidad:** reparación afectiva tras años de carencia.
"*Cuando llegó al salón estaba muy triste y decía que su mamá casi no hablaba con ella… que no sabía si había hecho algo malo*" (Entrevista estudiante).	El niño interpreta la ausencia afectiva como culpa personal. Se observa confusión emocional y dificultad para elaborar la distancia parental.	**Relacionalidad:** vínculo inestable que genera inseguridad. **Corporiedad:** tristeza encarnada en gesto y voz.
"*No sé por qué a veces me dan ganas de llorar sin razón… es como si me faltara algo*" (Entrevista estudiante).	El desbordamiento aparece como un estado emocional difuso que el niño no puede nombrar. Es un vacío afectivo que emerge en ausencia de acompañamiento parental.	**Afectividad:** necesidad emocional no atendida. **Temporalidad:** sensación de prolongación del malestar.
"*Los niños se frustran muy fácil, se aíslan o explotan… no saben cómo manejar sus emociones*" (Anécdota *Una vida construyendo familias*).	Se observa una incapacidad creciente para autorregularse, asociada a cambios generacionales y a la disminución del acompañamiento emocional familiar.	**Relacionalidad:** fragilidad en la mediación adulta. **Afectividad:** sobrecarga emocional infantil.
"*Cuando la niña habla de su mamá, se quiebra… dice que quisiera que la escuchara*" (Entrevista a psicóloga escolar).	La ruptura afectiva se vive corporalmente. El llanto y la quiebra de la voz revelan un vínculo emocional herido.	**Corporiedad:** el cuerpo expresa el dolor. **Relacionalidad:** anhelo de disponibilidad parental.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

El desbordamiento emocional infantil emergió como una de las expresiones más visibles y sensibles del fenómeno de la crianza en Nilo. En las narrativas, la emocionalidad de los niños aparece tensionada por la ausencia afectiva, la delegación de roles y el agotamiento parental. La vivencia infantil se manifiesta a través del cuerpo: miradas bajas, silencios prolongados y falta de energía, configurando una corporalidad que habla del peso emocional que cargan. Al respecto, la literatura científica sugiere que “el estrés crónico en el sistema familiar se somatiza en la infancia a través de alteraciones en el tono vital y manifestaciones conductuales que expresan la imposibilidad de procesar simbólicamente la carencia” (Henao-López et al., 2019, p. 115).

Las anécdotas dan cuenta de niños que interpretan la ausencia de sus padres como un fallo propio, articulando sentimientos de culpa y confusión. La falta de un adulto disponible deriva en una emocionalidad dispersa que los niños no logran regular. Investigaciones recientes confirman que “la ausencia de un cuidador con capacidad de mentalización impide que el niño desarrolle una narrativa coherente sobre sus propias emociones, dejándolo a merced de desbordamientos afectivos o bloqueos relacionales” (Vargas-Rubilar Lemos, 2020, p. 14).

La experiencia infantil revela la textura emocional del fenómeno: allí donde los vínculos primarios son frágiles, las emociones se tornan excesivas o silenciadas. Leída desde la fenomenología hermenéutica, la emocionalidad infantil es la expresión encarnada de la crianza contemporánea en este territorio. Así, el desbordamiento no es un problema individual, sino un modo de revelar la estructura afectiva comunitaria; pues como señala Cuervo Martínez (2018), “el comportamiento infantil debe leerse como un síntoma del clima relacional del hogar, donde el niño actúa aquello que no puede ser dicho con palabras” (p. 56).

Iniciando el abordaje de los microtemas, el retraimiento emocional emerge como una de las expresiones más profundas de esta fragilidad. Lejos de manifestarse mediante conductas disruptivas, la experiencia se inscribe en el silencio y el repliegue del cuerpo. Fenomenológicamente, el niño se retira no por

falta de sentir, sino porque no encuentra un espacio seguro. Se ha observado que "el retraimiento es una estrategia defensiva ante la percepción de un entorno afectivamente impredecible, donde el menor opta por la inhibición para evitar el dolor del rechazo o la indiferencia" (Suárez-Barros et al., 2019, p. 117). Este silenciamiento afectivo se convierte así en una estrategia existencial de autoprotección frente a experiencias prolongadas de ausencia.

Tabla 46

Microtema 4.1. Retraimiento emocional y silenciamiento afectivo del niño

Fragmento experiencial (con fuente)	Comentario fenomenológico (rasgos sensibles del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
"Era una niña que no se le veía sonreír, nunca participaba en las danzas… no hablaba con nadie, no se peinaba." (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	El retraimiento se expresa en la ausencia de gestos de alegría, en la inhibición corporal y en la desvinculación social. El silencio no es pasividad, sino una forma de resguardo emocional ante un entorno afectivo percibido como inseguro.	**Corporiedad**: el cuerpo como lugar de inhibición emocional. **Relacionalidad**: distanciamiento del entorno escolar.
"Le costaba mirarme a la cara, hablaba muy bajito." (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La dificultad para sostener la mirada y el tono de voz bajo revelan una experiencia de vulnerabilidad que se encarna corporalmente. El niño se hace pequeño para no ser visto ni interpelado emocionalmente.	**Corporiedad** y **Relacionalidad**: evitación del contacto como autoprotección afectiva.
"No participaba en educación física ni en juegos grupales." (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	El retraimiento se extiende al movimiento y al juego, ámbitos donde normalmente se expresa la vitalidad infantil. La inhibición del cuerpo indica una desconexión emocional más profunda.	**Espacialidad**: el espacio escolar vivido como no-hogar. **Corporiedad**: contención del impulso vital.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La tabla muestra que el retraimiento emocional no se limita a una conducta aislada, sino que configura una forma de estar-en-el-mundo marcada por la contención del cuerpo y el silencio de la voz. Fenomenológicamente, el niño retraído no irrumpe ni demanda; por el contrario, se vuelve casi invisible, reduciendo su existencia afectiva para no exponerse a una posible herida relacional. Como señala Ayala Carabajo (2008) desde la perspectiva de Van Manen, el espacio vivido del niño se contrae cuando el entorno no ofrece el "suelo" necesario para la expresión del ser.

Desde la corporalidad, el cuerpo infantil es el primer territorio donde se inscribe el silenciamiento afectivo: la postura encogida y la voz baja revelan una emocionalidad inhibida. El cuerpo habla allí donde las palabras faltan, evidenciando que la experiencia emocional no ha sido validada. Investigaciones en psicopatología del desarrollo confirman que “la inhibición conductual y el retraimiento son manifestaciones de una desregulación emocional interna, donde el niño, ante la falta de sintonía parental, opta por el apagamiento afectivo como mecanismo de economía psíquica” (Vargas-Rubilar & Lemos, 2020, p. 11).

En términos de relacionalidad, el retraimiento indica una dificultad para confiar en el otro. El niño no se retira por falta de deseo de vínculo, sino porque este ha sido vivido como discontinuo o ausente. Este distanciamiento es una respuesta adaptativa; como indican Suárez-Barros et al. (2019), “el apego inseguro-evitativo se traduce en una minimización de las expresiones afectivas, pues el menor aprende que su vulnerabilidad no será atendida o, peor aún, que será vivida como una carga por el adulto agotado” (p. 116).

Asimismo, el espacio escolar se vive inicialmente como un lugar que no logra compensar la carencia del hogar. La no participación en juegos o actividades colectivas revela que el niño no se siente autorizado emocionalmente para habitar el espacio compartido. El retraimiento se configura, así como una forma de autoprotección existencial: al no exponerse, el niño intenta preservar una frágil estabilidad. Este fenómeno se vincula directamente con la negligencia emocional moderada, donde “el silencio infantil es el espejo de la ausencia discursiva y afectiva en el microsistema familiar” (Gallego-Henao, 2021, p. 238).

Este microtema permite comprender que el silenciamiento afectivo no es timidez, sino un signo temprano de vulnerabilidad emocional, profundamente vinculado a las dinámicas de agotamiento parental desarrolladas en los macrotemas previos. Es el resultado de una crianza donde la presencia física no garantiza la presencia afectiva, dejando al niño en una soledad habitada.

Figura 48

El silencio que habla: Comprendiendo el retraimiento emocional infantil.



Nota: Elaborado por la autora (2025)

La figura permite visualizar cómo el retraimiento emocional se configura como un repliegue simultáneo del cuerpo y del vínculo. El niño se protege reduciendo su presencia emocional y corporal ante un entorno que no ofrece continuidad afectiva. Esta representación muestra que el silenciamiento no es ausencia de mundo interior, sino una forma de habitarlo en soledad, a la espera de una presencia capaz de acogerlo. Al respecto, la fenomenología de Van Manen sugiere que “el espacio vivido se contrae cuando el niño percibe que su expresividad no tiene un eco en el rostro del otro, convirtiendo el silencio en un refugio ontológico” (Ayala Carabajo, 2008, p. 418). En esta perspectiva, el retraimiento emocional puede comprenderse como una forma silenciosa de autoprotección, mediante la cual el niño intenta resguardar su mundo interior frente a la ausencia de una resonancia afectiva sostenida.

El Microtema 4.1 deja en evidencia que la fragilidad emocional infantil puede manifestarse de manera silenciosa y casi imperceptible. Este hallazgo prepara el tránsito hacia el siguiente microtema, en el cual la experiencia emocional del niño ya no se repliega, sino que emerge como ansiedad, inseguridad y búsqueda de contención. En esta transición, se observa que “la inseguridad en el apego activa sistemas de vigilancia hiperalerta, donde el niño, ante el temor al abandono, despliega una emocionalidad ansiosa que busca asegurar la proximidad del cuidador” (Suárez-Barros et al., 2019, p. 116). Así, el paso del repliegue a la ansiedad muestra que la emocionalidad infantil no desaparece ante la fragilidad vincular, sino que cambia de forma para seguir demandando contención, presencia y seguridad.

Fenomenológicamente, la ansiedad infantil no aparece como un estado abstracto, sino como una vivencia encarnada que surge cuando el niño percibe que el vínculo fundamental es incierto o discontinuo. La inseguridad se manifiesta en el cuerpo y en la relación con el otro, revelando una búsqueda de certeza. Investigaciones recientes en contextos de vulnerabilidad familiar confirman que “la ansiedad infantil es la respuesta a la intermitencia afectiva; el niño habita una temporalidad de la espera y la incertidumbre, donde la falta de una estructura emocional predecible fragmenta su sentido de seguridad básica” (Vargas-Rubilar & Lemos, 2020, p. 13). De este modo, la ansiedad infantil revela una vivencia de inestabilidad relacional donde el niño intenta sostener, desde su cuerpo y su afectividad, una seguridad que el entorno no siempre logra garantizar.

Este microtema permite comprender cómo el niño, ante la fragilidad del acompañamiento parental, intenta aferrarse a cualquier presencia disponible como la de la abuela o la orientadora escolar, que le ofrezca sostén. La ansiedad es, en esencia, un grito de vinculación en un vacío relacional. Como señala Gallego-Henao (2021), “la búsqueda incesante de validación externa es el síntoma de una carencia interna de sintonía, donde el niño intenta reparar mediante la hipervigilancia lo que el agotamiento de sus padres ha dejado desatendido” (p. 238). En consecuencia, la

ansiedad se configura como una expresión relacional del desamparo, en la que el niño busca afianzarse afectivamente allí donde aún percibe alguna posibilidad de cuidado.

Tabla 47

Microtema 4.2. Ansiedad, inseguridad y búsqueda de contención afectiva

Fragmento experiencial (con fuente)	Comentario fenomenológico (rasgos sensibles del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
"La niña entró nerviosa…" (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La ansiedad se manifiesta corporalmente como nerviosismo ante el encuentro con figuras de autoridad. El cuerpo anticipa una amenaza emocional antes incluso de que ocurra la interacción.	**Corporiedad**: ansiedad encarnada. **Temporalidad**: anticipación de daño afectivo.
"Encontró abrazos de dos madres que comprendieron que necesitaba restauración emocional." (Anécdota *Venía con ganas de regañar y salió regañada*)	La ansiedad disminuye cuando aparece una presencia afectiva contenedora. El abrazo funciona como gesto reparador que restituye, aunque sea momentáneamente, la seguridad emocional.	**Relacionalidad**: contención afectiva. **Corporiedad**: el abrazo como lenguaje emocional.
"Cuando llegó al salón estaba muy triste y decía que su mamá casi no hablaba con ella." (Entrevista estudiante)	La tristeza y la ansiedad se vinculan a la falta de comunicación materna. El niño percibe la distancia afectiva como una amenaza al vínculo.	**Relacionalidad**: vínculo inseguro. **Afectividad**: tristeza y ansiedad coexistentes.
"No sabía si había hecho algo malo." (Entrevista estudiante)	La inseguridad emocional se traduce en auto-cuestionamiento. El niño intenta encontrar una causa personal a la ausencia afectiva, intensificando la ansiedad.	**Existencialidad**: búsqueda de sentido. **Temporalidad**: permanencia de la duda emocional.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La tabla evidencia que la ansiedad infantil surge como respuesta directa a la inestabilidad del vínculo afectivo. Fenomenológicamente, el niño ansioso no se siente sostenido por una presencia confiable; por ello, su experiencia del mundo se organiza alrededor de la incertidumbre y la hipervigilancia emocional. Como señala la literatura contemporánea, "la ansiedad en la infancia no debe leerse como un trastorno aislado, sino como el síntoma de un entorno relacional donde el cuidado es intermitente, obligando al niño a permanecer en un estado de alerta constante para asegurar la proximidad del cuidador" (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 13).

Desde la corporalidad, la ansiedad se manifiesta en el nerviosismo y la tensión. El cuerpo del niño anticipa el rechazo o la indiferencia antes de que ocurran. Esta anticipación desgasta su energía vital; se ha demostrado que “el cuerpo infantil somatiza la inseguridad del vínculo a través de una activación del sistema nervioso simpático, lo que se traduce en una incapacidad para el reposo y una búsqueda ansiosa de contacto” (Henao-López et al., 2019, p. 118). El niño habita un cuerpo que "espera" la desilusión, limitando su capacidad de sentirse seguro.

En la dimensión de la relacionalidad, la ansiedad aparece como una búsqueda insistente de contención. El abrazo y la escucha emergen como gestos que alivian el malestar, evidenciando que la necesidad central es la seguridad afectiva y no la corrección conductual. Investigaciones en psicología educativa refuerzan que “cuando el adulto ofrece una base segura y una respuesta sensible, se activan procesos de corregulación emocional que permiten al niño transitar del desborde a la estabilidad, reparando la confianza básica” (Suárez-Barros et al., 2019, p. 116).

La temporalidad juega un papel clave: la ansiedad se alimenta de pasadas experiencias de no-escucha y se proyecta como temor al futuro. Esta acumulación explica por qué el niño vive el vínculo con aprensión constante. Fenomenológicamente, el niño habita un “tiempo de la incertidumbre”, donde el mañana es percibido como una amenaza de soledad. Según Gallego-Henao (2021), “la falta de predictibilidad en las rutinas de cuidado rompe la continuidad del ser, instalando una ansiedad crónica que fragmenta la biografía del niño” (p. 238).

Este microtema revela que la ansiedad infantil es una respuesta existencial coherente frente a la discontinuidad del cuidado. No es una patología del niño, sino una señal sensible de la urgencia de una presencia adulta capaz de sostenerlo sin condiciones. Como concluye Ayala Carabajo (2008), desde el pensamiento de Van Manen, el niño ansioso nos interpela sobre nuestra responsabilidad de ofrecer un “espacio de acogida” donde la existencia no sea una lucha por la atención, sino un habitar sereno.

Figura 49
Ansiedad infantil: Espejo de un vínculo seguro.



Nota: Elaborado por la autora (2025)

La figura permite comprender visualmente que la ansiedad infantil no se origina en el niño, sino en la fragilidad del vínculo que lo rodea. El gesto de contención aparece como un punto de inflexión que reorganiza la experiencia emocional, demostrando que la seguridad se construye con presencias encarnadas. El Microtema 4.2 pone de manifiesto que, ante la falta de retiro silencioso, la emocionalidad se expresa como ansiedad. Esta forma de vivenciar la ausencia prepara el tránsito hacia un nivel de mayor complejidad: la culpa y confusión emocional, donde la ausencia parental es interpretada como responsabilidad propia.

En este microtema, cuando la ansiedad no halla respuesta, la experiencia se reorganiza en torno a la pregunta: ¿qué hice mal?. Fenomenológicamente, la culpa infantil surge como un intento de dotar de sentido a una ausencia incomprensible. El niño, ante la distancia emocional de sus padres, asume la responsabilidad del quiebre afectivo. Como señala la literatura sobre salud mental infantil, “en el pensamiento egocéntrico del niño, las fallas en el cuidado emocional son atribuidas

a su propio comportamiento o valor personal, consolidando una autoimagen de insuficiencia o 'maldad' interna" (Henao-López et al., 2019, p. 115).

Esta confusión emocional es una respuesta existencial dolorosa. Al no poder cuestionar la figura de apego —de la cual depende su supervivencia—, el niño se cuestiona a sí mismo. Investigaciones recientes confirman que "la culpa por la ausencia de los padres actúa como un mecanismo defensivo: es preferible sentirse culpable (y por ende con esperanza de cambio si uno 'mejora') que reconocer que el cuidador es incapaz de amar o cuidar, lo cual resultaría en un desamparo absoluto" (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 14). El niño elige la culpa para conservar una ilusión de control sobre el vínculo.

Asimismo, esta estructura emocional se traduce en una búsqueda de reparación constante. El niño intenta "ser bueno", "no molestar" o "ser perfecto" para recuperar la presencia perdida. Sin embargo, al persistir la ausencia debido al agotamiento o delegación parental, la confusión se profundiza. Según Suárez-Barros et al. (2019), "la inconsistencia afectiva genera un ruido interno donde el niño no logra discernir entre sus necesidades legítimas y las limitaciones del adulto, erosionando su autoestima y su capacidad de agencia" (p. 117). Así, la culpa se convierte en el lente a través del cual el niño interpreta su lugar en la familia y en la escuela.

Tabla 48

Microtema 4.3. Culpa infantil y confusión emocional frente a la ausencia parental

Fragmento experiencial (con fuente)	Comentario fenomenológico (rasgos sensibles del fenómeno)	Dimensión existencial interpretada
"Decía que su mamá casi no hablaba con ella." (Entrevista estudiante)	La ausencia de comunicación materna se vive como una distancia afectiva no explicada, generando confusión emocional en la niña.	**Relacionalidad**: vínculo debilitado. **Afectividad**: sensación de vacío emocional.
"No sabía si había hecho algo malo." (Entrevista estudiante)	El niño internaliza la ausencia emocional como posible culpa propia. La falta de explicación externa conduce a la autoacusación.	**Existencialidad**: búsqueda de sentido. **Temporalidad**: permanencia de la duda afectiva.

Tabla 48 (Cont)		
“Cuando la niña habla de su mamá, se quiebra.” (Entrevista a psicóloga escolar)	El quiebre emocional revela una herida afectiva profunda asociada al vínculo materno. El cuerpo expresa lo que no logra elaborarse verbalmente.	**Corporiedad**: llanto y quiebre corporal. **Relacionalidad**: vínculo herido.
“Dice que quisiera que la escuchara.” (Entrevista a psicóloga escolar)	El deseo de ser escuchada evidencia una necesidad afectiva no satisfecha. La culpa se acompaña de anhelo de reconocimiento.	**Relacionalidad**: demanda de presencia emocional. **Afectividad**: necesidad de validación.

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La tabla muestra que la culpa infantil no surge de una acción concreta, sino que se configura como respuesta a un vacío explicativo frente a la ausencia emocional del adulto. Fenomenológicamente, ante el silencio del cuidador, el niño se convierte en el único intérprete de la ruptura afectiva. Como Vargas-Rubilar y Lemos (2020) señalan la “el niño, en su necesidad de coherencia relacional, prefiere asumir una identidad 'culpable' que le otorgue un sentido de control sobre el vínculo, antes que aceptar la arbitrariedad de un abandono emocional que lo dejaría en un desamparo absoluto” (p. 14). En esta dirección, la culpa aparece como una forma precaria de organizar el dolor, permitiéndole al niño sostener una explicación allí donde el adulto no ha ofrecido palabras ni contención. De este modo, el vacío afectivo no solo duele, sino que también obliga al niño a producir un sentido desde sí mismo para no quedar completamente expuesto a la incertidumbre del vínculo.

Desde la dimensión de la relacionalidad, el vínculo parental aparece marcado por la discontinuidad y la ausencia de mediaciones simbólicas. La falta de palabras adultas deja al niño expuesto a interpretaciones autorreferenciales. Se ha demostrado que “la carencia de una narrativa compartida entre padres e hijos impide que el menor externalice la causa del malestar, internalizando el conflicto como una falla de su propio valor personal, lo que erosiona profundamente la construcción de un ser seguro” (Henao-López et al., 2019, p. 115). Así, la relación deja de operar como espacio de esclarecimiento y amparo, y se transforma en un escenario donde el niño debe cargar en soledad con la tarea de explicar lo que siente. Esta fractura

en la mediación simbólica debilita la confianza básica en el vínculo y favorece una comprensión de sí marcada por la insuficiencia y la duda.

En la dimensión existencial, la pregunta “¿habré hecho algo malo?” es un intento de sostener la continuidad del vínculo a través del sentido. Esta culpa es una vivencia ontológica de inseguridad. El niño asume la responsabilidad para preservar la esperanza de restauración; como indican Suárez-Barros et al. (2019), “la autoacusación infantil es un mecanismo de defensa existencial: si la culpa es mía, puedo 'repararme' para ser amado; si la culpa es de la ausencia del otro, el mundo se vuelve un lugar impredecible y aterrador” (p. 117). En consecuencia, la culpa funciona como una estrategia de supervivencia afectiva que intenta proteger al niño del derrumbe del vínculo. Lo dramático de esta experiencia es que, al buscar preservar la relación, el niño termina lesionando el valor que atribuye a sí mismo.

La dimensión de la corporeidad permite comprender que esta culpa es profundamente encarnada. Los relatos evidencian que el malestar emerge a través del llanto incontenible y la quiebra de la voz. El cuerpo se transforma en el lugar donde la herida afectiva se hace visible. Investigaciones en neurobiología del afecto confirman que “el sufrimiento relacional no procesado verbalmente se inscribe en la memoria somática, manifestándose como una desregulación autonómica donde el cuerpo del niño expresa el colapso emocional que su lenguaje aún no puede articular” (Gallego-Henao, 2021, p. 238). El sufrimiento, por tanto, precede a la comprensión, revelando que la culpa atraviesa la totalidad del ser del niño en Nilo. Desde esta perspectiva, el cuerpo no solo expresa el dolor, sino que lo conserva como huella de una experiencia afectiva que no ha logrado ser simbolizada. Por ello, la culpa infantil se manifiesta como una vivencia total que compromete la sensibilidad, la palabra, la relación y la forma misma en que el niño habita su existencia.

Figura 50

La culpa silenciosa: cómo los niños interpretan la ausencia de sus padres.



Nota: Elaborado por la autora (2025)

Este microtema revela, en consecuencia, que la culpa infantil es una expresión directa de la ausencia emocional no elaborada y no acompañada por los adultos responsables. Su persistencia no solo afecta la autoestima y la seguridad emocional del niño en el presente, sino que compromete su capacidad futura para establecer vínculos confiados, expresar sus necesidades afectivas y reconocer su propio valor relacional. Fenomenológicamente, la culpa aparece como una carga silenciosa que el niño asume para sostener un vínculo que, en su experiencia vivida, se ha vuelto frágil, distante o inaccesible.

Una vez desarrollados e interpretados los cuatro macrotemas y sus respectivos microtemas, se hizo necesario realizar un movimiento metodológico de integración que permitiera observar el fenómeno en su conjunto. Este tránsito

responde a la lógica fenomenológica de volver reiteradamente sobre el corpus y sobre las interpretaciones construidas, con el fin de reconocer recurrencias, resonancias y coincidencias de sentido que atraviesan las distintas experiencias narradas. En este punto del análisis, el interés ya no se centra en cada macrotema de manera aislada, sino en las conexiones que se tejen entre ellos y en los patrones de experiencia que se repiten en diferentes contextos familiares y escolares.

3.4. Detección de patrones recurrentes.

Este momento del análisis fenomenológico se orientó a reconocer regularidades en la experiencia vivida de la crianza y la educación emocional, a partir de la comparación cuidadosa de las narrativas, anécdotas y entrevistas que conforman el corpus experiencial. Siguiendo a Van Manen (2003), esta tarea busca identificar comprensiones compartidas que se reiteran en distintos relatos y contextos, permitiendo que el fenómeno muestre su consistencia interna a través de múltiples voces. De esta manera, el análisis comparativo abrió la posibilidad de advertir que, detrás de las singularidades narradas, subyacen estructuras de sentido que vinculan unas experiencias con otras.

La detección de patrones recurrentes se desarrolló mediante relecturas comparativas del material experiencial, atendiendo a coincidencias en los modos de sentir, actuar y comprender la crianza. Este ejercicio permitió reconocer configuraciones de sentido que atraviesan a familias de distintos sectores del municipio de Nilo, tanto en contextos rurales como urbanos y militares, evidenciando una experiencia común más allá de las particularidades biográficas. Así, la recurrencia de ciertos rasgos permitió pasar de la descripción individual a una comprensión más amplia de la lógica vivida del fenómeno.

Uno de los patrones más consistentes fue la presencia sostenida de abuelos y otros miembros de la familia extensa en funciones parentales. Este rasgo aparece reiteradamente en las narrativas como una forma estable de organización del

cuidado cotidiano, del acompañamiento emocional y de la mediación normativa. La figura de la abuela se configura como una presencia constante que estructura la vida diaria del niño, ofrece contención afectiva y sostiene la experiencia de crianza cuando la presencia parental es intermitente o emocionalmente limitada. En este patrón se revela que la crianza, lejos de descansar exclusivamente en la familia nuclear, se reconstruye en redes afectivas ampliadas que garantizan continuidad vincular.

Otro patrón recurrente se relaciona con la percepción del niño como “demasiado sensible” o emocionalmente frágil, especialmente en contextos donde el acompañamiento afectivo resulta discontinuo. Esta sensibilidad es descrita por adultos y docentes a través de comportamientos como el retraimiento, la ansiedad, la frustración frecuente o la dificultad para autorregular las emociones. En las narrativas, esta característica se vincula de manera constante con la experiencia de ausencia emocional y con la delegación del cuidado a otros adultos o a la institución escolar. En consecuencia, la sensibilidad infantil aparece menos como rasgo aislado del niño y más como expresión relacional de una experiencia afectiva marcada por fisuras en la contención cotidiana.

Asimismo, se identificó un patrón vinculado a las tensiones entre formas tradicionales de crianza y nuevas demandas emocionales. Los relatos muestran familias que han heredado modelos de disciplina y autoridad propios de generaciones anteriores, mientras enfrentan expectativas contemporáneas relacionadas con la escucha emocional, el acompañamiento afectivo y la validación de los sentimientos del niño. Esta coexistencia de referentes genera ambigüedades en la práctica cotidiana de la crianza y atraviesa tanto a padres como a cuidadores intergeneracionales. Tal tensión pone en evidencia que la crianza actual se despliega en un campo de transición, donde conviven herencias normativas del pasado y exigencias afectivas del presente.

Figura 51

El ciclo del cuidado emocional: Patrones familiares en la crianza.



Nota: Elaborado por la autora (2025)

La identificación de estos patrones permitió reconocer que la experiencia de crianza en Nilo se configura como un entramado de comprensiones compartidas, donde la delegación del cuidado, la sensibilidad infantil y las transformaciones generacionales se articulan de manera consistente en distintos relatos. Este momento analítico aporta una visión integrada del fenómeno, al mostrar cómo las experiencias individuales se inscriben en una estructura de sentido común que caracteriza a las comunidades educativas del municipio.

En términos metodológicos, la detección de patrones recurrentes fortaleció la coherencia del análisis fenomenológico, al permitir articular los macrotemas y microtemas previamente desarrollados y preparar el tránsito hacia fases interpretativas más profundas. De este modo, este momento consolida una comprensión amplia y situada de la crianza y la educación emocional, anclada en la experiencia vivida y compartida de las familias de Nilo.

La primera tabla organiza las co-ocurrencias fenomenológicas, entendidas como rasgos de la experiencia que aparecen de manera conjunta en los relatos. Estas co-presencias permiten comprender cómo ciertos aspectos de la crianza se entrelazan en la vivencia cotidiana, configurando estructuras relacionales y afectivas reconocibles en diferentes familias.

Tabla 49

Co-ocurrencias fenomenológicas

Rasgos experienciales que aparecen juntos	Evidencia en narrativas	Sentido fenomenológico
Ausencia parental y presencia de abuelos	Anécdotas y entrevistas donde abuelas asumen rutinas, cuidado emocional y acompañamiento escolar	Redistribución intergeneracional del cuidado
Agotamiento parental y delegación a la escuela	Relatos de padres que solicitan a la institución “hacerse cargo”	Desplazamiento del sostén emocional
Silencio infantil y retraimiento escolar	Anécdotas sobre niños callados, aislados y con baja participación	Fragilidad emocional encarnada
Confusión emocional y culpa infantil	Entrevistas donde niños se preguntan si “hicieron algo mal”	Internalización del vacío afectivo

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La tabla muestra que los rasgos de la experiencia no aparecen de manera aislada, sino articulados en constelaciones que se repiten a lo largo del corpus. La ausencia parental suele coexistir con la presencia activa de figuras intergeneracionales; el agotamiento emocional adulto se vincula con la delegación del manejo afectivo a la escuela; el silencio infantil se acompaña de retraimiento social y escolar; y la confusión emocional del niño se expresa frecuentemente como culpa. Estas co-ocurrencias permiten comprender la crianza como una experiencia relacional compleja, donde los efectos emocionales se despliegan en cadena y afectan tanto al hogar como al espacio escolar. A partir de estas co-presencias, fue posible profundizar en la dimensión afectiva del fenómeno, atendiendo a los climas emocionales que atraviesan de manera constante las experiencias narradas.

La segunda tabla recoge las tonalidades afectivas predominantes que atraviesan las narrativas familiares y escolares. Estas tonalidades permiten

comprender el clima emocional desde el cual se vive la crianza y se construyen los vínculos, aportando una lectura sensible de la experiencia.

Tabla 50

Tonalidades afectivas del fenómeno de la crianza

Tonalidad afectiva	Manifestaciones narrativas	Ámbito donde se expresa
Agotamiento	“No sé qué hacer”, “no tengo tiempo”, “ya no puedo más”	Padres y madres
Angustia	Urgencia por atención institucional, llamadas insistentes	Familia–escuela
Tristeza	Llanto, retraimiento, voz quebrada	Niños
Culpa	Preguntas sobre responsabilidad personal	Niños
Contención	Abrazos, escucha, acompañamiento constante	Abuelos y escuela

Nota: Elaborado por la autora (2025)

Las tonalidades afectivas identificadas configuran un paisaje emocional compartido entre las familias, más allá de sus diferencias contextuales. El agotamiento aparece como una tonalidad persistente en los adultos responsables, mientras que la tristeza, la culpa y la ansiedad se expresan con mayor fuerza en los niños. La contención emerge como una tonalidad reparadora, asociada principalmente a figuras intergeneracionales y a la escuela. Estas tonalidades permiten comprender que la crianza se vive dentro de climas emocionales sostenidos, que influyen directamente en la forma en que los niños procesan sus experiencias. El reconocimiento de estas tonalidades condujo a examinar cómo se encarnan existencialmente en la experiencia vivida, atendiendo a las dimensiones fundamentales propuestas por Van Manen.

La tercera tabla articula los macrotemas con las dimensiones existenciales de la experiencia vivida (relacionalidad, temporalidad, espacialidad y corporeidad), permitiendo una lectura más profunda de cómo el fenómeno se manifiesta en el mundo de la vida de los participantes.

Tabla 51

Dimensiones existenciales

Macrotema	Dimensiones existenciales predominantes	Manifestación en la experiencia
Delegación del rol parental	Relacionalidad, temporalidad	Crianza sostenida por presencia constante de otros
Agotamiento y desborde parental	Corporeidad, temporalidad	Cansancio encarnado, urgencia emocional
Vínculos intergeneracionales	Relacionalidad, espacialidad	Abuelos y escuela como espacios de sostén
Fragilidad emocional infantil	Corporeidad, afectividad	Silencio, llanto, retraimiento

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La articulación entre los macrotemas identificados y las dimensiones existenciales que los atraviesan permite comprender que la experiencia de la crianza se configura como una vivencia encarnada, situada y profundamente relacional. La temporalidad se manifiesta en ausencias prolongadas, en historias familiares que se heredan y en continuidades intergeneracionales que sostienen o tensionan el cuidado; la espacialidad sitúa la experiencia de la crianza en hogares ampliados y en la escuela como escenario de contención; la corporeidad expresa el malestar emocional en gestos, silencios, cansancio y retraimiento, tanto en adultos como en niños; y la relacionalidad organiza los vínculos que dan forma a la experiencia afectiva y educativa cotidiana. Este entramado confirma la coherencia fenomenológica del análisis y su anclaje en el mundo de la vida de las familias de Nilo.

Desde esta lectura integrada, la detección de patrones recurrentes permitió reconocer comprensiones compartidas sobre la manera en que se vive la crianza y se experimenta la educación emocional en distintos sectores del municipio. Estas regularidades no diluyen la singularidad de cada experiencia vivida, sino que hacen visible la presencia de estructuras relacionales y afectivas que atraviesan múltiples relatos: formas similares de sentir el agotamiento, de delegar el cuidado, de buscar contención y de experimentar la fragilidad emocional.

Figura 52

Dimensiones existenciales en la experiencia familiar.



Nota: Elaborado por el autor (2025)

El reconocimiento de estos patrones consolida el tránsito hacia una comprensión fenomenológica más articulada del fenómeno y prepara el terreno para la formulación de interpretaciones de mayor densidad comprensiva.

En coherencia con este propósito analítico, se presenta a continuación la matriz de convergencia como un dispositivo interpretativo que permite hacer visible la articulación entre los microtemas y la emergencia transversal de determinados rasgos del fenómeno a lo largo del análisis. Esta matriz ofrece una lectura integrada de la experiencia de la crianza y su vínculo con la educación emocional, permitiendo reconocer cómo los sentidos se entrecruzan y se refuerzan en distintos niveles del fenómeno sin diluir la singularidad de las vivencias narradas. Desde esta perspectiva, la matriz se configura como un umbral metodológico que prepara el tránsito hacia la siguiente fase del método, orientada a profundizar en la distinción entre los elementos que configuran la esencia del fenómeno y aquellos que corresponden a variaciones contextuales de la experiencia vivida.

Tabla 52

Matriz de Convergencia Fenomenológica.

Patrón recurrente fenomenológico	Macrotema 1	Macrotema 2	Macrotema 3	Macrotema 4
Ausencia / indisponibilidad emocional adulta	1.1 – 1.3	2.1 – 2.4	3.1	4.1 – 4.3
Delegación del cuidado emocional	1.1 – 1.2	2.2	3.2	—
Sobrecarga afectiva	—	2.1 – 2.4	—	4.2 – 4.3
Vulnerabilidad emocional infantil	1.4	—	—	4.1 – 4.3
Intergeneracionalidad como sostén	1.1	—	3.1 – 3.4	—
Culpa como forma de sentido	—	2.4	—	4.3

Nota: Elaborado por la autora (2025)

En la figura siguiente se observa cómo la delegación del rol parental, el agotamiento emocional adulto, los vínculos intergeneracionales y el desbordamiento emocional infantil se entrelazan de manera circular, configurando una trama de sentidos en la que cada dimensión del fenómeno se encuentra profundamente implicada en las demás. Esta articulación no responde a una lógica lineal de causa–efecto, sino a una dinámica relacional en la que las experiencias se co-constituyen y se retroalimentan en el tiempo. La delegación del cuidado no aparece como un acto aislado, sino como una respuesta situada al agotamiento emocional de los adultos; a su vez, este agotamiento se intensifica en contextos donde el acompañamiento se fragmenta y las responsabilidades afectivas se redistribuyen.

Del mismo modo, los vínculos intergeneracionales emergen como nodos de sostén que median entre la ausencia o fragilidad parental y la vivencia emocional del niño, amortiguando o, en algunos casos, reorganizando el impacto del desbordamiento emocional infantil. La experiencia del niño no puede comprenderse separada de estas condiciones relacionales: su retraimiento, ansiedad o desborde se inscriben en una red afectiva donde la presencia, la ausencia y la sobrecarga de los adultos adquieren significado. Así, la figura pone en evidencia que la crianza se vive como un proceso circular y dinámico, en el que las dimensiones emocionales, relacionales y contextuales se entrecruzan continuamente, configurando una

estructura experiencial compleja que solo puede ser comprendida desde una mirada fenomenológica integrada.

Figura 52
Red de experiencias en la crianza: patrones y conexiones



Nota: Elaborado por la autora (2025)

Esta visualización evidencia que los microtemas no pertenecen exclusivamente a un solo macrotema, sino que atraviesan distintos niveles del fenómeno, reforzándose y resignificándose en el tránsito entre familia, escuela y comunidad. De este modo, la figura contribuye a consolidar una comprensión estructural del fenómeno, en la que los patrones recurrentes adquieren densidad interpretativa y preparan el camino para el ejercicio de reducción eidética, orientado a discernir los núcleos esenciales de la experiencia vivida de la crianza y la educación emocional en Nilo.

3.5. Emergencia de comprensiones iniciales del fenómeno.

A partir de la comparación cuidadosa y reiterada de las narrativas familiares, escolares e institucionales, el análisis fenomenológico permitió reconocer un conjunto de comprensiones iniciales sobre la experiencia vivida de la crianza y su relación con la educación emocional en el contexto de Nilo, Cundinamarca. Estas comprensiones emergen del diálogo constante entre anécdotas, entrevistas y observaciones situadas, y expresan sentidos compartidos que atraviesan las experiencias de los participantes, sin constituirse aún como esencias definitivas del fenómeno. En este nivel de aproximación, lo que se hace visible son regularidades de sentido que comienzan a perfilar la estructura afectiva, relacional y contextual de la experiencia vivida. Al mismo tiempo, estas comprensiones permiten advertir que la crianza, lejos de ser una práctica homogénea, se configura en medio de tensiones, ausencias, apoyos y búsquedas de reconocimiento emocional.

Desde la fenomenología hermenéutica, estas comprensiones iniciales se entienden como primeras configuraciones de sentido que permiten visibilizar cómo la crianza es vivida, sentida y comprendida en el mundo de la vida de las familias. En este momento del proceso investigativo, dichas comprensiones funcionan como umbrales interpretativos que orientan la mirada del investigador y preparan el tránsito hacia fases posteriores de mayor depuración fenomenológica. Por ello, su valor no reside únicamente en anticipar hallazgos, sino en abrir un horizonte de inteligibilidad desde el cual el fenómeno comienza a mostrar sus contornos más significativos. De este modo, estas aproximaciones iniciales constituyen una base hermenéutica necesaria para avanzar hacia la tematización, la reducción eidética y la escritura fenomenológica posterior.

Comprensión inicial 1*: La experiencia de la crianza se configura en redes relacionales ampliadas, donde la presencia afectiva cotidiana adquiere mayor relevancia que el rol parental formal.*

Las narrativas analizadas muestran que la experiencia de la crianza se organiza, en la cotidianidad de las familias, alrededor de quienes sostienen una presencia emocional constante en la vida del niño. Abuelas, tías y otros cuidadores aparecen como figuras centrales no por sustitución ocasional, sino porque su disponibilidad afectiva se mantiene en el tiempo, estructurando rutinas, ofreciendo escucha y sosteniendo el vínculo emocional cotidiano. Esta presencia reiterada configura un espacio relacional estable desde el cual el niño experimenta cuidado, orientación y reconocimiento.

Esta comprensión inicial permite advertir que la autoridad emocional y el acompañamiento no se derivan automáticamente del parentesco biológico ni del rol parental formalmente asignado. En la experiencia vivida, la crianza se sostiene a partir de la responsabilidad relacional asumida día tras día, de la permanencia y de la capacidad de responder afectivamente a las necesidades del niño. La figura que cuida, escucha y permanece se convierte, fenomenológicamente, en referente primario de la experiencia de crianza.

Desde esta perspectiva, la crianza se manifiesta como una experiencia relacional situada, en la que los vínculos se consolidan mediante la cercanía emocional, la escucha sensible y la continuidad temporal. Esta configuración da lugar a estructuras familiares ampliadas que trascienden el modelo nuclear tradicional y revelan formas de organización afectiva más complejas, ajustadas a las condiciones sociales, laborales y culturales del contexto de Nilo.

Comprensión inicial 2: *El agotamiento emocional de padres y madres constituye un clima afectivo que incide en la disponibilidad emocional y en las formas de acompañamiento en la crianza.*

Los relatos expresan de manera reiterada la vivencia de cansancio, sobrecarga y sensación de desborde frente a la tarea de criar. Este agotamiento se manifiesta en la dificultad para sostener la escucha, para acompañar

emocionalmente a los hijos y para responder de manera regulada a sus demandas afectivas. La experiencia de criar se vive, en muchos casos, como una tarea que excede los recursos emocionales disponibles.

Este estado de agotamiento configura un clima afectivo particular dentro del hogar, caracterizado por la saturación emocional y la reducción de la disponibilidad afectiva. En este contexto, el acompañamiento emocional tiende a desplazarse hacia otros adultos significativos o hacia la institución educativa, que aparece como espacio alterno de contención y orientación.

Esta comprensión inicial permite reconocer que el agotamiento parental no se limita a una condición física o circunstancial, sino que se vive como una experiencia existencial que atraviesa la crianza contemporánea. El cansancio redefine las dinámicas de cuidado, delegación y responsabilidad emocional, generando tensiones en el vínculo parental y afectando la forma en que los niños experimentan el acompañamiento emocional en su vida cotidiana.

Comprensión inicial 3: *La institución educativa emerge como un espacio existencial de contención emocional ante la saturación afectiva del hogar.*

Las experiencias narradas evidencian que la escuela adquiere un significado que trasciende su función pedagógica y se configura como un espacio de acogida emocional para niños y familias. En la vivencia cotidiana, la institución escolar se convierte en un escenario donde las emociones pueden ser escuchadas, nombradas y acompañadas, especialmente cuando el hogar se encuentra afectivamente saturado o desbordado.

Docentes, orientadores y profesionales de apoyo emergen como figuras de referencia emocional capaces de ofrecer escucha, mediación y contención. La escuela se experimenta como un lugar seguro donde el niño puede expresar su malestar y encontrar una respuesta sensible a sus necesidades emocionales.

Esta comprensión inicial permite reconocer que la crianza se despliega en una trama relacional que integra familia, escuela y comunidad. Las funciones de cuidado se redistribuyen de acuerdo con la disponibilidad emocional de los actores

involucrados, configurando una experiencia de crianza compartida que responde a las condiciones concretas del contexto social y educativo.

Comprensión inicial 4: *La vulnerabilidad emocional infantil se manifiesta de forma encarnada y relacional en contextos de inestabilidad afectiva.*

El análisis fenomenológico muestra que el retraimiento, el silencio, la ansiedad y el desbordamiento emocional aparecen como expresiones sensibles de la experiencia vivida del niño cuando los vínculos de cuidado se presentan como discontinuos, ambiguos o emocionalmente frágiles. Estas manifestaciones se presentan como respuestas relacionales ante un entorno afectivo que no logra sostener de manera consistente la vida emocional del niño.

La vulnerabilidad emocional se expresa de forma encarnada: en el cuerpo que se retrae, en la voz que se quiebra, en la dificultad para participar y vincularse en el espacio escolar. El niño vive su fragilidad emocional como una forma de estar en el mundo marcada por la inseguridad afectiva y la búsqueda constante de reconocimiento.

Esta comprensión inicial permite advertir que la fragilidad emocional infantil no puede comprenderse desde una perspectiva individualizante. Se trata de una experiencia relacional que se inscribe en el cuerpo, en el comportamiento y en la forma en que el niño habita los distintos espacios de su vida cotidiana.

Comprensión inicial 5: *La culpa infantil emerge como una forma de otorgar sentido a la ausencia emocional no elaborada por los adultos.*

Cuando el niño no recibe una narrativa adulta que le permita comprender la distancia afectiva o la indisponibilidad emocional de sus figuras parentales, el sentido de la experiencia se construye hacia el interior. En este proceso, la culpa emerge como una forma de explicación que busca mantener coherencia frente a una vivencia fragmentada del vínculo afectivo.

El niño interpreta la ausencia emocional como consecuencia de una falla propia, preguntándose si ha hecho algo mal o si es responsable de la distancia

afectiva. Esta culpa no responde a una falta concreta, sino a una necesidad profunda de explicación, pertenencia y reconocimiento afectivo.

Esta comprensión inicial permite reconocer la culpa infantil como una vivencia existencial que se relaciona con la necesidad de sentirse digno de cuidado y amor. Se trata de una forma de autoexplicación que emerge ante el silencio emocional del entorno adulto y que puede afectar la seguridad emocional y la construcción de la autoestima.

Comprensión inicial 6: *Los vínculos intergeneracionales posibilitan experiencias de contención y restauración emocional en la crianza.*

Las narrativas muestran que los abuelos y otros cuidadores intergeneracionales ofrecen estabilidad, memoria afectiva y presencia corporal que permiten al niño recomponer su experiencia emocional. La permanencia, la escucha atenta y los gestos de cercanía física se configuran como prácticas relacionales que sostienen la vida emocional del niño en contextos de fragilidad parental.

Estos vínculos intergeneracionales proporcionan un espacio donde el niño puede sentirse acogido, reconocido y protegido, favoreciendo procesos de restauración emocional. La experiencia vivida muestra que la contención afectiva no depende exclusivamente del núcleo parental, sino de la existencia de vínculos disponibles y comprometidos.

Esta comprensión inicial permite advertir que la crianza puede encontrar sostén y reparación emocional en redes intergeneracionales que actúan como anclajes afectivos en la vida del niño.

Comprensión inicial 7: *La experiencia de la crianza se vive en tensión entre modelos heredados y nuevas demandas de acompañamiento emocional.*

Las narrativas evidencian fricciones entre formas tradicionales de crianza, centradas en la disciplina, la obediencia y la provisión material, y las demandas contemporáneas de escucha, regulación emocional y acompañamiento afectivo.

Estas tensiones atraviesan a padres, abuelos y docentes, generando incertidumbre y búsqueda de nuevas formas de criar.

Figura 54
Comprensiones iniciales del fenómeno



Nota: Elaborado por la autora (2025)

La experiencia de la crianza se vive como un proceso de reajuste permanente, donde los adultos intentan articular modelos heredados con nuevas comprensiones sobre la importancia de la educación emocional. Esta tensión configura una experiencia histórica y culturalmente situada, marcada por transformaciones sociales, laborales y generacionales.

Estas comprensiones iniciales del fenómeno condensan los sentidos que emergen de las experiencias vividas por las familias y actores educativos de Nilo y constituyen un umbral hermenéutico en el desarrollo de la investigación. Su función no es cerrar el análisis, sino abrir el camino hacia una comprensión más profunda del fenómeno, orientando la reducción eidética y la posterior construcción del modelo teórico emergente. En su conjunto, permiten comprender la crianza y la

educación emocional como experiencias relacionales, encarnadas e intergeneracionales, situadas en un contexto social, cultural y afectivo específico.

3.6 Resultado Metodológico.

El resultado metodológico de esta fase del análisis fenomenológico se concreta en la configuración preliminar de la estructura temática del fenómeno, entendida como una organización comprensiva de los sentidos que emergen de las experiencias vividas por los participantes en torno a la crianza y su vínculo con la educación emocional. Esta configuración constituye una cartografía interpretativa inicial que permite reconocer cómo se manifiesta, se experimenta y se significa la crianza en el mundo de la vida de las familias de Nilo, Cundinamarca; un proceso donde "la experiencia vivida es el punto de partida y de llegada de la investigación fenomenológica" (Guerrero-Castañeda et al., 2017, p. 107).

Desde la perspectiva de Van Manen, esta estructuración temática responde al momento en el que el investigador, tras una lectura meditativa y reflexiva del corpus experiencial, comienza a reconocer regularidades de sentido, resonancias afectivas y configuraciones relacionales que atraviesan las narrativas, sin reducirlas todavía a esencias. En este sentido, los macrotemas y microtemas identificados no operan como categorías analíticas cerradas, sino como expresiones organizadoras del significado vivido, pues el tema es la forma de captar el fenómeno que se intenta comprender, es decir, el tema es la herramienta para llegar a la noción esencial (Ayala-Carabajo, 2020, p. 418), permitiendo dar cuenta de la complejidad y densidad existencial del fenómeno estudiado.

La estructura temática preliminar se articula en cuatro macrotemas que condensan los grandes ejes de la experiencia de crianza narrada: la delegación del rol parental, el agotamiento y desbordamiento emocional de los adultos responsables, el papel de los vínculos intergeneracionales como soporte afectivo y el desbordamiento emocional infantil como manifestación visible del fenómeno. Esto

es consistente con estudios recientes que indican que "el estrés parental es un factor de riesgo para el desarrollo socioemocional de los niños" (Vargas-Rubilar y Lemos, 2020, p. 2), lo cual explica cómo cada uno de estos macrotemas se despliega en microtemas ya descritos que precisan y matizan las formas concretas en que dichos ejes se encarnan en la vida cotidiana.

Esta configuración cumple una función clave: hacer visible la arquitectura interna del fenómeno antes de proceder a la reducción eidética. Al organizar los relatos en macrotemas y microtemas, se logra una visión de conjunto que permite distinguir entre los elementos que aparecen reiteradamente en distintas narrativas y contextos, y aquellos que parecen ligados a circunstancias particulares o biográficas. De este modo, la estructura temática preliminar actúa como un dispositivo de orientación hermenéutica, que prepara el terreno para identificar qué rasgos resultan indispensables para que la experiencia de crianza sea lo que es, y cuáles pueden considerarse variaciones contingentes.

Asimismo, esta estructura temática evidencia que la experiencia de la crianza y de la educación emocional no puede comprenderse de manera fragmentada ni lineal. Los macrotemas se entrelazan y se retroalimentan, revelando que las prácticas de crianza se entienden como "la manera en que los padres (y en general la estructura familiar) orientan el desarrollo del niño/a y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social" (Cuervo Martínez, 2018, p. 114), pero que a menudo se ven tensionadas por el contexto. La delegación del rol parental se vincula con el agotamiento emocional de los adultos; este agotamiento favorece la delegación del acompañamiento emocional a la escuela; los vínculos intergeneracionales emergen como respuesta a estas fragilidades; y el desbordamiento emocional infantil aparece como expresión encarnada de estas dinámicas relacionales.

En consecuencia, la configuración preliminar de la estructura temática del fenómeno no pretende clausurar el sentido, sino abrir un horizonte de comprensión más profundo. Constituye el umbral metodológico que permite pasar del

reconocimiento de patrones y comprensiones compartidas a la tarea central de la fenomenología: distinguir, mediante la reducción eidética, aquellos núcleos de significado que pertenecen a la esencia de la experiencia vivida de la crianza en su relación con la educación emocional, de aquellos elementos que, aunque relevantes, no definen su naturaleza fundamental. En esta dirección, la estructura temática preliminar funciona como una mediación reflexiva que permite sostener la complejidad del fenómeno sin reducirlo prematuramente a categorías cerradas. Asimismo, posibilita que la investigación avance con una base comprensiva suficientemente sólida, en la que los sentidos emergentes puedan ser contrastados, profundizados y depurados en las fases posteriores del método.

Desde esta base estructural, la investigación se encuentra en condiciones de avanzar hacia la siguiente etapa del método, orientada a la depuración fenomenológica del fenómeno y a la construcción del modelo teórico emergente. En términos metodológicos, esta configuración preliminar representa el punto en el que la investigación logra una comprensión organizada y fundada de la experiencia vivida, sin desprenderse todavía de la riqueza contextual. Los macrotemas y microtemas constituyen configuraciones de sentido provisionales que emergen del diálogo riguroso entre las anécdotas, las entrevistas y la reflexión hermenéutica sostenida, reafirmando que “la esfera educativa gira en torno de la dimensión subjetiva de los actores que lo conforman, cuya comprensión de los sentidos y significados son fundamentales, yaque permitiría conocerlo, comprenderlo, reproducirlo y, si es preciso, transformarlo” (Fuster Guillen, 2019, p. 206). De ahí que esta fase no solo organice el material interpretado, sino que también conserve la apertura necesaria para que el fenómeno continúe revelándose desde nuevas resonancias y matices. En este punto, la comprensión alcanzada no se presenta como cierre explicativo, sino como una plataforma hermenéutica que sostiene el tránsito hacia una elucidación más profunda de la experiencia vivida.

Esta estructura temática cumple, por tanto, una función transicional fundamental dentro del método fenomenológico hermenéutico: ordenar la

complejidad sin clausurar el sentido. De este modo, la estructura temática preliminar permite establecer un umbral claro entre dos momentos metodológicos: por un lado, el reconocimiento de cómo se vive la crianza y cómo se experimenta la dimensión emocional en el hogar; por otro, la tarea propiamente fenomenológica de discernir qué elementos resultan esenciales para que dicha experiencia sea lo que es. Por ello, su valor metodológico radica en ofrecer una organización comprensiva que no cancela la riqueza del mundo vivido, sino que la dispone para una exploración eidética más rigurosa. Así, esta fase se convierte en un puente entre la descripción interpretativa inicial y la búsqueda de las esencias que estructuran, en profundidad, la vivencia de la crianza en su vínculo con la educación emocional.

Figura 54

Cartografía de la crianza.



Nota: Elaborado por el autor (2025)

Este resultado metodológico no constituye un punto de llegada, sino un punto de anclaje. A partir de esta cartografía temática, la investigación se encuentra en condiciones de avanzar hacia la reducción eidética, orientada a identificar los

núcleos de significado irreductibles de la experiencia vivida de la crianza en su vínculo con la educación emocional. Es sobre esta base estructural, construida desde el mundo de la vida y sostenida en la voz de los participantes, que se hará posible la elaboración del modelo teórico emergente que dará cuenta del fenómeno en su sentido esencial.

4.Implementación de métodos de reducción filosófica

En la fenomenología hermenéutica propuesta por Max van Manen, la reducción no constituye una operación técnica orientada a aislar datos ni a abstraer la experiencia de su contexto vital. Reducir implica, más bien, un retorno reflexivo y sostenido a la experiencia vivida, con el propósito de aclarar su sentido, profundizar en su significado y permitir que el fenómeno se muestre tal como es vivido en el mundo de la vida. En este marco, la reducción se concibe como un movimiento interpretativo que acompaña todo el proceso analítico y que se despliega mediante la reflexión temática, la escritura y la interrogación constante del sentido de la experiencia.

En esta investigación, la reducción fenomenológica se desarrolló a través de dos movimientos estrechamente articulados: la variación imaginativa y la explicitación de estructuras esenciales de significado, entendidas no como esencias abstractas, sino como núcleos de sentido vividos que organizan la experiencia de la crianza en su vínculo con la educación emocional.

4.1. Variación eidética imaginativa.

La variación imaginativa constituye, en el enfoque de Van Manen, un ejercicio reflexivo que permite interrogar la experiencia desde su interior, explorando qué rasgos pueden modificarse sin que el fenómeno pierda su identidad y cuáles se mantienen como estructurantes del sentido vivido. No se trata de construir escenarios hipotéticos desligados de la experiencia, sino de tensionar

imaginativamente los relatos para observar la estabilidad o fragilidad de los significados que los atraviesan.

En esta investigación, la variación imaginativa se realizó a partir de una relectura atenta y reiterada del corpus experiencial, entrevistas, anécdotas y relatos, atendiendo a los tonos afectivos, a las recurrencias narrativas y a las formas en que los participantes significan su vivencia de la crianza. A partir de este material, la investigadora ensayó variaciones reflexivas sobre aspectos contextuales, afectivos y relacionales presentes en los relatos: se imaginó, por ejemplo, una experiencia de crianza en la que el padre no estuviera atravesado por el agotamiento laboral; una situación en la que la madre dispusiera de mayor disponibilidad emocional; o un escenario en el que el niño no dependiera del abuelo como figura afectiva principal.

Estas variaciones permitieron observar que ciertos elementos del contexto pueden modificarse sin alterar de manera sustancial la experiencia vivida de la crianza. Cambios en las rutinas, en las condiciones laborales o en la composición familiar no transforman por sí mismos el sentido profundo del fenómeno. En contraste, se evidenció que algunos significados permanecen constantes aun cuando las condiciones externas varían: la necesidad del niño de ser reconocido emocionalmente, la fragilidad del vínculo cuando la presencia afectiva es discontinua, la reorganización del cuidado hacia figuras disponibles y la búsqueda de contención emocional más allá del hogar inmediato.

Asimismo, la variación imaginativa mostró que la escuela conserva su lugar como espacio de sostén emocional incluso en escenarios imaginados de mayor disponibilidad parental. La institución educativa continúa apareciendo como un lugar de mediación, escucha y contención, lo que indica que su función no responde únicamente a carencias circunstanciales, sino que forma parte de la estructura vivida de la experiencia de crianza en el contexto estudiado. Esto permite comprender que la presencia de la escuela en la configuración emocional del niño no se limita a suplir ausencias familiares, sino que se integra de manera estable al entramado relacional que sostiene su experiencia cotidiana. De este modo, la institución educativa se

revela como un componente significativo en la construcción de seguridad afectiva y en la posibilidad de reconocimiento emocional dentro del mundo vivido del estudiante.

Desde el punto de vista metodológico, este submomento permitió diferenciar con mayor claridad entre aspectos situacionales de la experiencia y significados que organizan su sentido. La variación imaginativa operó, así, como un umbral reflexivo entre la estructura temática preliminar y la reducción fenomenológica, preparando el terreno para la explicitación de los núcleos de significado que configuran la experiencia. En este sentido, el ejercicio no solo refinó la comprensión del fenómeno, sino que también fortaleció la coherencia del proceso hermenéutico al orientar la mirada hacia aquello que permanece más allá de las variaciones contextuales. Así, esta fase contribuyó a consolidar una base interpretativa más rigurosa para el avance hacia la identificación de las esencias fenomenológicas del estudio.

Reducción fenomenológica: depuración de las estructuras de significado

La reducción fenomenológica, en coherencia con Van Manen, se entiende como un proceso de clarificación hermenéutica del sentido, mediante el cual el análisis avanza desde las configuraciones temáticas hacia la identificación de aquellas estructuras de significado sin las cuales la experiencia dejaría de ser reconocible como tal. Este proceso no implica eliminar la riqueza contextual ni abstraer la experiencia de su mundo de vida, sino depurar reflexivamente su significado a partir del retorno constante a los relatos.

En esta investigación, la reducción fenomenológica se desarrolló mediante el diálogo sostenido entre la estructura temática preliminar, los patrones recurrentes identificados y los hallazgos de la variación imaginativa. A través de este diálogo, la investigadora interrogó el corpus experiencial con preguntas fenomenológicas orientadoras, tales como: ¿qué hace que esta experiencia sea vivida como crianza?,

¿qué ocurre con su sentido cuando ciertos elementos se debilitan o desaparecen?, ¿qué permanece reconocible a través de narrativas distintas?

Este ejercicio permitió reconocer que algunos elementos, aunque frecuentes, pertenecen al plano contextual de la experiencia: la ocupación específica de los adultos, la estructura familiar exacta, el nivel de escolaridad o la figura concreta que asume el cuidado. Estos aspectos aportan densidad y particularidad a la vivencia, pero no definen su estructura de significado. En contraste, el análisis reveló la persistencia de núcleos de sentido que atraviesan las narrativas y se mantienen aun cuando las condiciones varían: la necesidad de reconocimiento emocional del niño, la fragilidad del vínculo parental ante la discontinuidad afectiva, la reorganización relacional del cuidado, la expresión corporal del malestar infantil y la búsqueda de contención emocional en figuras disponibles.

Desde una perspectiva fenomenológica–hermenéutica, estos núcleos no se formulan como conceptos teóricos ni como categorías explicativas, sino como estructuras de significado vivido, encarnadas en el cuerpo, en los vínculos y en los espacios cotidianos. La experiencia de la crianza emerge, así, como una vivencia relacional e intersubjetiva, atravesada por tensiones afectivas que se expresan tanto en los niños como en los adultos responsables.

Metodológicamente, este submomento marca un punto de inflexión en el análisis. La investigación se desplaza de la descripción de variaciones empíricas hacia una comprensión más profunda del fenómeno, orientada a esclarecer su arquitectura interna de sentido. La reducción fenomenológica no clausura el significado, pero delimita el campo de lo esencial, preparando el paso hacia la escritura fenomenológica profunda y la construcción del modelo teórico emergente.

Articulación entre la variación eidética imaginativa y la reducción eidética

Como resultado del proceso de reducción fenomenológica desarrollado en los submomentos anteriores (variación eidética imaginativa, interrogación reflexiva del corpus y depuración progresiva del sentido) emergen las esencias fenomenológicas de la experiencia vivida de la crianza en su relación con la educación emocional en el contexto de Nilo, Cundinamarca.

En coherencia con la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, estas esencias constituyen estructuras de significado vividas, reconocibles en la experiencia concreta y sin las cuales el fenómeno dejaría de manifestarse como tal. Las esencias se revelan en la textura misma de los relatos, en los gestos, silencios, emociones y prácticas narradas, y se mantienen a través de las variaciones contextuales ensayadas durante el proceso analítico.

Esencias fenomenológicas de la experiencia vivida de la crianza en su vínculo con la educación emocional

El primer movimiento de la reducción eidética permitió identificar siete núcleos de significado esenciales, que atravesaban de manera reiterada y consistente los macrotemas y microtemas del análisis. Estas esencias se formularon como expresiones ontológicas de la experiencia vivida, no como dimensiones separadas, sino como sentidos profundamente entrelazados.

Esencia 1. La necesidad ontológica de reconocimiento emocional del niño

La experiencia de la crianza se estructura, en su núcleo más profundo, alrededor de la necesidad del niño de ser visto, escuchado y reconocido emocionalmente por figuras significativas. Este reconocimiento constituye una condición existencial básica de su estar-en-el-mundo. Cuando dicha necesidad no

es satisfecha de manera constante, la experiencia infantil se ve afectada en su modo de existir, emergiendo el silencio, el retraimiento, la ansiedad o la culpa como formas de expresión del desamparo afectivo. Esta esencia revela que la educación emocional no es un añadido a la crianza, sino una dimensión constitutiva de su sentido. En esta dirección, la vivencia infantil se organiza en torno a la posibilidad de encontrar en el otro una presencia que legitime su mundo afectivo y le otorgue seguridad para habitarlo. Por ello, cuando el reconocimiento falla, no solo se debilita el vínculo, sino también la base desde la cual el niño aprende a comprenderse a sí mismo y a relacionarse con los demás.

Esencia 2. La fragilidad del vínculo parental ante la discontinuidad afectiva

La crianza vivida se caracteriza por una fragilidad estructural del vínculo parental cuando la presencia emocional de padres y madres es intermitente, saturada o ausente. Esta fragilidad no se define por la ausencia física, sino por la indisponibilidad afectiva. Incluso cuando los cuidados básicos están garantizados, el vínculo pierde consistencia si no logra sostener emocionalmente al niño. La experiencia muestra que la calidad del vínculo se funda en la constancia afectiva y no únicamente en la función parental formal.

Esencia 3. La reorganización relacional del cuidado como respuesta a la fragilidad parental

Ante la fragilidad del vínculo parental, la experiencia de la crianza se reorganiza relacionalmente. El cuidado se desplaza hacia figuras afectivamente disponibles, abuelas, cuidadores intergeneracionales, docentes, que asumen funciones de sostén emocional. Esta reorganización no aparece como un hecho excepcional, sino como una estructura recurrente del fenómeno, revelando que la crianza se configura como una red relacional ampliada donde el cuidado se legitima por la presencia sostenida y no por el parentesco biológico.

Esencia 4. La corporeización del malestar emocional en la experiencia infantil

El malestar emocional del niño se manifiesta de manera encarnada. El cuerpo se convierte en lugar de inscripción del sufrimiento afectivo a través del silencio, el llanto, la ansiedad, el retraimiento o el desbordamiento emocional. Esta corporeización permanece constante incluso cuando varían las condiciones contextuales de la crianza, mostrando que toda fragilidad relacional deja huellas visibles en el cuerpo vivido del niño.

Esencia 5. La culpa infantil como respuesta existencial a la ausencia emocional no elaborada

Cuando el niño no recibe una narrativa adulta que le permita comprender la distancia emocional de sus figuras parentales, la experiencia se organiza internamente mediante la culpa. Esta culpa no se origina en una falta concreta, sino en la necesidad ontológica de otorgar sentido a la ausencia afectiva. Se trata de una vivencia profunda que compromete la autoestima, la seguridad emocional y el valor de sí, y que se mantiene aun cuando se modifican los contextos familiares o escolares.

Esencia 6. La intergeneracionalidad como espacio de contención y restauración emocional

La experiencia vivida muestra que los vínculos intergeneracionales poseen una capacidad restauradora de la vida emocional del niño. La presencia constante, la escucha, el abrazo y la permanencia corporal de los adultos mayores permiten recomponer la confianza afectiva cuando el vínculo parental se encuentra debilitado. Esta esencia revela una ética relacional del cuidado que sostiene la crianza más allá del rol normativo.

Esencia 7. La escuela como espacio existencial de sostén emocional

La institución educativa emerge como un espacio existencial donde el niño encuentra escucha, mediación y contención emocional. Esta función no depende de

programas formales, sino de la presencia sensible de docentes y profesionales que acogen la experiencia emocional del niño. La escuela se configura como un lugar de anclaje afectivo cuando el hogar se encuentra emocionalmente saturado.

Estas siete esencias constituyen el primer nivel de explicitación eidética del fenómeno y expresan, con fidelidad, la riqueza y complejidad de la experiencia vivida narrada por los participantes.

Reflexión eidética e integración de las esencias fenomenológicas

En el marco de la fenomenología hermenéutica propuesta por Max van Manen, la identificación de esencias no constituye un acto definitivo ni una operación técnica de reducción, sino un movimiento reflexivo continuo mediante el cual el investigador retorna reiteradamente a la experiencia vivida para interrogar su sentido más profundo. En coherencia con este enfoque, el tránsito de siete formulaciones esenciales iniciales hacia cinco esencias finales no responde a un proceso de depuración o eliminación, sino a una reflexión eidética integradora, orientada a reconocer niveles de esencialidad y a rearticular sentidos que, en su despliegue narrativo, expresan un mismo núcleo ontológico.

Las siete esencias inicialmente formuladas emergieron como primeras cristalizaciones del sentido vivido, estrechamente vinculadas a los macrotemas y microtemas del análisis previo. Estas formulaciones permitieron visibilizar con claridad la complejidad relacional, afectiva y situada de la experiencia de la crianza en su vínculo con la educación emocional. Sin embargo, siguiendo la lógica de la reflexión fenomenológica, fue necesario volver sobre estas esencias, no para descartarlas, sino para pensarlas en su mutua implicación, preguntando de manera insistente:

¿Expresan estas esencias experiencias ontológicamente distintas, o constituyen variaciones, profundizaciones o manifestaciones específicas de un mismo núcleo de sentido?

Este ejercicio reflexivo se desarrolló mediante una lectura meditativa del corpus, sostenida por la escritura fenomenológica provisional, la variación eidética imaginativa y el diálogo constante con las dimensiones existenciales. A través de este proceso, se hizo evidente que algunas de las esencias formuladas inicialmente no operaban como núcleos ontológicos independientes, sino como modos de aparición o espacios de concreción de estructuras más fundamentales de la experiencia.

En particular, la reflexión eidética permitió reconocer que la intergeneracionalidad como espacio de contención y restauración emocional y la escuela como espacio existencial de sostén emocional, aun conservando una alta relevancia fenomenológica, no constituían esencias autónomas en el sentido ontológico más estricto. Ambas expresan, desde ámbitos relacionales distintos, una misma estructura profunda: la reorganización relacional del cuidado y la búsqueda de contención emocional ante la fragilidad del vínculo parental. En este sentido, la casa de la abuela y la escuela aparecen como escenarios privilegiados donde dicha reorganización se encarna, pero no como núcleos esenciales separados de la experiencia.

Del mismo modo, la corporeización del malestar emocional infantil fue comprendida, tras la reflexión eidética, como una dimensión constitutiva transversal de la experiencia, más que como una esencia independiente. El cuerpo no aparece como un fenómeno aislado, sino como el lugar donde se inscriben y se hacen visibles las tensiones relacionales, la ausencia de reconocimiento, la culpa y la fragilidad afectiva. La corporeidad atraviesa todas las esencias y las vuelve sensibles, por lo que su estatuto es el de una dimensión existencial estructurante, y no el de una esencia separada.

A partir de esta reflexión, las siete esencias iniciales fueron rearticuladas en cinco núcleos esenciales, que condensan el sentido irreductible de la experiencia vivida de la crianza en su vínculo con la educación emocional. Este movimiento no empobrece la comprensión del fenómeno, sino que la densifica ontológicamente, al permitir reconocer qué estructuras de sentido permanecen invariables a través de las distintas manifestaciones empíricas, relacionales y contextuales.

Las cinco esencias finales representan, así, estructuras fundamentales del mundo de la vida en el que se inscribe la crianza narrada por los participantes. Cada una de ellas integra y contiene variaciones experienciales que, aunque diversas en su expresión, remiten a un mismo núcleo de significado. En este sentido, la reflexión eidética permitió pasar de una pluralidad descriptiva de esencias a una configuración más concentrada y ontológicamente estable, sin perder la riqueza narrativa ni la densidad afectiva del fenómeno.

Este submomento corresponde, en el método de Van Manen, al tránsito desde la comprensión temática profunda hacia la explicitación de estructuras esenciales, y se sitúa en el corazón de la reducción fenomenológica entendida como ejercicio reflexivo, interpretativo y escritural. No se trata aún de clausurar el sentido, sino de preparar el terreno para la escritura fenomenológica profunda, en la que estas cinco esencias serán desplegadas narrativamente como expresiones vivas de la experiencia.

En consecuencia, la reducción de siete a cinco esencias debe comprenderse como una reflexión eidética integradora, mediante la cual la investigación alcanza un nivel de claridad ontológica suficiente para avanzar hacia la formulación de la esencia interpretativa integradora del fenómeno y hacia la construcción del modelo teórico emergente. Este movimiento asegura la coherencia metodológica con la fenomenología hermenéutica de Max van Manen y preserva el anclaje de la interpretación en la experiencia vivida, tal como ha sido narrada, sentida y significada por los participantes.

4.2 Exploración de límites del fenómeno

La exploración de los límites del fenómeno constituye un submomento reflexivo dentro del proceso de reducción filosófica, orientado a determinar qué elementos de la experiencia de crianza pueden modificarse sin que el fenómeno pierda su identidad vivida, y cuáles resultan imprescindibles para que siga siendo reconocible como tal. En coherencia con la fenomenología hermenéutica de Van Manen, este ejercicio no busca establecer fronteras rígidas, sino clarificar los contornos internos del fenómeno a partir de la experiencia narrada.

En este estudio, la exploración de los límites se realizó mediante la reflexión comparativa sobre variaciones imaginativas de elementos situacionales presentes en los relatos: cambios en las rutinas familiares, modificaciones en los horarios de cuidado, variaciones en la edad de los cuidadores, así como alteraciones en los niveles de estrés económico o laboral. Estas modificaciones permitieron observar cómo la experiencia de crianza se reconfigura en su forma, pero conserva ciertos rasgos de sentido que no se disuelven con el cambio de condiciones externas.

El análisis mostró que aspectos como la organización cotidiana, la distribución del tiempo, la composición familiar o las circunstancias económicas pueden transformarse sin alterar el núcleo de la vivencia. Estos elementos operan como condiciones contextuales que influyen en la manera concreta en que se expresa la crianza, pero no determinan por sí mismos su naturaleza fenomenológica. La experiencia sigue siendo reconocida como crianza aun cuando estas variables se modifican de forma significativa.

En contraste, la reflexión evidenció que el acompañamiento afectivo emerge como un componente imprescindible del fenómeno. Allí donde este acompañamiento se debilita, se fragmenta o se delega, la experiencia de crianza se transforma en su sentido profundo, generando fragilidad emocional infantil, reorganización del cuidado y búsqueda de contención en figuras alternas. De igual

manera, la delegación estructural del cuidado se mantiene como un rasgo inherente a la vivencia, no como una excepción circunstancial, sino como una forma recurrente de reorganización relacional frente a la indisponibilidad afectiva parental.

Esta exploración de los límites permite afirmar que la experiencia de la crianza, tal como se vive en el contexto estudiado, se define menos por configuraciones externas específicas y más por la forma en que el cuidado emocional es sostenido, desplazado o compartido. El fenómeno conserva su identidad mientras exista una trama relacional que intente responder, aunque sea de manera precaria, a la necesidad de reconocimiento emocional del niño. Cuando dicha respuesta desaparece por completo, la experiencia deja de configurarse como crianza en sentido pleno y se transforma en una vivencia de abandono afectivo.

Metodológicamente, este submomento contribuye a depurar los contornos eidéticos del fenómeno, al diferenciar con mayor claridad entre aquello que pertenece al ámbito de lo contingente y aquello que configura su estructura interna. La exploración de los límites no clausura el análisis, sino que fortalece la comprensión del fenómeno al precisar las condiciones bajo las cuales la experiencia se mantiene, se tensiona o se desdibuja, preparando así el terreno para la formulación de la esencia interpretativa integradora y la escritura fenomenológica profunda.

4.3. Identificación de invariantes fenomenológicas

La identificación de invariantes fenomenológicas constituyó un momento clave dentro del proceso de reflexión eidética, orientado a reconocer aquellos rasgos de la experiencia vivida de la crianza que permanecen estables a través de sus múltiples variaciones narrativas, contextuales y relacionales. En coherencia con la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, este submomento tuvo volver reflexivamente sobre los relatos para interrogar qué dimensiones del sentido se mantienen cuando la experiencia es pensada bajo distintos escenarios imaginativos.

A partir del corpus experiencial, se realizó una revisión comparativa de las narrativas sometiéndolas a variaciones eidéticas tales como la presencia o ausencia del cuidador principal, la modificación en la intensidad del vínculo afectivo, o la introducción de apoyos emocionales externos provenientes de otros familiares o de la institución escolar. Estas variaciones buscaron tensionar el fenómeno para observar qué elementos resisten el cambio y continúan organizando la experiencia de la crianza.

Este ejercicio reflexivo permitió constatar la persistencia de ciertas estructuras de sentido que atraviesan los relatos aun cuando se modifican las condiciones concretas de la vida familiar. Entre estas invariantes fenomenológicas se reconocen, de manera reiterada, la *tensión intergeneracional en torno a las formas de cuidado* y autoridad afectiva; la *necesidad del niño de ser escuchado y reconocido emocionalmente*; la *dependencia de figuras alternas* ante la *fragilidad del vínculo parental*; y la vulnerabilidad emocional infantil, que se expresa en retraimiento, ansiedad, culpa o desbordamiento afectivo.

Estas invariantes se presentan como configuraciones relacionales que se co-implican, dando forma a una experiencia de crianza marcada por la precariedad del acompañamiento emocional y por la búsqueda constante de sostén afectivo. La reiteración de estos núcleos de sentido en relatos provenientes de distintas familias y contextos refuerza su carácter fenomenológico, en tanto expresan modos compartidos de vivir y significar la crianza en el mundo de la vida estudiado.

Desde el punto de vista metodológico, la identificación de invariantes fenomenológicas permitió avanzar hacia una comprensión más estable y profunda del fenómeno, al distinguir aquellos elementos que operan como estructuras persistentes del sentido vivido frente a aquellos que corresponden a variaciones circunstanciales. Este submomento se articula directamente con las cinco esencias finales, en tanto las invariantes reconocidas constituyen el sustrato experiencial que dichas esencias condensan y expresan en un nivel ontológico más depurado.

En consecuencia, la identificación de invariantes fenomenológicas consolida el tránsito desde la variación eidética imaginativa hacia la reducción eidética reflexiva, preparando el terreno para la formulación de la esencia interpretativa integradora y para la escritura fenomenológica profunda del fenómeno de la crianza en su vínculo con la educación emocional.

Así mismo, este ejercicio permitió reconocer un conjunto de rasgos de la experiencia vivida que permanecen estables a través de las variaciones eidéticas realizadas sobre los relatos.

Estas invariantes no constituyen aún esencias en sentido estricto, pero sí expresan estructuras persistentes del sentido vivido que, al ser reflexivamente depuradas, se condensan en las cinco esencias fenomenológicas finales. A continuación, se explicita la relación entre cada invariante y las esencias que articula.

1. Necesidad de escucha y reconocimiento emocional del niño → Esencia 1 y Esencia 5

La invariante referida a la necesidad persistente de escucha, validación y reconocimiento emocional del niño se articula principalmente con la Esencia 1, en tanto expresa un fundamento ontológico de la experiencia de crianza: el anhelo de ser visto, escuchado y acogido afectivamente por figuras significativas. Aun cuando se modifican imaginativamente las condiciones familiares, la disponibilidad de cuidadores o el contexto institucional, la experiencia infantil continúa organizada alrededor de esta necesidad primaria de reconocimiento.

No obstante, esta invariante también se vincula de manera profunda con la Esencia 5, en la medida en que la ausencia de escucha adulta no solo genera malestar emocional, sino que obliga al niño a construir internamente un sentido para comprender dicha ausencia. Cuando no hay palabras, explicaciones o narrativas afectivas ofrecidas por los adultos, la necesidad de reconocimiento se transforma en

una búsqueda de explicación dirigida hacia sí mismo. Así, la falta de escucha no queda únicamente en el plano relacional, sino que se internaliza como culpa. Esta articulación muestra que la necesidad de reconocimiento emocional no satisfecha constituye el umbral desde el cual emerge la vivencia de autoatribución de responsabilidad.

2. Fragilidad emocional del niño → Esencia 4 y Esencia 5

La persistencia del malestar emocional infantil, manifestado en retraimiento, ansiedad, silencio o desbordamiento, se reconoce como una invariante que atraviesa los relatos bajo distintas configuraciones contextuales. Esta invariante se articula de manera directa con la Esencia 4, en tanto revela que la fragilidad emocional del niño se expresa de forma encarnada. El cuerpo se convierte en el lugar donde la experiencia de la crianza se hace visible, mostrando tensiones, inhibiciones o explosiones emocionales que no encuentran canal simbólico suficiente.

Sin embargo, esta fragilidad no se agota en su dimensión corporal. La Esencia 5 permite comprender cómo este malestar encarnado se acompaña de una significación interna específica: el niño no solo siente, sino que intenta comprender por qué se siente así. En ausencia de una mediación adulta que nombre y explique la distancia afectiva, la fragilidad emocional se traduce en una vivencia de confusión y culpa. De este modo, la invariante de fragilidad emocional infantil se despliega simultáneamente como experiencia corporal (Esencia 4) y como elaboración existencial del sentido (Esencia 5).

3. Dependencia de figuras alternas de cuidado → Esencia 3 y Esencia 5

La dependencia recurrente de figuras alternas de cuidado (abuelas, cuidadores intergeneracionales o la institución escolar) emerge como una invariante estructural de la experiencia. Esta se vincula directamente con la Esencia 3, que

describe la reorganización relacional del cuidado como respuesta a la fragilidad del vínculo parental. La reiteración de esta dependencia muestra que la crianza se configura como una red relacional ampliada, en la que el cuidado se desplaza hacia quienes sostienen una presencia afectiva constante.

Al mismo tiempo, esta invariante se conecta de manera indirecta pero significativa con la Esencia 5. La necesidad de ser cuidado por figuras alternas introduce, en la vivencia del niño, una interrogación silenciosa sobre el lugar de sus padres. La reorganización del cuidado, aunque protectora, confirma implícitamente la discontinuidad del vínculo parental, lo que puede intensificar la vivencia de autoatribución de responsabilidad. Así, la dependencia de figuras alternas no solo reordena el cuidado, sino que incide en la forma como el niño se piensa a sí mismo dentro de la experiencia de crianza.

4. Tensión intergeneracional en torno al cuidado → Esencia 2, Esencia 6 y Esencia 5

La persistencia de tensiones intergeneracionales, entre padres, abuelos y otros cuidadores, se articula con dos esencias complementarias. Por un lado, expresa la Esencia 2, al evidenciar la fragilidad del vínculo parental a través de desacuerdos, silencios y desplazamientos en la responsabilidad afectiva. Estas tensiones revelan que la autoridad emocional y el cuidado no están claramente anclados en la figura parental.

Por otro lado, esta invariante se vincula con la Esencia 6, en tanto las figuras intergeneracionales emergen como espacios de contención y restauración emocional, capaces de sostener la experiencia del niño desde una ética del cuidado basada en la presencia y la permanencia.

No obstante, la tensión intergeneracional también impacta la vivencia interna del niño, conectándose con la Esencia 5. Los conflictos entre adultos, las heridas del pasado y los reproches no elaborados generan un clima relacional ambiguo que el

niño no puede comprender plenamente. En este contexto, la culpa infantil aparece como una forma de organizar el sentido frente a vínculos cruzados y afectivamente inestables, mostrando cómo las tensiones intergeneracionales también se inscriben en la subjetividad infantil.

5. Fragilidad del vínculo afectivo parental → Esencia 2 y Esencia 5

La fragilidad del vínculo afectivo parental se mantiene como una invariante transversal aun cuando se modifican las condiciones materiales, laborales o familiares. Esta invariante se condensa de manera central en la Esencia 2, que reconoce que la discontinuidad afectiva, más que la ausencia física, debilita la experiencia de crianza y deja al niño sin un sostén emocional estable.

Al mismo tiempo, esta fragilidad constituye el trasfondo existencial de la Esencia 5. La ausencia emocional no elaborada por los adultos deja al niño sin una explicación relacional que dé sentido al quiebre del vínculo. En este vacío interpretativo, la culpa emerge como una respuesta existencial que busca preservar la coherencia de la experiencia: si el vínculo falla, el niño se pregunta por su propia responsabilidad. De este modo, la fragilidad del vínculo parental no solo estructura la experiencia relacional, sino que configura profundamente la manera como el niño se comprende a sí mismo dentro de ella.

4.4. Diferenciación entre lo contingente y lo esencial

La diferenciación entre lo contingente y lo esencial constituye un momento decisivo dentro del proceso de reducción fenomenológica, en el que el análisis se orienta a discernir qué elementos de la experiencia de crianza pertenecen al ámbito de las circunstancias variables y cuáles determinan su sentido constitutivo. En coherencia con la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, esta distinción no se realiza mediante abstracciones teóricas previas, sino a partir de una reflexión

atenta sobre la experiencia vivida, interrogando aquello que puede cambiar sin que el fenómeno deje de ser lo que es.

En esta investigación, dicha diferenciación se desarrolló mediante modificaciones imaginarias de elementos situacionales presentes en los relatos, tales como las condiciones de vivienda, la distribución del tiempo cotidiano, la composición familiar o la organización práctica del cuidado. Estas variaciones permitieron observar que la experiencia de crianza puede adoptar múltiples formas concretas sin perder su identidad fenomenológica. Cambios en el tipo de hogar, en la convivencia diaria o en la estructura familiar alteran la manera en que la crianza se despliega, pero no transforman necesariamente su sentido profundo.

El análisis reveló que estos elementos operan como dimensiones contingentes de la experiencia: influyen en su expresión, la tensionan o la complejizan, pero no la definen en su núcleo. La crianza sigue siendo reconocible como tal aun cuando se modifican estas condiciones, lo que permite comprenderlas como variaciones contextuales que rodean el fenómeno sin constituirlo.

En contraste, la reflexión fenomenológica mostró que el vínculo afectivo emerge como un componente esencial e irreductible de la experiencia. La calidad de la presencia emocional, la posibilidad de escucha, el reconocimiento afectivo y las prácticas emocionales cotidianas se mantienen como ejes estructurantes del sentido vivido, incluso cuando las condiciones materiales o organizativas cambian. Allí donde estas prácticas se debilitan o se fragmentan, la experiencia de crianza se transforma radicalmente, dando lugar a vivencias de fragilidad emocional infantil, reorganización del cuidado y desplazamiento del sostén afectivo hacia figuras alternas.

Asimismo, el análisis permitió reconocer el peso estructural del contexto laboral militarizado como un condicionante que, si bien no constituye por sí mismo la esencia del fenómeno, adquiere un carácter determinante en la configuración de la experiencia. Este contexto actúa como una condición que tensiona de manera

sistemática la disponibilidad emocional parental, favoreciendo la delegación del cuidado y la reorganización relacional de la crianza. Su relevancia no radica en su especificidad empírica, sino en la forma como incide persistentemente en el vínculo afectivo y en las prácticas emocionales que sostienen la experiencia.

Metodológicamente, esta diferenciación permite afinar la comprensión del fenómeno al separar con mayor claridad aquello que pertenece al ámbito de las variaciones situacionales de aquello que configura su estructura interna. Este movimiento reflexivo no clausura el sentido, sino que orienta el análisis hacia la formulación de una esencia interpretativa integradora, desde la cual será posible desarrollar la escritura fenomenológica profunda. En este punto, la investigación alcanza un nivel de depuración suficiente para articular las esencias finales y avanzar hacia una comprensión ontológica de la crianza en su vínculo con la educación emocional.

4.5. Resultado Metodológico.

El resultado metodológico de esta fase del análisis fenomenológico se concreta en la consolidación de las esencias que estructuran la vivencia de la crianza en el contexto de Nilo, como producto del proceso articulado de lectura meditativa, detección de patrones recurrentes, variación eidética imaginativa y reflexión eidética sostenida. Esta consolidación representa el momento en el que la investigación alcanza una comprensión profunda, estable y filosóficamente fundada del fenómeno, sin desprenderse de su anclaje en la experiencia vivida.

A través de este recorrido metodológico, fue posible pasar de una estructura temática preliminar organizado en macrotemas y microtemas, a la identificación de núcleos de significado irreductibles que atraviesan las narrativas familiares y escolares, y que permanecen constantes aun cuando se modifican las condiciones contextuales de la experiencia. Estas esencias no constituyen categorías empíricas ni descripciones generales, sino estructuras ontológicas del sentido vivido, sin las

cuales la experiencia de la crianza, en su vínculo con la educación emocional, dejaría de ser reconocible como tal.

La consolidación de las esencias permite comprender que la vivencia de la crianza en Nilo se estructura alrededor de una precariedad persistente del acompañamiento emocional, que no se reduce a carencias materiales ni a eventos aislados, sino que se inscribe en la fragilidad de los vínculos afectivos cotidianos. Esta precariedad se manifiesta en la dificultad para sostener una presencia emocional constante, en la delegación del cuidado hacia figuras alternas y en la búsqueda permanente de espacios de contención fuera del núcleo parental inmediato.

Asimismo, el análisis muestra que la delegación del rol parental no emerge como una excepción ni como una falla individual, sino como una forma estructural de reorganización de la crianza ante la indisponibilidad afectiva de los adultos responsables. Esta delegación configura redes relacionales ampliadas, intergeneracionales e institucionales, que sostienen la experiencia infantil, al tiempo que revelan tensiones, desplazamientos de responsabilidad y reconfiguraciones del vínculo afectivo.

Finalmente, la consolidación de las esencias permite reconocer que la experiencia de crianza se vive como una búsqueda constante de sentido en el vínculo. Tanto niños como adultos intentan comprender, sostener y resignificar la relación afectiva en contextos marcados por el cansancio, la ausencia emocional y la fragmentación del cuidado. Esta búsqueda se expresa en la necesidad de reconocimiento emocional del niño, en la culpa infantil ante la ausencia no elaborada y en los esfuerzos intergeneracionales e institucionales por restaurar la vida emocional allí donde el vínculo parental se debilita.

Desde el punto de vista metodológico, este resultado representa un punto de llegada provisional y, al mismo tiempo, un punto de partida. Provisional, porque las esencias no clausuran el sentido del fenómeno, sino que lo delimitan y lo hacen

visible en su estructura interna; y punto de partida, porque sobre esta consolidación se hace posible la escritura fenomenológica profunda, orientada a develar el significado esencial de la crianza como experiencia vivida.

En términos del método de Max van Manen, la consolidación de las esencias marca el cierre del movimiento de reducción fenomenológica y abre el horizonte para la elaboración del texto fenomenológico interpretativo y del modelo teórico emergente. A partir de este resultado, la investigación se encuentra en condiciones de dar un paso más allá de la organización temática y de la reflexión eidética, para adentrarse en una narrativa fenomenológica que permita mostrar, con mayor densidad existencial, cómo se vive la crianza y cómo se experimenta la dimensión emocional del vínculo en el mundo de la vida de las familias de Nilo.

5. Redacción transformaciones lingüísticas - primer texto interpretativo.

El presente apartado marca el tránsito desde la reflexión fenomenológica orientada a la identificación de esencias hacia la escritura interpretativa propiamente dicha. En coherencia con la fenomenología hermenéutica de Van Manen, este momento no consiste en la mera exposición de resultados analíticos, sino en una transformación lingüística de la experiencia vivida, mediante la cual el sentido del fenómeno comienza a expresarse en un lenguaje fenomenológicamente atento, evocativo y orientado a la comprensión.

El texto que se inaugura a continuación constituye, así, un primer gesto de escritura fenomenológica, en el que las esencias identificadas se traducen en temas que permiten mostrar cómo se vive la crianza y cómo se experimenta la dimensión emocional en el mundo de la vida de los participantes. En esta transición, la escritura deja de cumplir una función únicamente descriptiva para convertirse en una vía de revelación del sentido. De este modo, cada formulación textual busca acercarse a la experiencia no para cerrarla conceptualmente, sino para dejar que su profundidad humana se haga visible en el lenguaje.

5.1. Redacción de temas fenomenológicos emergentes.

Este momento del análisis fenomenológico se orienta a la redacción de temas fenomenológicos emergentes, entendidos no como categorías analíticas ni como síntesis conceptuales, sino como formas narrativas del sentido vivido que permiten mostrar cómo se encarna la experiencia de la crianza en su vínculo con la educación emocional. En coherencia con el método de Max van Manen, los temas fenomenológicos no explican el fenómeno, sino que lo hacen visible, permitiendo al lector acercarse a la experiencia tal como es vivida por quienes la atraviesan. De este modo, su valor reside en abrir un acceso comprensivo a la experiencia, conservando su espesor humano y su resonancia existencial. Así, cada tema se configura como una vía de aproximación al mundo vivido de las familias, más que como una formulación cerrada sobre lo que acontece.

La elaboración de estos temas se fundamenta en las esencias fenomenológicas consolidadas y se nutre directamente de escenas familiares, frases significativas, silencios afectivos, gestos corporales y situaciones cotidianas descritas en las entrevistas y anécdotas. A través de una escritura interpretativa sensible, estos elementos se articulan en descripciones que buscan preservar la textura emocional, relacional y temporal de la experiencia, evitando la abstracción excesiva y manteniendo el anclaje en el mundo de la vida. En este proceso, la escritura cumple una función mediadora, pues permite transformar la vivencia narrada en una expresión que conserve su profundidad sin desprenderla de su contexto afectivo. Por ello, cada formulación temática procura sostener la cercanía con lo vivido y favorecer una comprensión que permanezca fiel a la experiencia original.

Los temas fenomenológicos emergentes constituyen, así, un primer delineamiento narrativo de las dimensiones esenciales del fenómeno. No se trata aún de la escritura fenomenológica profunda en sentido estricto, sino de un umbral narrativo que permite comenzar a mostrar el fenómeno desde dentro, preparando el

terreno para una descripción más densa y reflexiva. En consecuencia, este momento representa una transición decisiva entre la identificación de esencias y la elaboración de una escritura más madura, capaz de develar con mayor hondura el sentido de la experiencia. De ahí que estos temas operen como una primera forma de encarnación textual del fenómeno, anunciando la profundidad interpretativa que alcanzará en las fases posteriores.

A partir del proceso de reducción eidética y de la consolidación de las esencias, emergen los siguientes temas fenomenológicos centrales, que organizan la experiencia vivida de la crianza en Nilo:

Tema fenomenológico 1. La presencia afectiva insuficiente como trasfondo de la experiencia de crianza

La crianza se vive bajo la sensación persistente de una presencia afectiva que no alcanza a sostener plenamente la experiencia emocional del niño. Padres y madres aparecen físicamente presentes en algunos momentos, pero emocionalmente cansados, saturados o distantes. Esta insuficiencia no siempre se expresa en abandono explícito, sino en silencios prolongados, en respuestas tardías, en miradas que no llegan o en palabras que no se pronuncian.

En la experiencia infantil, esta presencia afectiva insuficiente se traduce en una espera constante: el niño aguarda ser escuchado, reconocido o contenido. La vida emocional queda suspendida en una temporalidad de postergación, donde el vínculo se percibe frágil y poco disponible. Este tema muestra cómo la crianza se vive desde una carencia relacional que no siempre es nombrada, pero que se siente de manera profunda y persistente.

Tema fenomenológico 2. La delegación del cuidado como forma cotidiana de sostener la crianza

Ante la dificultad para acompañar emocionalmente a los hijos, la crianza se sostiene mediante la delegación del cuidado hacia otros. Abuelas, tías, docentes y

orientadores aparecen como figuras que asumen funciones afectivas, normativas y de contención. Esta delegación no se vive como una decisión puntual, sino como una dinámica cotidiana que organiza la vida familiar.

El cuidado se desplaza hacia quienes están disponibles, generando redes relacionales ampliadas que permiten que la crianza continúe, aunque de manera fragmentada. Este tema revela cómo la experiencia de criar se redistribuye en el tiempo y en el espacio, configurando una estructura relacional donde el rol parental se diluye y se comparte, a menudo sin acuerdos claros ni límites definidos.

Tema fenomenológico 3. La fragilidad emocional del niño como expresión encarnada del vínculo

La fragilidad emocional infantil emerge como una expresión sensible del modo en que el vínculo afectivo se vive. El niño se muestra callado, retraído, ansioso o desbordado emocionalmente, y su cuerpo se convierte en el lugar donde se inscribe aquello que no logra ser dicho. El silencio, el llanto contenido, la dificultad para participar o la explosión emocional aparecen como modos de habitar una experiencia afectiva inestable.

Este tema pone en evidencia que la fragilidad emocional del niño no puede comprenderse como un rasgo individual, sino como una vivencia relacional encarnada. El cuerpo infantil narra lo que el vínculo no logra sostener, mostrando que la educación emocional se juega en la posibilidad de ser acompañado afectivamente en la cotidianidad.

Tema fenomenológico 4. La tensión generacional como escenario de cuidado y conflicto.

La crianza se despliega en un entramado intergeneracional donde conviven memorias, heridas, responsabilidades asumidas y tensiones no resueltas. Abuelas que cuidan sin haberlo elegido, madres que se sienten cuestionadas, padres ausentes o desbordados, y niños que transitan entre figuras de autoridad diversas configuran un escenario relacional complejo.

Esta tensión generacional no se reduce al conflicto, sino que también abre espacios de contención y restauración emocional. El cuidado se ejerce desde lugares éticos más que normativos, y la experiencia de crianza se sostiene en medio de negociaciones afectivas constantes. El tema muestra cómo la intergeneracionalidad es, simultáneamente, fuente de sostén y de tensión en la vivencia cotidiana de la crianza.

Estos temas fenomenológicos emergentes constituyen una primera aproximación narrativa al sentido esencial de la experiencia vivida de la crianza en su vínculo con la educación emocional. Su función no es agotar el fenómeno, sino mostrarlo desde distintas perspectivas existenciales, preservando la complejidad, la ambigüedad y la densidad afectiva que lo caracterizan.

En términos metodológicos, este momento marca el paso desde la reducción eidética hacia la escritura fenomenológica profunda, en la cual cada uno de estos temas será desarrollado con mayor espesor descriptivo y reflexivo. A partir de aquí, la investigación se orienta a construir un texto fenomenológico que permita al lector reconocer, sentir y comprender la experiencia de la crianza tal como es vivida en el mundo de la vida de las familias de Nilo

Tema fenomenológico 5. La escuela como espacio vivido de escucha y sostén emocional.

En la experiencia narrada, la escuela se vive como un lugar donde el niño puede ser visto y escuchado cuando el hogar no logra ofrecer esa disponibilidad afectiva. No se trata únicamente de un espacio académico, sino de un escenario relacional donde emergen palabras, silencios y gestos que no encuentran lugar en la vida familiar.

El niño llega a la escuela con su carga emocional contenida: tristeza, confusión, ansiedad o retraimiento. En el aula, en orientación escolar o en la

conversación con un docente, esa carga encuentra, en algunos casos, una posibilidad de expresión. La escuela se convierte así en un espacio de alivio, de mediación y de regulación emocional, donde el vínculo adulto–niño adquiere una tonalidad distinta a la vivida en el hogar.

Fenomenológicamente, la escuela se configura como un espacio existencial de sostén, marcado por la previsibilidad del tiempo escolar, la presencia regular de adultos disponibles y la posibilidad de ser reconocido emocionalmente sin las tensiones propias del entorno familiar. Para el niño, este espacio no sustituye al hogar, pero ofrece una forma distinta de contención que permite sostener su experiencia emocional cotidiana.

Este tema revela que la crianza, en su vínculo con la educación emocional, se extiende más allá de los límites del hogar y se despliega en una trama relacional donde la escuela ocupa un lugar central en la experiencia vivida del niño.

5.2. Organización en matrices de significado

La organización en matrices de significado constituye un momento metodológico orientado a hacer visible la complejidad interna del fenómeno, preservando su densidad experiencial y el sentido vivido. En coherencia con la fenomenología hermenéutica de Van Manen, estas matrices funcionan como estructuras interpretativas flexibles que permiten sostener, en un mismo plano, la riqueza narrativa del corpus y las comprensiones fenomenológicas alcanzadas. Así, lejos de fragmentar la experiencia, su organización matricial favorece una lectura comprensiva capaz de mantener unidos los hilos sensibles y reflexivos del fenómeno.

En esta investigación, las matrices se construyeron integrando macrotemas, microtemas, variaciones eidéticas y fragmentos textuales significativos provenientes

de entrevistas, relatos y escenas narradas. Este ejercicio permitió articular distintos niveles del análisis, conectando las descripciones concretas de la experiencia vivida con los movimientos reflexivos que condujeron a la identificación de invariantes y esencias. De este modo, las matrices se configuraron como un espacio de convergencia entre la voz de los participantes y la interpretación hermenéutica de la investigadora. Esta articulación hizo posible que la comprensión emergiera de un diálogo sostenido entre lo narrado y lo interpretado, sin perder la singularidad de cada experiencia.

La inclusión de relatos y microfragmentos emotivos dentro de las matrices cumplió una función clave: mantener el anclaje en el mundo de la vida. Las citas se asumieron como portadoras de sentido, capaces de mostrar cómo las dimensiones afectivas, relacionales y corporales se expresan en el lenguaje cotidiano. Silencios, repeticiones, quiebres narrativos y expresiones emocionales fueron incorporados como elementos significativos de la textura afectiva del fenómeno. En consecuencia, las matrices conservaron no solo el contenido de lo dicho, sino también la atmósfera emocional en la que las experiencias fueron relatadas.

Asimismo, las matrices permitieron visualizar las relaciones internas entre los componentes del fenómeno. Al poner en diálogo macrotemas, microtemas y variaciones eidéticas, se hizo visible cómo ciertos sentidos se refuerzan, se entrelazan y se sostienen en distintas experiencias. Este mapeo responde a una lógica fenomenológica de complicación, en la que las esencias aparecen como nodos de sentido que atraviesan múltiples dimensiones de la experiencia. De esta manera, la estructura matricial favoreció la comprensión del fenómeno como una unidad compleja, tejida por resonancias y recurrencias que no pueden ser captadas de forma aislada.

Desde esta perspectiva, las matrices operan como un mapa estructural del fenómeno en sus dimensiones vividas, permitiendo reconocer cómo la crianza y la educación emocional se configuran en la relacionalidad, la temporalidad, la corporeidad y la espacialidad. En términos metodológicos, este submomento cumple

una función de clarificación y profundización, pues ordena la complejidad sin clausurarla y prepara el terreno para la escritura fenomenológica profunda. Su valor radica en que permiten avanzar hacia una comprensión más nítida del fenómeno sin desprenderlo de la riqueza humana que le da origen.

Tabla 53

Matriz de significado fenomenológico–hermenéutica

Macrotema	Microtema	Fragmento narrativo significativo	Descripción fenomenológica inicial	Variación eidética aplicada	Invariante fenomenológica	Esencia fenomenológica vinculada	Dimensión existencial predominante	Nota interpretativa hermenéutica
Delegación del rol parental	La abuela como figura parental estable	"Mi abuela es la que me espera todos los días… mi mamá casi no habla conmigo"	El niño identifica a la abuela como presencia cotidiana y a la madre como distante	¿Qué ocurre si la madre dispone de mayor tiempo emocional?	Persistencia de la necesidad de reconocimiento afectivo	Esencia 1.	Relacionalidad	La experiencia de crianza se organiza en torno a quien está afectivamente disponible, más allá del rol formal.
Agotamiento parental	Sobrecarga emocional adulta	"Llego cansada, no tengo cabeza para escuchar"	El adulto reconoce indisponibilidad emocional	¿Qué pasa si el cansancio disminuye?	Fragilidad del vínculo afectivo persiste	Esencia 2.	Temporalidad	La discontinuidad afectiva no es episódica, se vive como patrón reiterado en el tiempo.
Vínculos intergeneracionales	Intergeneracionalidad como sostén emocional	"Con mi abuela sí puedo llorar"	El niño encuentra contención corporal y emocional	¿Qué ocurre si el abuelo no está presente?	Búsqueda de figuras alternas de cuidado	Esencia 3.	Espacialidad	El cuidado se desplaza hacia espacios donde el vínculo se siente seguro.
Desbordamiento emocional infantil	Retraimiento y silencio afectivo	"No habla, no juega, se queda quieto"	El cuerpo del niño expresa cierre emocional	¿Qué pasa si el adulto nombra la emoción?	Persistencia del malestar encarnado	Esencia 4.	Corporeidad	El cuerpo habla allí donde el vínculo no responde.

Macrotema	Microtema	Fragmento narrativo significativo	Descripción fenomenológica inicial	Variación eidética aplicada	Invariante fenomenológica	Esencia fenomenológica vinculada	Dimensión existencial predominante	Nota interpretativa hermenéutica
Desbordamiento emocional infantil	Culpa infantil	“Yo creo que hice algo malo”	El niño se autoatribuye la causa del distanciamiento afectivo	¿Qué cambia si el adulto explica su ausencia emocional?	Tendencia a la autoacusación afectiva	Esencia 5.	Temporalidad	La culpa emerge como forma de ordenar una experiencia relacional incomprensible.
Vínculos intergeneracionales	Memoria afectiva intergeneracional	“Mi abuela dice que a ella también la criaron así”	El cuidado se transmite como historia vivida	¿Qué ocurre si no hay transmisión intergeneracional?	Persistencia de la tensión generacional	Esencia 3	Temporalidad	La crianza se vive como herencia afectiva, no solo como práctica actual.
Escuela como soporte emocional	Delegación del manejo emocional a la escuela	“En el colegio fue donde habló”	La escuela habilita la expresión emocional	¿Qué pasa si la escuela no interviene?	Necesidad de mediación emocional externa	Esencia 3	Espacialidad	La escuela emerge como extensión del mundo afectivo del niño.
Escuela como soporte emocional	Vínculo pedagógico sensible	“Aquí sí me escucha n”	El docente aparece como figura de acogida	¿Qué ocurre sin un adulto sensible en la escuela?	Persistencia de la búsqueda de escucha	Esencia 1	Relacionalidad	La función educativa se entrelaza con la función afectiva.
Agotamiento parental	Delegación del cuidado	“Que lo mire la profe, yo no puedo”	El adulto desplaza la responsabilidad emocional	¿Qué cambia si el adulto retoma el acompañamiento?	Delegación estructural del cuidado	Esencia 2	Relacionalidad	La delegación no es ocasional, estructura la experiencia de crianza.

Nota: Elaborado por la autora (2025).

Esta matriz de significado fenomenológico–hermenéutica integra los distintos niveles del análisis desarrollado, articulando los macrotemas y microtemas con los ejercicios de variación eidética, la identificación de invariantes y la explicitación de las esencias fenomenológicas finales. Su función no es clasificar ni codificar el material, sino hacer visible el recorrido interpretativo mediante el cual la experiencia vivida de la crianza se revela en su estructura esencial, manteniendo siempre el anclaje en el mundo de la vida y en la textura narrativa de los relatos.

5.3. Párrafos sensibles (primer momento escritural)

Este momento corresponde al primer gesto escritural fenomenológico, en el cual la investigación comienza a traducir el análisis en texto vivido. Los párrafos sensibles no tienen como finalidad explicar el fenómeno ni argumentarlo conceptualmente, sino evocarlo, permitir que la experiencia de la crianza y de la educación emocional aparezca en el lenguaje con su carga afectiva, relacional y existencial.

Siguiendo a Van Manen, este tipo de escritura busca mantener una cercanía radical con el mundo de la vida, evitando tanto la abstracción teórica prematura como la simple reproducción descriptiva de los relatos. Se trata de una escritura que combina sensibilidad fenomenológica y reflexión exegética, donde el investigador escribe con las voces de los participantes y no sobre ellas. En este sentido, los extractos de entrevistas y anécdotas no se utilizan como evidencia empírica, sino como resonancias vivas que orientan la comprensión.

En los párrafos sensibles, las escenas familiares, los silencios, las frases breves y las expresiones emocionales adquieren centralidad. La escritura se detiene en gestos mínimos, una mirada esquiva, un llanto contenido, una palabra que no llega, para hacer visible el espesor afectivo de la experiencia. El texto no busca cerrar el sentido, sino abrirlo, permitiendo que el lector se aproxime a cómo se vive la crianza desde dentro, en su vulnerabilidad y complejidad cotidiana.

Este primer momento escritural cumple una función metodológica fundamental: hacer hablar a la experiencia en el texto. Antes de nombrar esencias o articular interpretaciones integradoras, la fenomenología exige que la vivencia sea acogida en su tono, su ritmo y su ambigüedad. Los párrafos sensibles constituyen, así, un espacio de hospitalidad para la experiencia, donde el fenómeno comienza a mostrarse tal como es vivido, sentido y padecido por quienes lo habitan.

Desde esta escritura inicial, la investigación se prepara para avanzar hacia textos fenomenológicos de mayor densidad interpretativa. Los párrafos sensibles actúan como un puente entre el análisis y la interpretación profunda: conservan la cercanía con las voces y, al mismo tiempo, afinan la mirada del investigador para reconocer los núcleos esenciales del fenómeno. En ellos, la experiencia no es todavía explicada; es dejada aparecer, inaugurando el camino hacia una escritura fenomenológica que haga justicia a la vida tal como se vive.

Los párrafos sensibles fueron seleccionados a partir de criterios fenomenológicos orientados a preservar la densidad experiencial, la resonancia con las esencias identificadas y la capacidad evocativa del texto, privilegiando escenas singulares que permiten que la experiencia vivida se haga presente sin ser clausurada interpretativamente.

A continuación, se presentan algunos párrafos sensibles escritos en tono fenomenológico-hermenéutico (Van Manen), evocativos, no explicativos, cuidando el espesor afectivo, la corporeidad, el tiempo vivido y la apertura del sentido. No nombran la esencia: la hacen hablar.

Esencia 1. Reconocimiento emocional del niño

Párrafo 1. El silencio del niño

El niño permanece en silencio mientras los adultos conversan a su alrededor. No interrumpe, no pregunta, no reclama. Su cuerpo está ahí, pero su voz parece haberse retirado. En ese silencio no hay calma, hay contención. Es un silencio aprendido, una forma de no incomodar, de no añadir peso a un ambiente ya saturado. El niño ha comprendido, sin que nadie se lo diga, que sus emociones no tienen lugar en ese momento. Y así, calla.

Párrafo 2. "¿Habré hecho algo malo?"

La pregunta no se pronuncia en voz alta. Aparece más bien como un pensamiento que insiste, que vuelve, que se instala. "¿Habré hecho algo malo?" No

hay un hecho concreto al que aferrarse, ninguna falta clara que explicar. Solo la sensación de que algo se ha quebrado en el vínculo, de que la distancia emocional debe tener una causa. Ante la ausencia de palabras adultas que nombren lo que ocurre, el niño se convierte en intérprete de su propia soledad y se señala a sí mismo como posible origen del abandono afectivo.

Párrafo 3. La búsqueda de escucha en la escuela

En la escuela, el niño habla más. No siempre con palabras largas, a veces solo con gestos, con miradas que buscan confirmación. Se acerca a la docente, se queda un poco más después de clase, hace preguntas que no siempre tienen que ver con la tarea. Allí, en ese espacio distinto al hogar, el niño tantea la posibilidad de ser escuchado. La escuela aparece entonces como un lugar donde la emoción puede encontrar respuesta, donde el silencio no es la única forma de estar.

Figura 56

Párrafos sensibles de la esencia 1. El mundo silencioso del niño



Nota: Elaborador por la autora (2025).

Los párrafos anteriores permiten comprender que el reconocimiento emocional constituye una necesidad ontológica que estructura la experiencia infantil.

Cuando este no se ofrece de forma consistente en el vínculo primario, el niño reorganiza su modo de estar en el mundo desde la espera afectiva. En este contexto, la escuela emerge como un espacio donde la experiencia de ser visto y escuchado puede restituirse parcialmente. Así, la crianza se sostiene o se fragiliza según la posibilidad de reconocimiento emocional.

Esencia 2. Fragilidad del vínculo parental

Párrafo 4. "No tengo tiempo"

La madre repite la frase casi sin darse cuenta: "no tengo tiempo". Lo dice mientras cocina, mientras organiza, mientras corre. El tiempo no alcanza y la escucha queda postergada. El niño aprende que las emociones deben esperar, que siempre hay algo más urgente. La presencia física está, pero la atención se fragmenta. El vínculo se vuelve funcional, operativo, y lo afectivo queda suspendido en una promesa que rara vez se cumple.

Párrafo 5. El padre emocionalmente ausente

El padre está en casa, pero no está disponible. Su cuerpo ocupa el espacio, su mirada parece lejana. El cansancio se le nota en los hombros, en el tono de voz, en la manera de responder con monosílabos. No hay rechazo explícito, pero tampoco encuentro. El niño percibe esa distancia como un muro invisible: sabe que puede acercarse, pero intuye que no será recibido del todo. Así, el vínculo se sostiene en la superficie, sin profundidad emocional.

Párrafo 6. Saturación afectiva del hogar

El hogar está lleno de ruido, de obligaciones, de tensiones no dichas. Las emociones circulan, pero no se nombran. Todo parece demasiado: demasiado cansancio, demasiadas responsabilidades, demasiado silencio acumulado. En ese clima, el niño siente que no hay espacio para su mundo interior. La casa, que debería ser refugio, se experimenta como un lugar donde las emociones deben administrarse con cuidado para no desbordar lo que ya está al límite.

Figura 57
Párrafos sensibles de la esencia 2. El vínculo frágil



Nota: Elaborador por la autora (2025).

Estos relatos muestran que la fragilidad del vínculo parental no se produce por ausencia física, sino por una presencia afectiva erosionada por el cansancio, la saturación y la imposibilidad de sostener la escucha. La reiteración del “no tengo tiempo”, la distancia emocional y el clima afectivo del hogar configuran un vínculo funcional pero frágil, donde el cuidado se mantiene, pero la resonancia emocional se debilita. La experiencia de la crianza se vive entonces en una tensión constante entre la intención de cuidar y la imposibilidad de estar emocionalmente disponible.

Esencia 3. Reorganización relacional del cuidado

Párrafo 7. La abuela como presencia cotidiana

La abuela está ahí todos los días. No pregunta demasiado, pero observa. Prepara la comida, espera, escucha. Su presencia no es ruidosa, pero es constante. El niño sabe que puede sentarse a su lado, que puede hablar sin prisa. En esa relación, el cuidado no se anuncia, se encarna. La abuela no reemplaza a los padres, pero sostiene lo que se ha vuelto frágil. Su manera de cuidar devuelve al niño una sensación de amparo que le permite seguir habitando el vínculo sin sentirse del todo solo.

Párrafo 8. Delegación a la escuela

Cuando el hogar no alcanza, la escuela comienza a asumir más de lo que formalmente le corresponde. Allí se habla de emociones, se regula el llanto, se contiene el enojo. Los adultos del colegio se convierten en figuras de referencia afectiva. No porque lo hayan planeado, sino porque el niño llega cargado de una necesidad que no puede esperar. La escuela recibe lo que el hogar, por momentos, no logra sostener. En ese desplazamiento silencioso de funciones, la escuela termina convirtiéndose en un espacio de amparo donde el niño busca la estabilidad emocional que necesita para seguir habitando su mundo cotidiano.

Párrafo 9. Conflicto ético intergeneracional

Entre padres y abuelos surgen tensiones. Diferentes formas de entender la crianza, distintos modos de nombrar las emociones. A veces hay desacuerdo, otras silencios incómodos. Pero en medio del conflicto, el cuidado continúa. El niño habita ese cruce de miradas y aprende que el amor puede expresarse de formas diversas, incluso cuando los adultos no logran ponerse de acuerdo del todo. Esa convivencia de voces y criterios distintos también va moldeando en el niño una comprensión compleja del vínculo familiar. En ese escenario, la crianza se convierte en un territorio de negociación afectiva donde, aun con fisuras y desacuerdos, persiste el esfuerzo por sostener la vida emocional del menor.

Figura 58

Párrafos sensibles esencia 3. La red de sostén del niño



Nota: Elaborador por la autora (2025).

Los párrafos sensibles de este bloque revelan que la crianza no se interrumpe cuando el vínculo parental se debilita, sino que se reconfigura relacionalmente. La figura de la abuela, la delegación a la escuela y las tensiones intergeneracionales muestran que el cuidado se desplaza hacia donde hay presencia sostenida y disponibilidad afectiva. Esta reorganización no responde a una decisión planificada, sino a una necesidad existencial: el niño busca y encuentra sostén allí donde el vínculo puede ser habitado con mayor estabilidad emocional. La crianza se revela así como una experiencia distribuida en una red relacional ampliada.

Esencia 4. Corporeización del malestar emocional

Párrafo 10. El cuerpo retraído

El niño se encoge en la silla. Evita el contacto visual, juega con sus manos. No dice que está triste, pero su cuerpo lo muestra. El retraimiento no es timidez: es

protección. El cuerpo se hace pequeño para ocupar menos espacio, para no llamar la atención, para pasar desapercibido en un mundo afectivamente inestable.

Párrafo 11. El llanto sin causa clara

El llanto aparece de repente. No hay un motivo evidente, ningún evento reciente que lo explique. El adulto pregunta “¿qué pasó?” y el niño no sabe qué responder. Llora porque el cuerpo ya no puede sostener lo que no ha sido dicho. El llanto se convierte en lenguaje cuando las palabras no han sido suficientes o no han sido escuchadas.

Párrafo 12. El desbordamiento en el aula

En el aula, el niño pierde el control. Grita, empuja, se desborda. Lo que en casa se contiene, en la escuela irrumpe. El cuerpo actúa lo que la emoción no ha podido elaborar. El desbordamiento no es falta de límites, es exceso de carga emocional. El aula se convierte en escenario donde el malestar acumulado finalmente encuentra salida.

Figura 59

Párrafos sensibles esencia 4. El cuerpo habla.



Nota: Elaborador por la autora (2025).

Las escenas descritas permiten comprender que el malestar emocional infantil no permanece en el plano interno, sino que se hace cuerpo. El retraimiento, el llanto sin causa aparente y el desbordamiento en el aula evidencian que el cuerpo se convierte en el lugar donde la experiencia afectiva no elaborada encuentra expresión. Esta corporeización muestra que la fragilidad relacional no es solo un fenómeno simbólico, sino una vivencia encarnada que atraviesa la manera en que el niño se mueve, se sienta, habla o irrumpe en los espacios compartidos.

Esencia 5. Culpa infantil

Párrafo 13. La autoacusación

El niño se pregunta en silencio qué hizo mal. Revisa sus acciones, sus palabras, sus gestos. La distancia afectiva del adulto necesita una explicación, y la más accesible es la culpa propia. Así, el niño se convierte en juez de sí mismo, intentando restablecer un orden afectivo que se ha quebrado.

Párrafo 14. El silencio afectivo

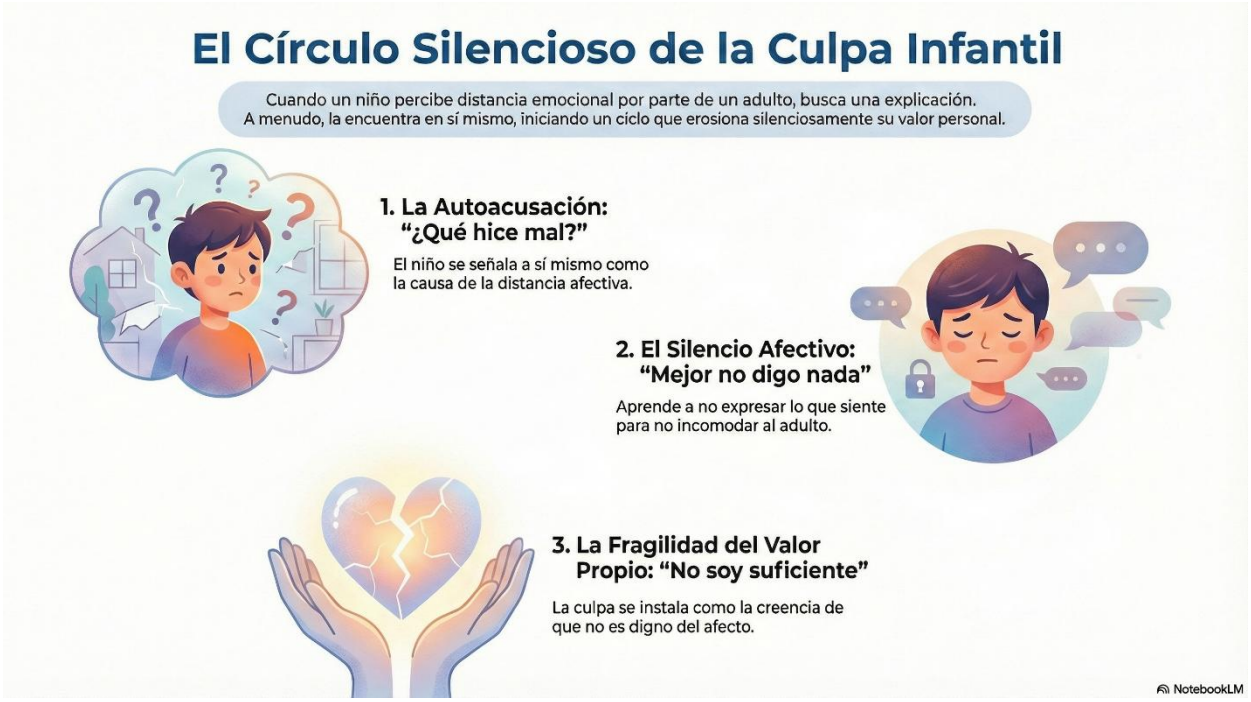
El niño deja de preguntar. No insiste. Aprende que hablar de lo que siente no cambia la situación. El silencio se vuelve una forma de cuidado hacia el adulto, una manera de no exigir, de no incomodar. Pero en ese silencio, la culpa se profundiza, porque nadie la contradice, nadie la nombra.

Párrafo 15. La fragilidad del valor de sí

Poco a poco, el niño empieza a sentirse insuficiente. No porque alguien se lo diga, sino porque así logra dar sentido a la ausencia emocional. Si el otro no está, debe ser porque él no es suficiente. El valor de sí se vuelve frágil, dependiente de una mirada que no siempre llega. La culpa no grita: se instala, silenciosa, en la forma de estar en el mundo.

Figura 60

Párrafos sensibles Esencia 5. El círculo silencioso de la culpa infantil



Nota: Elaborador por la autora (2025).

En este caso, los párrafos sensibles anteriores revelan que la culpa no emerge como reacción moral, sino como una forma existencial de otorgar sentido a la ausencia emocional. Ante el silencio adulto, el niño elabora explicaciones que preservan el vínculo a costa de sí mismo, internalizando la responsabilidad por la distancia afectiva. La autoacusación, el silencio emocional y la fragilidad del valor de sí muestran que la culpa opera como una estrategia de coherencia afectiva: si el otro no está, debe ser porque yo no soy suficiente. Así, la experiencia de la crianza se inscribe profundamente en la construcción del valor personal del niño.

5.4. Relectura y recursividad.

El proceso de relectura y recursividad se concibió como un movimiento hermenéutico de retorno constante al fenómeno, en coherencia con la fenomenología hermenéutica de Max van Manen. Cada texto producido fue

sometido a revisiones sucesivas orientadas a afinar el lenguaje, depurar el sentido y profundizar la precisión expresiva, sin desprenderse del espesor afectivo y narrativo de la experiencia vivida. Este ejercicio no tuvo como finalidad corregir estilísticamente los textos, sino interrogar su fidelidad fenomenológica y su capacidad para dejar hablar a la experiencia en su propia voz.

En este marco, la relectura operó como un gesto reflexivo sostenido por preguntas fenomenológicas orientadoras, tales como: ¿este texto permanece cercano a la experiencia tal como fue vivida?, ¿evoca una situación concreta del mundo de la vida?, ¿permite que el fenómeno se manifieste sin ser absorbido por explicaciones conceptuales externas? Cuando un fragmento se alejaba de estas condiciones, ya sea por exceso de interpretación, generalización teórica o explicación causal, se procedía a su reescritura, buscando restituir la densidad relacional, corporal y temporal de la vivencia.

La recursividad permitió, además, reconocer desplazamientos sutiles pero significativos en el sentido de los textos. Algunas escenas fueron reescritas para diferenciar con mayor claridad gestos ontológicos cercanos, pero no equivalentes, como la necesidad de reconocimiento emocional y la vivencia de culpa infantil, mientras que otras fueron afinadas para desplazar el foco desde interpretaciones psicológicas hacia descripciones fenomenológicas situadas. Este proceso hizo visible que la escritura misma constituye un espacio de comprensión, en el que el sentido del fenómeno se va revelando progresivamente.

Como resultado de este movimiento reflexivo, se dio origen a la escritura sistemática de notas analíticas, concebidas como registros explícitos de las decisiones de escritura adoptadas durante el proceso de relectura y reescritura. Estas notas fueron elaboradas bajo el de la explicitación de las decisiones de escritura, y tienen como propósito documentar qué fragmentos fueron conservados, cuáles fueron reescritos y qué desplazamientos interpretativos se realizaron para recuperar o preservar la fidelidad fenomenológica del texto. De este modo, las notas analíticas no solo acompañan el proceso escritural, sino que evidencian el rigor

metodológico y la coherencia epistemológica del análisis, mostrando cómo la comprensión del fenómeno se fue afinando en el propio acto de escribir.

Nota analítica 1

Desplazamiento del silencio infantil desde la explicación psicológica hacia la vivencia relacional

- **Texto de referencia:**
  Párrafo sensible “El silencio del niño” (Esencia 1).
- **Problema identificado en la primera versión:**
  El silencio era descrito como un indicador del estado emocional del niño, con un tono explicativo que lo acercaba a una interpretación psicológica.
- **Decisión de reescritura:**
  Se eliminan formulaciones explicativas sobre “por qué” el niño calla y se reescribe el texto desde la escena vivida, incorporando el cuerpo, el ambiente y la atmósfera relacional.
- **Desplazamiento logrado:**
  El silencio deja de ser un síntoma para convertirse en una forma de estar-en-el-mundo del niño, aprendida en relación con la saturación emocional del entorno adulto.

Nota analítica 2

Separación ontológica entre reconocimiento emocional y culpa infantil

- **Texto de referencia:**
  Párrafo sensible “¿Habré hecho algo malo?” (Esencia 1) y “La autoacusación” (Esencia 5).

  - **Problema identificado en la versión inicial:**
    Ambos textos compartían una estructura narrativa similar, lo que diluía la diferencia ontológica entre la necesidad de reconocimiento y la vivencia de culpa.
  - **Decisión de reescritura:**
    Se mantuvo en la Esencia 1 la pregunta como gesto de búsqueda de sentido relacional, mientras que en la Esencia 5 se reforzó el giro hacia la autoatribución de responsabilidad y el deterioro del valor de sí.
  - **Desplazamiento logrado:**
    La pregunta deja de funcionar como núcleo común y se diferencia su sentido: en una, apertura hacia el otro; en la otra, cierre sobre sí mismo.

Nota analítica 3

Reescritura del silencio como cuidado del adulto y no como retraimiento individual

- **Texto de referencia:**
  Párrafo sensible “El silencio afectivo” (Esencia 5).
- **Problema identificado:**
  El silencio podía interpretarse como pasividad o inhibición emocional del niño.
- **Decisión de reescritura:**
  Se reformula el silencio como una práctica relacional: el niño calla para no exigir, para no incomodar, para no aumentar la carga emocional del adulto.
- **Desplazamiento logrado:**
  El silencio se comprende como una forma ética infantil de cuidado del otro, lo que profundiza su densidad fenomenológica.

Nota analítica 4

Reorientación del texto desde la culpa explícita hacia la fragilidad del valor de sí

- **Texto de referencia:**
  Párrafo sensible “La fragilidad del valor de sí” (Esencia 5).
- **Problema identificado:**
  La culpa aparecía nombrada de forma directa, lo que reducía su potencia evocativa.
- **Decisión de reescritura:**
  Se sustituyen afirmaciones directas por descripciones del modo en que el niño comienza a sentirse insuficiente sin que nadie se lo diga.
- **Desplazamiento logrado:**
  La culpa se presenta como una estructura silenciosa y persistente que se inscribe en la forma de habitar el mundo, no como emoción puntual.

Nota analítica 5

Afinación del gesto ontológico en la escuela como espacio de escucha

- **Texto de referencia:**
  Párrafo sensible “La búsqueda de escucha en la escuela” (Esencia 1).
- **Problema identificado:**
  El texto inicial enfatizaba el rol funcional de la escuela como apoyo externo.
- **Decisión de reescritura:**
  Se reescribe la escena desde el gesto del niño que se queda, que se acerca,

que busca una mirada, desplazando el foco desde la institución hacia la experiencia vivida.

- **Desplazamiento logrado:**
  La escuela emerge como espacio existencial de posibilidad de palabra, no como dispositivo institucional.

Nota analítica 6

Reducción de explicaciones causales en favor de la temporalidad vivida

- **Texto de referencia:**
  Conjunto de párrafos sensibles Esencias 1 y 5.
- **Problema identificado:**
  Presencia de conexiones causales explícitas (“por eso”, “debido a”, “como consecuencia”).
- **Decisión de reescritura:**
  Se eliminan nexos causales y se privilegia la repetición temporal, la acumulación y la persistencia silenciosa del malestar.
- **Desplazamiento logrado:**
  El texto se orienta hacia una temporalidad fenomenológica, donde el sentido se sedimenta en el tiempo vivido.

Nota analítica 7

Criterio de conservación y descarte textual

- **Texto de referencia:**
  Versiones preliminares no incorporadas.
- **Decisión explícita:**
  Se descartaron textos que explicaban el fenómeno desde marcos teóricos externos o desde interpretaciones psicológicas generalizantes.
- **Criterio aplicado:**
  Solo se conservaron aquellos fragmentos que permitían que la experiencia hablara por sí misma, sin ser absorbida por conceptos previos.

Figura 61
Notas analíticas.



Nota: Elaborada por la autora (2025)

Estas notas analíticas dan cuenta de que la escritura fenomenológica no fue un ejercicio de estilización, sino un proceso reflexivo de retorno constante a la experiencia vivida. Cada decisión de reescritura respondió a la necesidad de preservar la fidelidad fenomenológica del texto y de afinar el gesto ontológico desde el cual la crianza fue comprendida y narrada.

5.5. Revisión de documentos fenomenológicos

Este submomento metodológico corresponde a la revisión reflexiva y contrastiva de los textos fenomenológicos producidos, a la luz de los aportes fundacionales de la fenomenología hermenéutica, particularmente los desarrollados por Max van Manen. No se trata de una validación externa ni de una verificación empírica de los hallazgos, sino de un ejercicio de afinamiento epistemológico y

metodológico que permite asegurar que la escritura fenomenológica conserve fidelidad al enfoque y rigor en su despliegue interpretativo.

Desde la perspectiva de Van Manen, la investigación fenomenológica no se agota en el análisis temático ni en la identificación de esencias, sino que culmina y se renueva constantemente en el acto mismo de escribir. En este sentido, la revisión de los documentos fenomenológicos producidos en la investigación constituye un momento de retorno crítico al texto, en el que la investigadora interroga su propia escritura a partir de preguntas fundamentales: ¿permite este texto que la experiencia hable por sí misma?, ¿mantiene un tono evocativo y reflexivo acorde con el mundo de la vida?, ¿evita la abstracción conceptual excesiva y la explicación causal?, ¿permanece anclado en lo vivido?

Este ejercicio de contraste se realizó mediante la lectura atenta de los textos producidos (párrafos sensibles, desarrollos de esencias y articulaciones interpretativas) en diálogo con obras clave de Van Manen y otros textos fenomenológicos de referencia. El propósito fue identificar posibles deslizamientos hacia un lenguaje analítico explicativo, categorial o psicologizante, y reorientar la escritura hacia una expresión más fiel del sentido vivido, cuidando el tono, el ritmo, la densidad afectiva y la proximidad a la experiencia.

La revisión permitió, además, afinar la coherencia entre los distintos niveles del análisis: las comprensiones iniciales, las esencias fenomenológicas, los párrafos sensibles y la reducción eidética. Este contraste metodológico aseguró que las esencias no se formularan como conceptos abstractos, sino como estructuras de sentido encarnadas, y que los párrafos sensibles no se convirtieran en meras ilustraciones, sino en lugares donde la experiencia se hace presente y se deja sentir en el texto.

En términos epistemológicos, este submomento fortaleció la consistencia interna de la investigación, al garantizar que la interpretación no se desligara del paradigma fenomenológico hermenéutico que la sustenta. La revisión de

documentos fenomenológicos operó, así como un ejercicio de vigilancia metodológica, mediante el cual la escritura fue constantemente reorientada hacia la pregunta por el sentido de la experiencia vivida, evitando tanto la generalización teórica como la descripción anecdótica.

Este proceso aseguró que el texto final no solo diga algo sobre la experiencia de la crianza, sino que permita al lector aproximarse a ella, reconocerla y resonar con su espesor afectivo y existencial. De este modo, la revisión de los documentos fenomenológicos consolida el rigor interpretativo del estudio y prepara el terreno para la escritura fenomenológica profunda y para la articulación final del modelo teórico emergente, en plena coherencia con el enfoque de Max van Manen.

Con respecto al criterio de fidelidad fenomenológica en la escritura del análisis, en esta investigación se entendió como el grado en que los textos producidos logran permanecer anclados en la experiencia vivida, permitiendo que el fenómeno de la crianza y la educación emocional se muestre tal como es vivido por los participantes, sin ser subsumido prematuramente en categorías teóricas, explicaciones causales o interpretaciones externas al mundo de la vida. Siguiendo a Max van Manen, este criterio no se aplicó como una regla técnica, sino como una actitud reflexiva sostenida durante todo el proceso de escritura, revisión y reescritura.

Desde este criterio, se conservaron aquellos textos de los párrafos sensibles, desarrollos de esencias y articulaciones interpretativas que cumplían con las siguientes condiciones fenomenológicas:

- Mantenían proximidad con la experiencia concreta narrada;
- Privilegiaban el lenguaje evocativo y descriptivo sobre el conceptual explicativo;
- Permitían que el sentido emergiera sin ser clausurado; y

- Preservaban la ambigüedad, la fragilidad y la densidad afectiva propias de la vivencia.

Por el contrario, fueron objeto de reescritura aquellos textos que, aun siendo conceptualmente correctos, se alejaban del gesto fenomenológico. En particular, se identificaron y corrigieron cuatro tipos de desplazamientos que comprometían la fidelidad fenomenológica:

a) Deriva explicativa o psicologizante

Se reescribieron fragmentos en los que la experiencia del niño o del adulto era explicada mediante categorías psicológicas implícitas (por ejemplo, "mecanismos de defensa", "procesos de internalización", "fallas en la regulación emocional"), sustituyéndolas por descripciones del modo en que la experiencia se manifiesta y se siente. La reescritura buscó devolver la voz a la vivencia, evitando explicar lo que el texto debía dejar aparecer.

b) Abstracción conceptual prematura

Algunos textos fueron reformulados porque operaban a un nivel excesivamente abstracto, enunciando ideas generales sobre la crianza o la educación emocional sin retornar a la experiencia concreta. Estos fragmentos fueron reescritos para reincorporar escenas, gestos, silencios y situaciones específicas que devolvieran al lector al mundo de la vida.

c) Superposición interpretativa entre esencias

Durante la revisión se detectó que ciertos párrafos sensibles, especialmente entre la Esencia 1 (reconocimiento emocional) y la Esencia 5 (culpa infantil), tendían a solaparse en su contenido. En estos casos, la reescritura no buscó eliminar el contenido, sino afinar el gesto ontológico:

– en la Esencia 1, se reforzó la orientación hacia la necesidad de ser visto y escuchado;

– en la Esencia 5, se profundizó la vivencia de autoatribución de responsabilidad y fragilidad del valor de sí.

Este ajuste permitió conservar la coherencia interna de las esencias sin diluir sus diferencias fenomenológicas.

d) Lenguaje evaluativo o normativo

Se reescribieron fragmentos que incorporaban, aunque de forma sutil, juicios implícitos sobre lo que “debería” ocurrir en la crianza o sobre la adecuación de ciertas prácticas parentales. La fidelidad fenomenológica exigió suspender estos juicios y retornar a una descripción comprensiva del modo en que la experiencia se vive, incluso cuando resulta ambigua, dolorosa o contradictoria.

Este movimiento de retorno al fenómeno se operacionalizó mediante relecturas sucesivas de los textos analíticos y narrativos, en las que cada fragmento fue interrogado fenomenológicamente. La investigadora examinó si el texto mostraría la experiencia vivida o si, por el contrario, la explicaba, evaluaba o conceptualizaba de manera prematura. Cuando el lenguaje se alejaba del espesor afectivo de la vivencia, se procedía a su reescritura, incorporando escenas, silencios, gestos corporales y situaciones concretas que restituyeran la proximidad con el mundo de la vida.

En este sentido, la fidelidad fenomenológica se sostuvo mediante un equilibrio constante entre rigor reflexivo y sensibilidad escritural. No se buscó producir un texto exhaustivo ni cerrado, sino una escritura que abra espacio al lector para encontrarse con la experiencia, reconocerla y dejarse afectar por ella. Este criterio guió tanto la conservación de los textos que lograban este efecto como la reescritura de aquellos que, aun siendo analíticamente sólidos, se distanciaban del gesto fenomenológico propio del enfoque de Max van Manen.

5.6. Resultado Metodológico.

El resultado metodológico de esta fase del proceso investigativo se concreta en la elaboración del primer texto interpretativo consolidado, entendido como una escritura fenomenológica inicial que articula las esencias identificadas con el espesor afectivo, relacional y existencial de la experiencia vivida. Este texto no constituye aún la formulación final del fenómeno, sino un momento de síntesis interpretativa en el que las estructuras esenciales comienzan a desplegarse

narrativamente, permitiendo que la experiencia de la crianza “hable” en el lenguaje del texto.

Desde el enfoque de la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, este primer texto interpretativo cumple una función decisiva: transformar el análisis temático y la reducción eidética en escritura significativa, capaz de evocar el mundo de la vida de los participantes sin reducirlo a categorías abstractas. En él, las cinco esencias finales no se presentan como conceptos aislados, sino como sentidos entrelazados que se manifiestan en escenas, silencios, gestos corporales y vínculos concretos, respetando la textura vivida de la experiencia.

Este texto interpretativo consolidado emerge del ejercicio reiterado de relectura, reflexión eidética y reescritura, y se apoya en los párrafos sensibles construidos para cada esencia. A través de esta escritura, la precariedad del acompañamiento emocional, la fragilidad del vínculo parental, la reorganización relacional del cuidado, la corporeización del malestar infantil y la experiencia de culpa adquieren una forma narrativa que permite comprender la crianza como una vivencia encarnada, situada e intersubjetiva en el contexto de Nilo.

Metodológicamente, este resultado marca el tránsito desde el análisis fenomenológico hacia la escritura fenomenológica profunda. El texto consolidado actúa como un umbral interpretativo: integra lo ya comprendido, sin clausurar el sentido, y prepara el camino para la formulación de la esencia interpretativa integradora y del modelo teórico emergente. En este sentido, no es un punto de llegada, sino un punto de anclaje desde el cual la investigación avanza hacia una comprensión más depurada y ontológicamente densa del fenómeno estudiado.

En el marco del método fenomenológico hermenéutico propuesto por Max van Manen, el primer texto interpretativo consolidado no corresponde a una síntesis final ni a un modelo teórico acabado, sino a un momento escritural intermedio en el que la experiencia vivida comienza a tomar forma narrativa e interpretativa de manera integrada. Este texto emerge como resultado de la articulación progresiva entre las

esencias fenomenológicas identificadas y los párrafos sensibles que las encarnan, constituyéndose en el primer despliegue coherente del sentido del fenómeno en el lenguaje.

Es importante señalar que el primer texto interpretativo consolidado se configura a partir de la integración de tres movimientos fundamentales: en primer lugar, la explicitación de las cinco esencias fenomenológicas finales, comprendidas no como categorías analíticas ni como abstracciones conceptuales, sino como estructuras ontológicas de sentido que organizan la experiencia vivida de la crianza y su vínculo con la educación emocional. Estas esencias condensan aquello que, tras la reflexión eidética, se reconoce como irreductible para que la experiencia sea lo que es.

Este texto incorpora los párrafos sensibles asociados a cada esencia. Estos párrafos, construidos a partir de escenas, silencios, gestos y frases significativas extraídas del corpus experiencial, permiten que la experiencia se muestre desde su espesor afectivo y corporal. En ellos, el lenguaje no cumple una función explicativa, sino evocativa, posibilitando que el lector se aproxime al fenómeno tal como es vivido por los participantes. De este modo, la escritura mantiene una cercanía deliberada con el mundo de la vida y evita la reducción prematura del sentido. En esta clave, cada párrafo sensible funciona como un espacio de resonancia donde la experiencia puede ser percibida en su tonalidad más humana y concreta. Así, la palabra escrita se convierte en mediación para que el lector advierta la densidad emocional que habita en las vivencias narradas.

Este primer texto interpretativo consolidado incluye breves párrafos interpretativos que acompañan cada bloque de escritura sensible. Estos textos no sustituyen la experiencia narrada ni la subordinan a un marco teórico externo, sino que nombran cuidadosamente el sentido existencial que emerge de lo descrito. Se trata de interpretaciones fenomenológicas que permanecen ancladas en lo vivido y que permiten reconocer cómo la experiencia se organiza, se tensa y se resignifica. De este modo, la interpretación acompaña la experiencia sin desfigurarla,

permitiendo que los sentidos emergentes se iluminen con mayor claridad. En consecuencia, cada comentario interpretativo aporta una mediación reflexiva que profundiza la comprensión del fenómeno desde dentro de la vivencia misma.

Desde esta perspectiva, el primer texto interpretativo consolidado constituye un umbral metodológico entre el análisis temático y la escritura fenomenológica profunda. No se trata aún del texto final en el que el fenómeno es narrado en toda su densidad ontológica, pero sí de una configuración escritural suficientemente integrada como para permitir que la experiencia “hable” en el texto de manera reconocible y coherente. En este sentido, el texto consolidado no clausura el sentido, sino que lo estabiliza provisionalmente, ofreciendo una base sólida para avanzar hacia la elaboración del texto fenomenológico profundo y la construcción del modelo teórico emergente.

Así, el primer texto interpretativo consolidado representa un momento clave del proceso investigativo: aquel en el que la experiencia deja de estar fragmentada en temas, matrices o esencias aisladas, y comienza a presentarse como una totalidad significativa, narrada e interpretada desde el horizonte de la fenomenología hermenéutica.

Fase III. Escribir – Reescribir – Reflexionar acerca de la experiencia vivida

6.1. Relectura sistemática de las narrativas familiares para mantener la atención en la experiencia vivida.

Este submomento del análisis fenomenológico se orientó a una relectura sistemática y reiterada de las narrativas familiares, con el propósito de mantener la atención del investigador anclada en la experiencia vivida y evitar desplazamientos hacia explicaciones conceptuales ajenas al fenómeno. En coherencia con la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, esta relectura no se concibió

como un procedimiento técnico de verificación, sino como un gesto reflexivo de retorno constante al mundo de la vida tal como fue narrado por los participantes.

La relectura sistemática implicó volver una y otra vez sobre entrevistas, anécdotas y escenas descritas, suspendiendo momentáneamente interpretaciones previas para permitir que el fenómeno siguiera mostrando nuevas resonancias de sentido. Este movimiento respondió a la convicción fenomenológica de que la experiencia no se agota en una primera comprensión y que el sentido emerge progresivamente en la medida en que el investigador permanece atento, abierto y afectado por lo que lee.

En este proceso adquirió centralidad el método vocativo, entendido, siguiendo a Van Manen, como la disposición a permanecer “llamado” por el fenómeno a lo largo de toda la investigación. Más que buscar controlar el sentido, el investigador se deja interpelar por aquello que insiste, retorna y reclama ser comprendido. La lectura, en este sentido, no es neutral ni distanciada, sino una forma de escucha atenta en la que ciertas expresiones, silencios y escenas convocan reiteradamente la reflexión.

A través de esta relectura vocativa, se hicieron visibles motivos que reaparecen de manera persistente en las narrativas: el cansancio y la sobrecarga emocional de los adultos responsables, la búsqueda reiterada de reconocimiento emocional por parte del niño y las tensiones generacionales en torno al cuidado y la responsabilidad afectiva. Estos motivos no fueron tratados como categorías analíticas, sino como hilos de sentido que atraviesan la experiencia y que orientan la comprensión hacia sus núcleos más estables.

Metodológicamente, este submomento cumplió una función decisiva: fortalecer la orientación hacia lo esencial del fenómeno, evitando que el análisis se desplace hacia interpretaciones teóricas prematuras o generalizaciones conceptuales. La relectura sistemática, sostenida por el método vocativo, permitió afinar la sensibilidad fenomenológica del investigador y asegurar que las decisiones

interpretativas incluida la formulación de esencias, invariantes y textos sensibles, permanecieran fieles a la experiencia vivida tal como fue narrada, sentida y significada por los participantes.

De este modo, la investigación mantuvo una coherencia interna entre lectura, reflexión y escritura, preservando el carácter fenomenológico del proceso y garantizando que el texto final continuara siendo una respuesta al llamado del fenómeno, y no una imposición externa de sentido.

6.2. Contraste interno entre interpretaciones iniciales y matices presentes en los relatos.

Este submomento del análisis fenomenológico correspondió a un ejercicio de contraste interno entre las interpretaciones iniciales formuladas por la investigadora y los matices, tensiones y profundidades afectivas que emergen de los relatos experienciales. En coherencia con la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, este proceso se comprendió como una reducción hermenéutica, orientada no a eliminar interpretaciones, sino a depurarlas, afinarlas y reorientarlas continuamente a la luz de la experiencia vivida.

El contraste interno implicó poner en diálogo las comprensiones preliminares derivadas de los macrotemas, microtemas y primeras formulaciones interpretativas con el corpus narrativo en su totalidad. A través de relecturas detenidas, se examinó si dichas interpretaciones lograban dar cuenta de la complejidad afectiva de los relatos o si, por el contrario, simplificaban, endurecían o cerraban prematuramente el sentido del fenómeno. Este ejercicio permitió identificar zonas de fricción, contradicciones aparentes y ambigüedades que exigían una revisión más cuidadosa de lo interpretado.

Desde esta perspectiva, la reducción hermenéutica no operó como una corrección externa, sino como un movimiento reflexivo interno al análisis. Cuando

una interpretación inicial resultaba demasiado unívoca, normativa o conceptual, se volvía al relato concreto para dejar que la experiencia introdujera nuevos matices. Así, por ejemplo, expresiones de delegación del cuidado que en un primer momento podían leerse únicamente como abandono, revelaban también gestos de preocupación, impotencia o búsqueda de apoyo; del mismo modo, silencios infantiles inicialmente interpretados como retraimiento podían mostrar capas más complejas de cuidado del otro, miedo a incomodar o estrategias de adaptación afectiva.

Este contraste permitió ajustar comprensiones preliminares sin desprenderlas de la experiencia, reconociendo que el sentido fenomenológico no se presenta de forma lineal ni homogénea. La experiencia vivida de la crianza mostró profundidades afectivas que desbordaban explicaciones simples, obligando a sostener la ambigüedad, la tensión y la coexistencia de sentidos como parte constitutiva del fenómeno.

Metodológicamente, este submomento contribuyó de manera decisiva a clarificar la estructura interna del fenómeno, al permitir distinguir entre interpretaciones plausibles pero insuficientes y aquellas que lograban mantenerse fieles a la textura de lo vivido. La reducción hermenéutica operó, así, como un mecanismo de refinamiento de las intuiciones emergentes, fortaleciendo su densidad fenomenológica y su anclaje en el mundo de la vida.

En conjunto, este ejercicio aseguró que el análisis no avanzara por acumulación de interpretaciones, sino por profundización progresiva del sentido. Al confrontar constantemente lo interpretado con lo narrado, la investigación sostuvo una actitud de vigilancia hermenéutica que permitió depurar el lenguaje, afinar las esencias y preparar el tránsito hacia la escritura fenomenológica profunda, donde el fenómeno puede finalmente desplegarse con mayor claridad y fidelidad existencial.

6.3. Revisión reflexiva del lenguaje interpretativo empleado en la escritura.

Este submomento del análisis correspondió a una revisión reflexiva del lenguaje interpretativo empleado en la escritura fenomenológica, orientada por la vocación fundamental del método de Max van Manen: permitir que la experiencia vivida se exprese en el texto con precisión, sensibilidad y fidelidad. En este sentido, la escritura no fue concebida como un mero vehículo de comunicación de resultados, sino como un espacio metodológico en sí mismo, donde el fenómeno se vuelve visible a través del lenguaje.

La revisión del lenguaje implicó una relectura cuidadosa de los textos interpretativos producidos hasta el momento: comprensiones iniciales, formulaciones eidéticas y párrafos sensibles, con el propósito de interrogar si las palabras utilizadas lograban evocar la vivencia tal como fue narrada y sentida por los participantes. Esta revisión se guió por preguntas fenomenológicas orientadoras tales como: ¿este pasaje permite al lector acercarse a la experiencia vivida?, ¿el lenguaje mantiene proximidad con lo concreto de la vivencia o introduce abstracciones conceptuales que la alejan?, ¿la interpretación emerge del relato o se impone sobre él?

Como resultado de este ejercicio, se identificaron fragmentos de escritura en los que el lenguaje tendía a endurecer el sentido mediante formulaciones excesivamente teóricas, generalizaciones apresuradas o conceptos externos que no provenían directamente de la experiencia narrada. En estos casos, se procedió a la reformulación de los pasajes, no para eliminar la interpretación, sino para devolverla a su anclaje fenomenológico, recuperando escenas, gestos, silencios, expresiones corporales y tonalidades afectivas que devolvieran densidad vivida al texto.

Esta revisión reflexiva permitió depurar el lenguaje interpretativo sin empobrecer el sentido, afinando la elección de palabras, el ritmo narrativo y la estructura de los párrafos para que la escritura mantuviera su carácter evocativo y encarnado. Se privilegiaron expresiones que conservaran la ambigüedad propia de

la experiencia, evitando cierres conceptuales que clausuraran prematuramente el significado del fenómeno.

Metodológicamente, este submomento aseguró que la escritura fenomenológica conservara coherencia epistemológica con el enfoque hermenéutico adoptado. Al revisar y reescribir desde una actitud de escucha atenta al fenómeno, la investigación fortaleció la fidelidad de sus interpretaciones y garantizó que el texto no se distanciara de aquello que busca comprender. De este modo, la revisión reflexiva del lenguaje se constituyó como un gesto metodológico indispensable para representar fielmente la experiencia vivida de la crianza y su vínculo con la educación emocional, manteniendo abierto el espacio de sentido en el que el fenómeno puede seguir hablándole al lector.

6.4. Revisión iterativa entre textos originales, notas analíticas y primeros borradores.

Este submomento del proceso analítico se desarrolló mediante una revisión iterativa y recursiva entre los textos originales del corpus (entrevistas, anécdotas y relatos), las notas analíticas elaboradas durante el análisis y los primeros borradores interpretativos. Este movimiento responde a la dinámica propia de la comprensión fenomenológica, asumida en el enfoque de Max van Manen como un retorno constante y reflexivo a la experiencia vivida, mediante la relectura, la escritura y la reescritura orientadas por el fenómeno. En coherencia con la fenomenología hermenéutica, el análisis no avanzó de manera lineal ni acumulativa, sino mediante sucesivos regresos al fenómeno, permitiendo confirmar, matizar y profundizar los significados emergentes a la luz de nuevas lecturas y escrituras.

Cada nuevo borrador fue contrastado cuidadosamente con las expresiones concretas de los participantes, verificando que las interpretaciones formuladas pudieran sostenerse en palabras, escenas narradas, silencios y gestos significativos del mundo de la vida. Cuando una interpretación se alejaba de la experiencia vivida

o introducía formulaciones conceptuales externas, se procedía a su revisión o reformulación.

Las notas analíticas cumplieron un papel mediador en este proceso, al registrar intuiciones interpretativas, tensiones de sentido y resonancias afectivas surgidas durante la relectura. Estas notas orientaron la reescritura de los textos, favoreciendo una mayor precisión fenomenológica y una profundización ontológica de las formulaciones eidéticas.

Este movimiento iterativo permitió fortalecer la congruencia entre los relatos, las interpretaciones y las esencias formuladas, asegurando que el análisis permaneciera anclado en la experiencia vivida y fiel al carácter vocativo del método de Van Manen, donde el investigador permanece continuamente llamado por el fenómeno.

6.5. Cuidado epistémico para evitar explicaciones causalistas o psicologizantes ajenas al método.

Este movimiento metodológico se orientó por un cuidado epistémico permanente, destinado a evitar la introducción de explicaciones causalistas, psicologizantes o teorías externas que no emergieran directamente de la experiencia vivida narrada por los participantes. En coherencia con el principio reductivo de la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, la atención se mantuvo centrada en el fenómeno tal como se da en el mundo de la vida, suspendiendo interpretaciones que buscaran explicar el “porqué” de la experiencia desde marcos conceptuales previos.

En la práctica analítica y escritural, este cuidado se tradujo en la eliminación deliberada de inferencias interpretativas que no pudieran sostenerse en expresiones concretas del corpus experiencial, ya fueran entrevistas, anécdotas o escenas narradas. Cuando una formulación interpretativa introducía categorías psicológicas,

diagnósticas o explicativas que desplazaban el foco desde el vivir hacia la explicación del vivir, dicha formulación era revisada o descartada.

Este principio permitió preservar la pureza fenomenológica del estudio, asegurando que las interpretaciones permanecieran fieles a la textura afectiva, relacional y situada de la experiencia de crianza. Al mismo tiempo, garantizó la coherencia metodológica del proceso investigativo, al mantener la investigación anclada en la descripción reflexiva del fenómeno y no en su teorización causal, resguardando así la legitimidad fenomenológica de las esencias y de los textos interpretativos producidos.

Escribir–Reescribir–Reflexionar: Construcción del Texto Fenomenológico Profundo

7.1. Producción de borradores interpretativos iniciales basadas en los temas esenciales.

La producción de borradores interpretativos iniciales constituyó un momento clave en el tránsito desde la organización temática hacia la escritura fenomenológica propiamente dicha. En coherencia con el enfoque de Max van Manen, estos borradores no se concibieron como textos conclusivos ni como exposiciones teóricas, sino como ejercicios de escritura reflexiva orientados a explicitar el sentido vivido del fenómeno a partir de las esencias y temas fenomenológicos identificados.

Cada borrador fue elaborado tomando como punto de partida los núcleos esenciales previamente formulados y los temas fenomenológicos emergentes, procurando que la escritura permaneciera anclada en la experiencia narrada por los participantes. Este proceso implicó un esfuerzo deliberado por transformar los hallazgos analíticos en una narrativa que no describiera desde fuera, sino que hiciera presente la experiencia, permitiendo que el lector pudiera reconocerla y habitarla.

En este sentido, la escritura operó como una práctica de comprensión en sí misma: al escribir, se profundizó la relación con el fenómeno, se pusieron a prueba las formulaciones eidéticas y se evidenciaron zonas de ambigüedad, redundancia o distanciamiento experiencial que requerían ulterior reflexión. Los borradores iniciales funcionaron así como textos de tanteo fenomenológico, mediante los cuales el análisis comenzó a adquirir forma narrativa sin perder su fidelidad al mundo de la vida.

Este momento permitió transformar los hallazgos temáticos en una narrativa interpretativa incipiente, que empezó a revelar el sentido profundo de la experiencia de la crianza y su vínculo con la educación emocional, preparando el terreno para las fases posteriores de reescritura, depuración reflexiva y consolidación del texto fenomenológico.

7.2. Revisión y reescritura de párrafos para intensificar la capacidad evocativa del texto.

La revisión y reescritura de los párrafos interpretativos constituyó un movimiento central dentro del proceso de escritura fenomenológica, orientado a intensificar la capacidad evocativa del texto y a profundizar su cercanía con la experiencia vivida. En coherencia con la propuesta de Max van Manen, la escritura fue entendida como un ejercicio reflexivo continuo mediante el cual el fenómeno es interrogado, afinado y vuelto a presentar desde su densidad existencial.

Este submomento implicó ajustes sucesivos en el lenguaje, el tono, la estructura narrativa y la densidad descriptiva de los textos producidos. Cada párrafo fue sometido a relecturas atentas con el propósito de examinar si el texto lograba mantener al lector en proximidad con la vivencia narrada o si, por el contrario, se desplazaba hacia explicaciones conceptuales, formulaciones abstractas o interpretaciones excesivamente distanciadas de la experiencia. Cuando se identificaban estos desplazamientos, el texto era reescrito hasta recuperar su anclaje en lo vivido.

La reescritura reflexiva se orientó, así, a depurar el lenguaje sin empobrecer el sentido, buscando expresiones más precisas, imágenes más encarnadas y ritmos narrativos capaces de sostener la tensión afectiva propia del fenómeno. Este proceso no eliminó la interpretación, pero sí la transformó: la interpretación dejó de explicitarse en forma de afirmaciones conceptuales para encarnarse en descripciones densas, escenas significativas y silencios cuidadosamente mantenidos.

Esto aseguró que el texto fenomenológico no se limitara a explicar la experiencia de la crianza y su vínculo con la educación emocional, sino que la hiciera presente y reconocible en su vivencia, permitiendo que el lector pudiera resonar con ella. La revisión y reescritura operaron, de este modo, como un criterio de fidelidad fenomenológica, garantizando que la escritura conservara su vocación evocativa y permaneciera al servicio del fenómeno, y no de marcos teóricos externos o de explicaciones causalistas.

7.3. Integración de citas textuales de las narrativas familiares.

La integración de citas textuales provenientes de las narrativas familiares constituyó un gesto metodológico fundamental para asegurar que la escritura fenomenológica permaneciera anclada en el material experiencial y no se desplazara hacia formulaciones abstractas desvinculadas del mundo de la vida de los participantes. En coherencia con la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, las citas no fueron utilizadas como evidencia ilustrativa ni como respaldo empírico de afirmaciones previas, sino como presencias vivas del fenómeno en el texto.

La inclusión de fragmentos de entrevistas, anécdotas y escenas narradas respondió al principio de fidelidad fenomenológica, según el cual la experiencia debe poder “hablar” en la escritura. Cada cita fue seleccionada atendiendo a su densidad afectiva, a su capacidad evocativa y a su potencia para revelar el sentido vivido de la crianza y de la educación emocional, más allá de la información que pudiera

contener. Se privilegiaron expresiones cotidianas, silencios nombrados, frases breves y escenas situadas que condensaran la experiencia en su espesor existencial.

Estas citas no fueron incorporadas como bloques aislados, sino cuidadosamente entretejidas en el flujo interpretativo del texto, de modo que dialogaran con la reflexión fenomenológica sin ser subsumidas por ella. La escritura se orientó a mantener una tensión productiva entre la voz del participante y la voz interpretativa de la investigadora, evitando tanto la sobreinterpretación como la mera reproducción descriptiva del discurso original.

Este procedimiento garantizó que la elaboración interpretativa permaneciera vinculada al mundo de la vida de las familias de Nilo, preservando el carácter situado, encarnado y relacional del fenómeno. Al permitir que las voces de los participantes irrumpieran en el texto, la escritura fenomenológica sostuvo su compromiso con la experiencia vivida y evitó transformarse en un discurso explicativo externo. De este modo, las citas textuales funcionaron como anclajes ontológicos, recordando constantemente que el sentido revelado emerge de vidas concretas, narradas, sentidas y habitadas.

7.4. Contraste reflexivo entre el texto escrito, las esencias identificadas y los ejercicios de variación imaginativa.

El contraste reflexivo entre el texto interpretativo en construcción, las esencias fenomenológicas identificadas y los ejercicios de variación imaginativa constituyó un momento clave para sostener la solidez eidética del análisis y la coherencia fenomenológica de la escritura. Este procedimiento se desarrolló como un retorno sistemático al fenómeno, entendido no como repetición mecánica del material, sino como una reaproximación reflexiva que permitiera interrogar continuamente la fidelidad del texto a la experiencia vivida.

En coherencia con el método de Max van Manen, cada formulación interpretativa fue puesta a prueba a la luz de las esencias identificadas y de los movimientos de variación imaginativa previamente realizados. La pregunta orientadora que guió este contraste fue de carácter fenomenológico: ¿permite este texto que la experiencia siga siendo reconocible como tal, aun cuando se modifiquen imaginativamente sus condiciones contextuales? Cuando una formulación no resistía esta prueba ya fuera por apoyarse excesivamente en explicaciones contextuales, por introducir inferencias externas o por debilitar su anclaje en la vivencia, se procedía a su revisión o reescritura.

Este proceso implicó una revisión constante y recursiva entre distintos soportes analíticos: los borradores del texto interpretativo, las matrices de significado construidas durante el análisis y las notas analíticas elaboradas en momentos previos. El cruce entre estos materiales permitió identificar desajustes, redundancias o desplazamientos interpretativos que podían comprometer la claridad eidética del fenómeno. De este modo, la escritura no avanzó de manera lineal, sino mediante movimientos de ajuste progresivo que fortalecieron la densidad y precisión del lenguaje fenomenológico.

Dicho contraste reflexivo operó como un dispositivo de depuración interpretativa. Se trató de depurar el texto para que dijera menos, pero con mayor profundidad ontológica. Al someter cada formulación a la tensión entre experiencia narrada, esencia identificada y variación imaginativa, el análisis evitó la introducción de teorías externas, explicaciones causalistas o categorías psicologizantes ajenas al método.

En consecuencia, este submomento permitió sostener la coherencia interna del texto fenomenológico y asegurar que la escritura permaneciera fiel al fenómeno tal como se muestra en la experiencia vivida. El texto interpretativo resultante no se concibe como una explicación del fenómeno, sino como una configuración lingüística cuidadosamente afinada que permite que el sentido esencial de la crianza y de la educación emocional se haga presente, reconocible y comprensible desde el mundo de la vida.

MOMENTO V

Modelo de crianza y educación emocional: un enfoque fenomenológico hermenéutico en Nilo Cundinamarca

5.1 Introducción al momento interpretativo final

Este capítulo corresponde al momento interpretativo culminante de la investigación y se sitúa en la fase final del método fenomenológico hermenéutico propuesto por Max van Manen. Su propósito no es ampliar el análisis descriptivo desarrollado en el capítulo anterior, sino profundizar en la comprensión del fenómeno a partir de la escritura fenomenológica, entendida como un acto reflexivo que permite hacer visible el sentido esencial de la experiencia vivida.

En este punto del proceso, la investigación transita desde la identificación de estructuras temáticas y esencias fenomenológicas hacia la elaboración de una comprensión integrada de la experiencia de la crianza en su vínculo con la educación emocional. Este tránsito no es un cierre interpretativo definitivo, es un movimiento de condensación del sentido en el que los hallazgos emergentes se articulan en una narrativa que busca revelar cómo se vive, se siente y se significa la crianza en el mundo de la vida de las familias de Nilo, Cundinamarca.

Siguiendo a Van Manen, la escritura fenomenológica no cumple aquí una función meramente comunicativa, esta constituye una práctica de comprensión en sí misma. Es a través del lenguaje, cuidadosamente trabajado, que la experiencia puede comenzar a “hablar” en el texto, permitiendo que sus matices afectivos, relacionales y corporales se hagan presentes sin ser reducidos a explicaciones causales o categorías externas. En este sentido, el capítulo V asume la escritura como una forma de pensamiento, en la que describir, interpretar y comprender se entrelazan de manera inseparable.

A partir de las cinco esencias fenomenológicas finales identificadas mediante la reflexión eidética, este capítulo desarrolla los temas fenomenológicos emergentes que estructuran la experiencia de la crianza y la educación emocional. Dichos temas no se presentan como unidades analíticas aisladas, sino como configuraciones vivas de sentido que se entrecruzan y se sostienen mutuamente, dando lugar a una comprensión más profunda del fenómeno.

En la medida en que estos temas se despliegan narrativamente, se va delineando un constructo teórico emergente que da cuenta de la experiencia de la crianza como una vivencia relacional marcada por la precariedad del acompañamiento emocional, la delegación estructural del cuidado y la búsqueda constante de reconocimiento y sentido en el vínculo. Este constructo no pretende universalizar la experiencia estudiada, sino ofrecer una comprensión situada y ontológicamente fundada, anclada en las voces, los silencios y los gestos de quienes participaron en la investigación.

De este modo, este apartado se configura como un espacio de síntesis interpretativa y de profundización fenomenológica, en el que la experiencia vivida es retomada para ser pensada de nuevo, no desde la fragmentación analítica, sino desde su unidad existencial. A partir de esta escritura, la investigación se encamina hacia la explicitación del sentido esencial del fenómeno y hacia la formulación del aporte teórico que este estudio ofrece al campo de la crianza y la educación emocional.

5.2. Tránsito metodológico del nivel experiencial al nivel ontológico–pedagógico.

A partir del proceso de reducción eidética y de la escritura reflexiva desarrollada en el capítulo anterior, comenzaron a configurarse una serie de temas fenomenológicos esenciales que expresan, de manera integrada, el sentido vivido

de la crianza en su vínculo con la educación emocional. Estos temas no emergen como categorías analíticas externas ni como resultados clasificatorios, sino como formas de decir la experiencia, es decir, como modos en los que el fenómeno se deja comprender cuando es retomado desde la cercanía con el mundo de la vida.

En el método fenomenológico hermenéutico de Max van Manen, los temas van más allá de ser etiquetas conceptuales, son estructuras de significado que permiten orientar la escritura hacia aquello que da forma a la experiencia. En este sentido, los temas fenomenológicos que se presentan en este capítulo surgen del entrelazamiento entre las esencias identificadas, los párrafos sensibles elaborados y las relecturas recursivas del corpus experiencial. Cada tema condensa una dimensión vivida de la crianza y permite hacer visible cómo se experimenta emocionalmente el cuidado, el vínculo y la presencia adulta en el contexto estudiado.

El tránsito desde las esencias hacia los temas fenomenológicos implica un desplazamiento desde un lenguaje más ontológico hacia una narrativa evocativa, capaz de mostrar la experiencia en su espesor afectivo, relacional y corporal. Mientras las esencias nombran aquello que resulta irreductible en la vivencia, los temas permiten desplegar cómo esas esencias se encarnan en escenas cotidianas, silencios, gestos, tensiones y búsquedas de sentido.

En esta investigación, los temas fenomenológicos emergentes se organizaron a partir de las cinco esencias finales, pero no como una simple correspondencia uno a uno. Por el contrario, cada tema integra múltiples esencias y las pone en diálogo, revelando la complejidad interna del fenómeno. Así, la experiencia de la crianza aparece atravesada por una presencia afectiva insuficiente, por la delegación estructural del cuidado, por la fragilidad emocional del niño, por tensiones intergeneracionales persistentes y por el papel de la escuela como espacio de sostén emocional.

Los temas fenomenológicos que se desarrollan a continuación constituyen el primer texto interpretativo consolidado de la investigación. En ellos, la experiencia comienza a hablar con mayor claridad, no desde la explicación teórica, sino desde la evocación de lo vivido. Cada tema será abordado como un apartado narrativo propio, acompañado de escenas significativas y de una reflexión interpretativa que permita mantener la fidelidad al fenómeno sin diluir su densidad ontológica.

De este modo, la emergencia de los temas fenomenológicos marca un punto decisivo en el proceso investigativo: la investigación deja de centrarse en la identificación de estructuras y avanza hacia la comprensión narrativa del fenómeno, preparando el terreno para la formulación del constructo teórico emergente que se desarrollará en los apartados finales del capítulo.

La tabla presentada a continuación sintetiza un movimiento interpretativo central del presente estudio: el tránsito desde los temas fenomenológicos formulados en el nivel experiencial (Capítulo IV) hacia formulaciones de sentido en un nivel ontológico–pedagógico (Capítulo V).

Tabla 54

De la experiencia a lo ontológico pedagógico

Nivel experiencial (Cap. IV)	Nivel ontológico–pedagógico (Cap. V)
Presencia afectiva insuficiente	Necesidad de presencia afectiva significativa
Fragilidad emocional del niño	Sensibilidad emocional infantil como llamado pedagógico
Delegación del cuidado	Crianza como red relacional compartida
Culpa infantil	Búsqueda de sentido y reconocimiento del valor de sí
Saturación afectiva del hogar	Necesidad de mediaciones emocionales familia–escuela

Nota: Elaborado por la autora (2026)

Este tránsito no constituye un cambio de enfoque ni una relectura normativa del fenómeno, sino que responde a una fase específica del procedimiento fenomenológico hermenéutico propuesto por Max van Manen.

5.2.1. Ubicación metodológica del tránsito interpretativo en el método de Van Manen

Según Van Manen, la investigación fenomenológica no se agota en la descripción temática de la experiencia vivida, sino que avanza hacia una escritura reflexiva orientada a revelar el sentido pedagógico y existencial del fenómeno. Este movimiento se sitúa en lo que el autor denomina el paso desde la tematización fenomenológica hacia la escritura fenomenológica profunda, donde los temas dejan de operar únicamente como descriptores de la experiencia para convertirse en expresiones interpretativas del significado humano y educativo que dicha experiencia porta.

En este estudio, dicho tránsito se produjo después de la identificación de macrotemas y microtemas, la detección de patrones recurrentes, la formulación de comprensiones iniciales, y el ejercicio sistemático de reflexión eidética.

Solo tras este recorrido fue posible reconfigurar los temas experienciales en formulaciones de mayor densidad ontológica y pedagógica.

5.2.2. De la tematización experiencial a la explicitación del sentido pedagógico

Los temas formulados en el Capítulo IV emergen directamente del mundo de la vida de los participantes y describen cómo se vive la crianza y la dimensión emocional en contextos de fragilidad afectiva. Por esta razón, dichos temas aparecen nombrados desde la carencia, la tensión o el quiebre relacional (por ejemplo, “presencia afectiva insuficiente” o “fragilidad emocional del niño”).

Sin embargo, la finalidad del análisis fenomenológico no es permanecer en el registro deficitario, sino dar un paso más al interrogar qué revela esa vivencia sobre las condiciones fundamentales de la educación emocional. Así, cada tema experiencial fue sometido a una pregunta fenomenológica orientadora:

¿Qué necesidad humana o educativa se manifiesta en esta vivencia?

¿Qué condición de la crianza se vuelve visible a través de esta carencia?

¿Qué llamada pedagógica emerge de esta experiencia?

Este ejercicio interpretativo permitió reconocer que las experiencias de ausencia, fragilidad o saturación no solo describen un problema, sino que revelan, por contraste, aquello que resulta esencial para el acompañamiento emocional del niño.

5.2.3. La reflexión eidética como fundamento del tránsito interpretativo

El pasaje del nivel experiencial al nivel ontológico–pedagógico se apoyó metodológicamente en la reflexión eidética, entendida, desde Van Manen, como un ejercicio de pensamiento atento que busca esclarecer el significado esencial de la experiencia sin desprenderla de su contexto vivido.

Mediante este ejercicio, se examinó cada tema experiencial preguntando si podía ser eliminado o reformulado sin alterar la identidad del fenómeno. Lo que se mantuvo constante a través de este proceso no fue la forma negativa del tema, sino la condición humana subyacente que la experiencia dejaba entrever. Por ejemplo:

- La presencia afectiva insuficiente reveló, como invariante, la necesidad de presencia afectiva significativa.
- La fragilidad emocional del niño puso de manifiesto la sensibilidad emocional infantil como una llamada pedagógica al cuidado y la escucha.
- La delegación del cuidado evidenció la crianza como una red relacional compartida, más que como una función individual.
- La culpa infantil permitió comprender la búsqueda de sentido y de reconocimiento del valor de sí.
- La saturación afectiva del hogar mostró la necesidad de mediaciones emocionales, especialmente en la articulación familia–escuela.

De este modo, la reflexión eidética no hizo una transformación arbitraria de los temas, se efectuó una depuración hasta su núcleo de sentido, permitiendo formularlos en un lenguaje ontológico–pedagógico.

5.2.4. Función metodológica de la tabla de tránsito interpretativo

La tabla que articula el nivel experiencial con el nivel ontológico–pedagógico cumple una función metodológica de explicitación y transparencia interpretativa. Los capítulos anteriores muestran una riqueza narrativa en los procesos de análisis, que se hace visible gracias al proceso mediante el cual los temas fenomenológicos se transforman en aportes comprensivos para la educación emocional. Esta representa el paso de la descripción temática a la interpretación reflexiva, el inicio de la escritura fenomenológica orientada pedagógicamente, y el umbral desde el cual se configura el constructo teórico emergente del estudio.

Así, ese tránsito refleja más que una superación de lo negativo por lo positivo, muestra al lector un desplazamiento del registro descriptivo al registro del sentido, donde la experiencia vivida comienza a hablar no solo de lo que duele, sino de lo que educa, convoca y orienta el cuidado emocional en la crianza.

5.3. Desarrollo de los ejes ontológico–pedagógicos emergentes

En este nivel de análisis, los ejes ontológico–pedagógicos emergen como formulaciones interpretativas que recogen, condensan y transforman los temas fenomenológicos en comprensiones orientadas a la reflexión educativa. Cada eje no constituye una prescripción normativa ni un modelo ideal de crianza, sino una elucidación del llamado que la experiencia misma dirige a la educación emocional. Desde esta perspectiva, el desarrollo que sigue se organiza en torno a cinco ejes que expresan necesidades, tensiones y sentidos fundamentales de la experiencia vivida, comenzando por la presencia afectiva significativa como condición originaria del vínculo educativo.

5.3.1. La necesidad de presencia afectiva significativa

La experiencia vivida de la crianza, tal como ha sido narrada por los participantes de este estudio, permite comprender que la presencia adulta constituye una condición fundante del mundo emocional infantil. Sin embargo, dicha presencia no se reduce a la cercanía física ni al cumplimiento formal de funciones parentales, sino que adquiere un sentido más profundo cuando se expresa como presencia afectiva significativa. Esto implica disponibilidad emocional, atención sensible, capacidad de escucha y disposición para responder de manera que el niño se sienta reconocido en lo que vive y en lo que siente.

Desde una perspectiva fenomenológica, la presencia afectiva significativa se comprende como un modo de estar-con el niño que confirma su existencia emocional y le ofrece un suelo relacional desde el cual puede habitar el mundo con mayor confianza. Se trata de una presencia que acompaña, contiene y sostiene, incluso en los momentos en que el adulto no posee respuestas inmediatas. Lo decisivo en este eje no es la intensidad del afecto, sino la continuidad de una disponibilidad que permita al niño sentirse acogido en su experiencia cotidiana.

Las narrativas muestran que, cuando esta forma de presencia se debilita, el niño experimenta discontinuidad emocional, inseguridad y una sensación persistente de no ser plenamente alcanzado por el vínculo adulto. Esa ausencia puede expresarse en la saturación emocional del hogar, en el cansancio parental, en la indisponibilidad afectiva o en formas de acompañamiento fragmentado que dejan al niño sin una resonancia suficiente para elaborar lo que siente. La experiencia de crianza se tensiona, entonces, porque el niño permanece cerca del adulto, pero no siempre logra sentirse sostenido por él.

En el plano ontológico-pedagógico, este eje permite afirmar que la educación emocional se enraíza en la calidad de la presencia adulta. El aprendizaje emocional encuentra su posibilidad en relaciones donde el niño percibe que hay alguien disponible para escuchar, nombrar, validar y permanecer. Por ello, la presencia

afectiva significativa no constituye un complemento de la crianza, sino una de sus condiciones más hondas, en tanto posibilita que el niño construya confianza, reconocimiento y seguridad emocional.

Desde esta misma comprensión, la escuela puede asumir un lugar complementario en aquellos casos donde la presencia afectiva familiar aparece debilitada o intermitente. Docentes, orientadores y otros adultos significativos pueden ofrecer experiencias de acogida que contribuyan a restaurar la continuidad afectiva que el niño necesita. Así, este eje se orienta a destacar que el corazón de la educación emocional se juega, ante todo, en la presencia humana que reconoce, escucha y sostiene.

Figura 62
Presencia afectiva significativa



Nota: Elaborado por la autora (2026)

A partir de esta comprensión fenomenológica, se derivan algunas acciones orientadoras para la práctica educativa, entendidas como modos de disposición pedagógica que pueden favorecer la presencia afectiva significativa:

- Cultivar tiempos y gestos de disponibilidad emocional en la vida escolar cotidiana, reconociendo que la presencia no se reduce a momentos formales, sino que se expresa en saludos, miradas, pausas, y en la disposición a escuchar sin urgencia.
- Reconocer y legitimar las expresiones emocionales del niño, incluso cuando se manifiestan a través del silencio, el retraimiento o la inquietud, evitando interpretarlas exclusivamente como conductas problemáticas.
- Nombrar las emociones de manera sensible y situada, ofreciendo al niño palabras que le permitan comprender lo que siente sin imponer interpretaciones ni juicios.
- Asumir la presencia afectiva como responsabilidad compartida, fortaleciendo la articulación entre familia y escuela para sostener al niño en contextos de fragilidad emocional.
- Formar a los docentes en una sensibilidad relacional, que les permita reconocer cuándo un niño necesita ser acompañado más que corregido, escuchado más que evaluado.

Estas acciones buscan reconocer el potencial de la escuela, no aumentar las exigencias sobre la escuela, valorarla como espacio de presencia significativa, donde la educación emocional se vive en el encuentro cotidiano y no únicamente en programas estructurados.

5.3.2. La sensibilidad emocional infantil como llamado pedagógico

La experiencia vivida de la crianza revela que la fragilidad emocional del niño no constituye un rasgo accesorio ni una condición a corregir, sino una forma sensible de estar en el mundo que expresa, de manera encarnada, la calidad de los vínculos que lo sostienen. Desde una comprensión ontológico–pedagógica, esta sensibilidad no se interpreta como carencia individual, sino como un llamado relacional que interpela a los adultos responsables y a las instituciones educativas, solicitando una respuesta ética, afectiva y pedagógica.

Las narrativas muestran que el niño expresa su mundo emocional a través de gestos mínimos, silencios prolongados, retraimientos corporales, llantos difusos o desbordamientos afectivos que parecen no tener causa inmediata. Estas manifestaciones no pueden leerse como conductas disruptivas ni como fallas en la autorregulación emocional, sino como modos de significar una experiencia vivida que no ha encontrado acogida suficiente en el entorno adulto. El cuerpo del niño se convierte así en el lugar donde la experiencia emocional se hace visible cuando las palabras no han sido ofrecidas o sostenidas.

Desde esta perspectiva, la sensibilidad emocional infantil se configura como una forma de comunicación pre-reflexiva que precede a cualquier elaboración cognitiva o normativa. El niño no “demanda” atención en términos instrumentales; más bien, su afectividad expuesta convoca al adulto a hacerse presente, a detenerse y a responder desde una escucha que reconozca la legitimidad de la emoción vivida. En este sentido, la fragilidad emocional no señala debilidad, sino apertura: una disposición ontológica a ser afectado por el mundo y por los otros.

En el plano pedagógico, esta comprensión implica un desplazamiento fundamental: la educación emocional deja de concebirse como transmisión de habilidades o técnicas de regulación, y se entiende como una respuesta situada a la sensibilidad del niño. Educar emocionalmente supone reconocer que la emoción no se gestiona desde afuera, sino que se acompaña desde una relación que valida, nombra y sostiene. La experiencia estudiada muestra que, cuando este acompañamiento no ocurre en el hogar, la sensibilidad emocional del niño se intensifica y busca otros espacios donde pueda ser reconocida.

La escuela emerge, entonces, como un escenario privilegiado donde este llamado puede ser acogido. Docentes y orientadores se convierten en figuras que, muchas veces sin nombrarlo explícitamente, responden a la sensibilidad emocional del niño mediante gestos de atención, escucha y mediación afectiva. En estos encuentros, la fragilidad emocional deja de ser vivida como desborde y se

transforma en posibilidad de comprensión, permitiendo al niño experimentar que su mundo emocional tiene lugar y sentido.

Así, la sensibilidad emocional infantil se configura como un principio pedagógico fundamental, en tanto orienta la acción educativa hacia la creación de condiciones relacionales que permitan al niño habitar su experiencia emocional sin temor a ser invalidado. Este llamado no exige respuestas técnicas, sino una ética del cuidado que reconozca al niño como sujeto de experiencia, cuya fragilidad emocional no debe ser silenciada ni corregida, sino comprendida y acompañada.

Desde esta clave ontológico–pedagógica, la fragilidad emocional del niño deja de ser un problema a resolver y se revela como una vía de acceso al sentido profundo de la educación emocional: educar es responder al otro cuando su experiencia se hace vulnerable, sosteniendo su sensibilidad como condición para el crecimiento, la confianza y la constitución del valor de sí.

Figura 63
La sensibilidad infantil como llamado pedagógico



Nota: Elaborado por la autora (2026)

En este sentido, la comprensión de la sensibilidad emocional infantil como llamado pedagógico invita a desplazar la mirada educativa desde la corrección de conductas hacia la escucha del sentido que estas expresiones contienen. Desde la experiencia analizada, la fragilidad emocional del niño no aparece como déficit ni como problema a resolver, sino como una forma de comunicación que interpela a los adultos y solicita una respuesta ética y pedagógica.

Una primera acción sugerida consiste en aprender a leer las expresiones emocionales del niño como mensajes significativos, y no únicamente como indicadores de desajuste. El retraimiento, el llanto sin causa aparente, la ansiedad o el desbordamiento emocional pueden ser comprendidos como modos en que el niño expresa su dificultad para sostener emocionalmente una experiencia que lo sobrepasa. Atender a estas manifestaciones implica suspender interpretaciones rápidas y abrir un espacio de comprensión antes que de intervención.

Una segunda orientación pedagógica se relaciona con la disposición del adulto a dejarse afectar por la experiencia emocional del niño. La sensibilidad infantil interpela al educador no solo en términos de acción, sino de presencia. Reconocer este llamado supone aceptar que educar emocionalmente implica exponerse a la vulnerabilidad del otro, tolerar la incomodidad que generan ciertas emociones y permanecer disponibles incluso cuando no se cuenta con respuestas claras o soluciones inmediatas.

Asimismo, se sugiere favorecer contextos escolares que no penalicen la expresión emocional, sino que la legitimen como parte constitutiva del proceso educativo. Esto implica revisar prácticas que, aun sin intención explícita, desvalorizan la sensibilidad infantil, por ejemplo, exigir control emocional constante, minimizar el llanto o asociar la expresión emocional con debilidad. La experiencia muestra que cuando el niño percibe que su emoción no será juzgada, puede comenzar a elaborarla de manera más segura.

Otra acción relevante consiste en formar a los docentes en una sensibilidad interpretativa, orientada a distinguir entre conductas disruptivas y expresiones de malestar emocional. Esta formación no apunta a convertir al docente en terapeuta, sino a fortalecer su capacidad de reconocer cuándo una conducta requiere límite y cuándo requiere contención. La sensibilidad emocional infantil, comprendida fenomenológicamente, exige respuestas diferenciadas que atiendan al sentido de la experiencia y no solo a su manifestación externa.

Así, la comprensión de la fragilidad emocional como llamado pedagógico invita a pensar la educación emocional como una práctica relacional compartida, donde la escuela no actúa de manera aislada. Establecer canales de comunicación con las familias, compartir lecturas sobre las expresiones emocionales del niño y construir acuerdos sensibles sobre el acompañamiento permite sostener una respuesta más coherente y menos fragmentada frente a la vulnerabilidad infantil.

Estas acciones buscan acoger la sensibilidad emocional del niño como fuente de sentido pedagógico. Desde esta perspectiva, la fragilidad emocional deja de ser un obstáculo para el aprendizaje y se convierte en una oportunidad para humanizar la experiencia educativa, fortaleciendo vínculos que reconozcan al niño como sujeto pleno de experiencia y no solo como destinatario de normas o contenidos.

5.3.3. La crianza como red relacional compartida

La experiencia vivida de la crianza, tal como es narrada por los participantes, muestra que el cuidado y el acompañamiento emocional del niño no se sostienen exclusivamente en la figura parental nuclear, sino que se configuran a través de una trama relacional ampliada, en la que diversos actores asumen funciones de presencia, contención y orientación afectiva. Desde una perspectiva ontológico–pedagógica, esta configuración revela que la crianza es, en su sentido más profundo, una experiencia relacionalmente distribuida, construida en la interdependencia y no en la autosuficiencia de un único vínculo.

Las narrativas evidencian que la delegación del cuidado no emerge como una decisión instrumental ni como una renuncia voluntaria a la responsabilidad parental, sino como una respuesta situada frente a condiciones de agotamiento emocional, demandas laborales extensas y saturación afectiva del hogar. En este contexto, abuelas, cuidadores intergeneracionales y la institución escolar aparecen como figuras que sostienen la vida cotidiana del niño mediante una presencia constante, una escucha disponible y una cercanía corporal que permiten estabilizar su experiencia emocional.

Ontológicamente, esta red relacional compartida redefine el significado mismo de la crianza. Cuidar no se reduce a cumplir funciones asignadas por el rol, sino a estar disponible afectivamente para el otro en el tiempo. La autoridad emocional no se impone, sino que se construye en la permanencia, en la repetición de gestos cotidianos y en la confiabilidad del vínculo. Así, la crianza se revela como una experiencia que se legitima por la calidad de la relación y no por el parentesco biológico o la jerarquía normativa.

Desde esta comprensión, la crianza compartida no puede interpretarse como fragmentación del cuidado, sino como una forma contemporánea de reorganización relacional que permite sostener al niño cuando el vínculo parental se encuentra tensionado o debilitado. La experiencia muestra que, lejos de generar desarraigo, esta redistribución del cuidado puede ofrecer al niño múltiples anclajes afectivos, siempre que exista coherencia ética y reconocimiento mutuo entre los adultos involucrados.

En el plano pedagógico, esta red relacional adquiere una relevancia fundamental. La educación emocional no se produce en un único espacio ni depende de un solo agente, sino que se construye bien sea en la continuidad, o discontinuidad de las respuestas afectivas que el niño encuentra en los distintos escenarios que habita. La escuela, en este entramado, no sustituye a la familia, pero se integra como nodo relacional que media, sostiene y, en ocasiones, compensa las fragilidades del contexto familiar. En este sentido, su acción pedagógica adquiere un

valor relacional que desborda la enseñanza formal y se proyecta hacia el acompañamiento sensible de las experiencias emocionales infantiles. Así, el espacio escolar se convierte en un lugar donde el niño puede encontrar mediaciones afectivas que favorecen su equilibrio y su comprensión de sí.

La experiencia estudiada muestra que cuando esta red relacional funciona de manera articulada, el niño puede experimentar una cierta continuidad emocional que amortigua la ausencia o discontinuidad parental. Sin embargo, cuando la delegación ocurre sin diálogo, reconocimiento o corresponsabilidad, emergen tensiones intergeneracionales y ambigüedades afectivas que el niño debe intentar resolver por sí mismo. Esto confirma que la crianza compartida no es solo una distribución de tareas, sino una responsabilidad ética compartida en torno al cuidado del mundo emocional del niño. Por ello, la calidad de la articulación entre quienes cuidan incide directamente en la manera como el niño vive la seguridad, la pertenencia y la estabilidad afectiva. Cuando esa articulación falla, la experiencia infantil queda expuesta a quiebres que afectan profundamente la construcción de sentido en la vida cotidiana.

Desde esta clave ontológico–pedagógica, comprender la crianza como red relacional compartida implica reconocer que educar emocionalmente exige corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad. La experiencia vivida interpela a superar modelos idealizados de crianza autosuficiente y a asumir que el acompañamiento emocional del niño requiere vínculos múltiples, disponibles y coherentes, capaces de sostener su fragilidad y favorecer la construcción de sentido. Esta comprensión amplía la mirada educativa al mostrar que la formación emocional no puede sostenerse desde acciones aisladas, sino desde un entramado de relaciones que hagan posible una presencia afectiva suficientemente estable. De este modo, la corresponsabilidad se revela como condición indispensable para que la crianza sea verdaderamente habitable y humanizante para el niño.

Figura 64
La red relacional de crianza.



Nota: Elaborado por la autora (2026)

Así, la crianza como red relacional compartida se configura como un eje del fenómeno, pues permite comprender cómo el cuidado se reorganiza ante la fragilidad parental y cómo la educación emocional se despliega en una trama de relaciones implicadas mutuamente en el sostenimiento de la experiencia infantil.

Comprender la crianza como red relacional compartida desplaza la idea de que el cuidado y la educación emocional del niño recaen exclusivamente en una figura parental o en una institución específica. La experiencia analizada muestra que el sostén emocional se configura en una trama de vínculos donde intervienen familia extensa, escuela y otros adultos significativos. Desde esta perspectiva, la acción pedagógica debe orientarse a reconocer, fortalecer y articular dicha red.

Una primera acción consiste en reconocer explícitamente la legitimidad pedagógica de los cuidadores alternos que participan en la vida cotidiana del niño. Abuelas, tíos u otros adultos aparecen en las narrativas como figuras de referencia

afectiva estable. Reconocer su lugar implica comprenderlos como parte constitutiva de la experiencia de crianza e incluirlos en los procesos de comunicación, acompañamiento y toma de decisiones relacionadas con el bienestar emocional del niño.

También se sugiere descentrar la mirada normativa sobre la familia, evitando clasificar las configuraciones familiares como adecuadas o deficitarias. La experiencia muestra que las redes de cuidado se organizan en respuesta a condiciones sociales, laborales y afectivas concretas. Desde una pedagogía sensible, esto exige acoger la diversidad de arreglos familiares y permitir que la escuela se sitúe como espacio de articulación.

Asimismo, resulta necesario fortalecer prácticas de comunicación intersubjetiva entre los actores de la red de cuidado. Cuando los adultos que acompañan al niño actúan de forma desconectada, este queda expuesto a mensajes afectivos contradictorios. Favorecer encuentros, diálogos y acuerdos mínimos entre familia nuclear, cuidadores intergeneracionales y escuela contribuye a ofrecer una experiencia más coherente de cuidado emocional.

Otra acción relevante consiste en comprender el rol de la escuela como nodo articulador de la red, y no como sustituta del cuidado familiar. La escuela aparece en los relatos como un espacio que sostiene emocionalmente al niño cuando otros vínculos se debilitan. Desde esta comprensión, la acción pedagógica debe facilitar mediaciones que conecten, acompañen y orienten a los distintos actores involucrados en la crianza.

Del mismo modo, se sugiere sensibilizar a los equipos educativos sobre los conflictos éticos que atraviesan las redes de cuidado, especialmente en contextos intergeneracionales. Las narrativas muestran tensiones entre modelos de crianza, desacuerdos en torno a la autoridad y diferencias en la manera de comprender la educación emocional. Reconocer estas tensiones como parte del fenómeno permite

a la escuela actuar desde una ética del cuidado centrada en el diálogo, la escucha y la mediación.

Comprender la crianza como red relacional compartida implica educar emocionalmente desde la corresponsabilidad, reconociendo que ningún actor sostiene por sí solo la totalidad del cuidado emocional del niño. Esta perspectiva invita a prácticas educativas orientadas a tejer vínculos, promover el acompañamiento mutuo y construir un entramado relacional que haga posible una experiencia de crianza más sostenida, comprensible y emocionalmente habitable.

5.3.4. Búsqueda de sentido y reconocimiento del valor de sí

La experiencia vivida de la crianza muestra que, cuando el niño no encuentra una respuesta afectiva clara y sostenida por parte de los adultos significativos, se ve confrontado con una tarea existencial temprana: dar sentido a la ausencia emocional. Esta búsqueda de sentido no se despliega como un proceso reflexivo elaborado, sino como una vivencia silenciosa en la que el niño intenta comprender por qué el vínculo que necesita no está disponible. Desde una perspectiva ontológico–pedagógica, esta experiencia revela que el niño no permanece pasivo ante la discontinuidad afectiva, sino que se esfuerza activamente por preservar la coherencia de su mundo relacional.

Las narrativas analizadas muestran que, ante la falta de explicaciones adultas que nombren el cansancio, la distancia o la indisponibilidad emocional, el niño tiende a replegar el sentido de la experiencia hacia sí mismo. La culpa emerge entonces como una forma de autoexplicación existencial: si el otro no está, si no responde, si no escucha, debe haber una razón, y esa razón suele localizarse en el propio niño. Este movimiento no responde a una falta concreta, sino a la necesidad ontológica de mantener la continuidad del vínculo y de sostener la posibilidad de ser amado.

Desde esta comprensión, la culpa infantil no puede ser interpretada como un rasgo psicológico aislado ni como una emoción negativa puntual, sino como una estructura de sentido que organiza la experiencia del niño cuando el reconocimiento emocional se vuelve incierto. La autoacusación, el silencio afectivo y la disminución progresiva del valor de sí aparecen como formas de adaptación a un entorno emocional que no logra ofrecer contención ni explicación. El niño aprende a no preguntar, a no insistir, a no incomodar, en un intento por conservar el vínculo aun a costa de sí mismo.

Ontológicamente, esta experiencia compromete la manera en que el niño se comprende como alguien digno de atención y cuidado. El valor de sí deja de experimentarse como algo dado en la relación y pasa a depender de la respuesta o del silencio del otro. La ausencia emocional, cuando no es elaborada ni compartida, se convierte así en un espacio donde el niño pone en juego su propia valía, construyendo una identidad afectiva frágil y vulnerable al rechazo.

Desde la educación emocional, esta comprensión plantea una interpelación profunda. Educar emocionalmente no consiste únicamente en ayudar al niño a identificar o regular emociones, sino en ofrecer narrativas relacionales que restituyan sentido allí donde la experiencia se ha vuelto confusa. Nombrar el cansancio, explicar la ausencia, reconocer los límites adultos y validar la experiencia emocional del niño se constituyen como actos pedagógicos fundamentales que previenen la internalización de la culpa y sostienen la construcción de un valor de sí más estable.

La experiencia estudiada muestra que, cuando el niño encuentra al menos un adulto, en la familia o en la escuela, capaz de poner palabras a lo que ocurre, la culpa pierde fuerza como explicación dominante. La escucha, la validación y el reconocimiento permiten desplazar el sentido desde la autoacusación hacia una comprensión relacional de la experiencia. En este desplazamiento se abre la posibilidad de una educación emocional que no solo acompaña emociones, sino que repara el sentido del vínculo.

Desde esta clave ontológico–pedagógica, la búsqueda de sentido y reconocimiento del valor de sí se configura como un eje esencial del fenómeno. La crianza no solo moldea prácticas y rutinas, sino que participa activamente en la forma en que el niño aprende a comprenderse a sí mismo como sujeto digno de cuidado. Allí donde el reconocimiento emocional falla, el niño se ve obligado a sostener por sí solo una pregunta demasiado grande para su edad. Allí donde el adulto acompaña, explica y reconoce, la experiencia se reordena y el valor de sí puede afirmarse sin culpa.

Este eje revela, en última instancia, que la educación emocional se juega en el plano más profundo de la existencia infantil: en la posibilidad de sentirse legítimamente valioso en la relación con los otros, incluso cuando estos no siempre pueden estar disponibles como el niño necesita.

Figura 65

Sanando el valor de si: De la culpa al reconocimiento en la infancia.



Nota: Elaborado por la autora (2026)

Entender la culpa infantil como una búsqueda existencial de sentido exige desplazar el enfoque educativo desde la corrección de la emoción hacia el acompañamiento del significado que el niño intenta construir. En esta perspectiva, una primera acción pedagógica consiste en romper el silencio interpretativo que rodea la ausencia emocional. Nombrar y explicar la ausencia laboral, la saturación afectiva o el cansancio del adulto permite liberar al niño del peso de asumirse como responsable de la fractura del vínculo.

De esta comprensión se deriva también la necesidad de propiciar narrativas adultas que restituyan el sentido relacional de la experiencia. Cuando el adulto expresa sus límites, su indisponibilidad o su cansancio, el niño deja de cargar con la responsabilidad emocional de la distancia afectiva. Así, el adulto no solo informa, sino que protege al niño al hacerle comprender que esa distancia no define su valor personal.

Desde el campo educativo, se recomienda promover prácticas de escucha orientadas a comprender los significados que el niño atribuye a lo que vive. Preguntas abiertas como “¿qué piensas que sucede?” o “¿cómo te sientes cuando esto pasa?” permiten que el niño exprese sus interpretaciones implícitas. Estas prácticas no buscan corregir de inmediato la emoción, sino visibilizar el sentido que se está configurando en silencio.

Otro paso importante consiste en interrumpir dinámicas que refuerzan la autoacusación infantil, especialmente aquellas que premian el silencio, la complacencia o la autoexigencia temprana. Muchos niños aprenden a “portarse bien” emocionalmente para no incomodar, confundiendo este comportamiento con la negación de sí mismos. Reconocer explícitamente su tristeza, duda o malestar ayuda a reafirmar que su valor no depende de no causar molestias.

En esta misma línea, conviene fortalecer experiencias educativas que confirmen el valor del niño sin condicionarlo a la obediencia, el rendimiento o la regulación emocional perfecta. Gestos cotidianos como nombrarlo, escucharlo sin prisa o

hacerlo sentir esperado constituyen actos pedagógicos de gran fuerza ontológica, porque ratifican su valor antes de cualquier conducta o explicación.

También se sugiere que los equipos educativos generen espacios de reflexión con las familias para visibilizar cómo la culpa infantil puede instalarse de manera inadvertida. El propósito no es culpabilizar a los adultos, sino ampliar su comprensión sobre los efectos del silencio emocional. Compartir esta mirada favorece la construcción de un lenguaje común que impida que el niño asuma responsabilidades afectivas que no le corresponden.

En términos ontológico-pedagógicos, la acción educativa implica acompañar al niño en su pregunta sin apresurarse a cerrarla. Educar emocionalmente significa atender a la manera en que el niño aprende a comprenderse a sí mismo en relación con los otros. En conjunto, estas acciones configuran una educación emocional que, además de acompañar las emociones, repara el sentido del vínculo y protege el valor personal del niño. Cuando el adulto nombra, explica y reconoce, la culpa pierde fuerza estructurante y el niño puede reconstruir una imagen de sí más digna y sostenida en la relación.

5.3.5. Necesidad de mediaciones emocionales familia–escuela

La experiencia vivida de la crianza muestra que, cuando el hogar se encuentra afectivamente saturado o limitado en su capacidad de acompañamiento emocional, emerge la necesidad de mediaciones emocionales que permitan sostener la vida afectiva del niño más allá del ámbito familiar inmediato. En este contexto, la escuela aparece no solo como un espacio educativo formal, sino como un lugar relacional intermedio donde el niño puede encontrar escucha, contención y reconocimiento emocional. Desde una perspectiva ontológico–pedagógica, esta mediación se configura como una condición necesaria para preservar la continuidad del cuidado emocional en contextos de fragilidad parental.

Las narrativas revelan que la relación familia–escuela se intensifica cuando los adultos responsables reconocen, explícita o implícitamente, sus propios límites emocionales. La saturación afectiva del hogar, derivada del cansancio laboral, las exigencias económicas o la sobrecarga cotidiana, no elimina la necesidad emocional del niño, sino que la desplaza hacia otros escenarios. En este desplazamiento, la escuela se convierte en un espacio donde el niño busca aquello que no logra encontrar de forma estable en casa: una presencia disponible, una palabra que nombre lo que siente, una mirada que lo confirme como sujeto.

Ontológicamente, esta mediación no puede entenderse como una simple transferencia de funciones parentales hacia la institución educativa. Lo que se pone en juego es una reconfiguración del entramado relacional del cuidado, en la que la educación emocional deja de ser una tarea exclusiva de la familia para convertirse en una responsabilidad compartida. La escuela no reemplaza al hogar, pero sí actúa como un sostén simbólico y afectivo que permite al niño habitar su experiencia emocional con mayor seguridad.

Desde la vivencia infantil, la escuela se experimenta como un espacio donde el malestar puede ser expresado sin el temor de sobrecargar al adulto. Docentes, orientadores y profesionales de apoyo emergen como figuras que, aun sin ocupar el lugar parental, ofrecen una presencia sensible capaz de acoger el sufrimiento emocional. Esta experiencia confirma que el niño no busca únicamente soluciones prácticas, sino resonancia afectiva, alguien que pueda escuchar sin juzgar y sin exigir.

Pedagógicamente, esta comprensión interpela de manera directa el sentido de la educación emocional en la escuela. No se trata de asumir un rol terapéutico ni de suplir carencias familiares, sino de reconocer la dimensión ética y relacional del acto educativo. Educar emocionalmente implica crear condiciones institucionales donde el niño pueda sentirse legítimamente acompañado, incluso cuando su experiencia familiar es frágil o ambigua. La mediación emocional familia–escuela se convierte así en un espacio de articulación, diálogo y corresponsabilidad. En esta

perspectiva, la escuela se constituye como un lugar de presencia significativa que, sin reemplazar a la familia, puede ampliar las posibilidades de acogida y comprensión del mundo afectivo infantil.

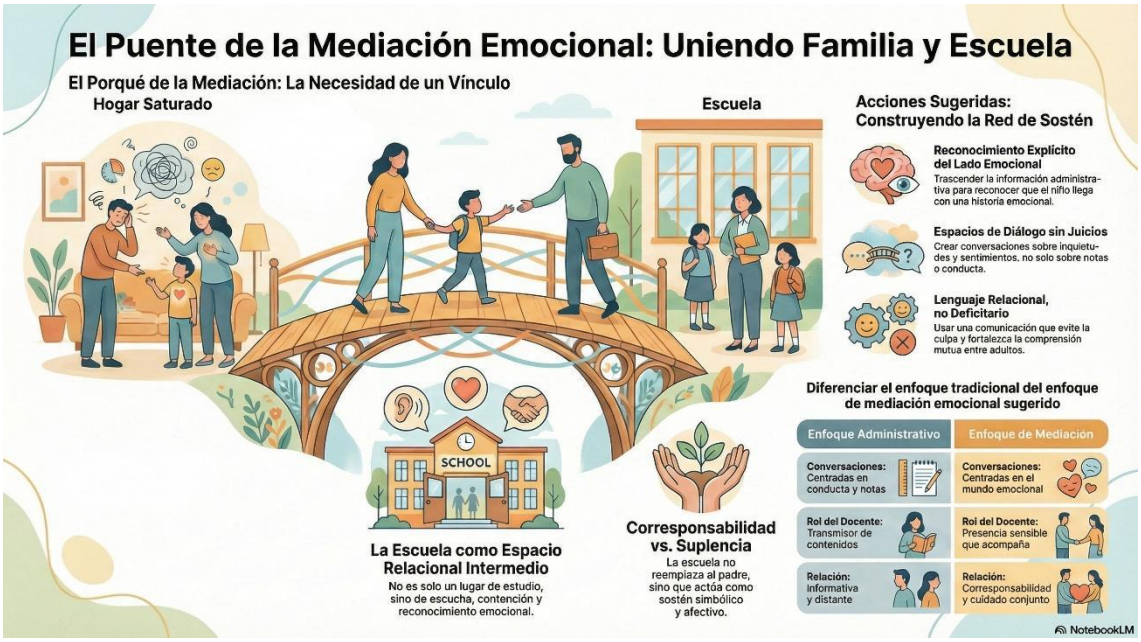
La experiencia estudiada muestra que, cuando esta mediación se debilita, por falta de comunicación, desconfianza mutua o límites institucionales rígidos, el niño queda atrapado entre dos mundos que no logran encontrarse. En cambio, cuando familia y escuela logran reconocerse como aliados en el cuidado emocional, se amplía la red de sostén y se reduce la carga existencial que el niño asume en soledad. La mediación no elimina la fragilidad del vínculo parental, pero sí amortigua sus efectos y ofrece al niño nuevas posibilidades de sentido. Así, el encuentro entre ambos escenarios de socialización puede convertirse en un puente que restituye continuidad afectiva allí donde la experiencia del niño se encontraba fragmentada.

Desde esta clave ontológico–pedagógica, la necesidad de mediaciones emocionales familia–escuela se revela como una estructura esencial del fenómeno. La crianza, en contextos contemporáneos, no puede comprenderse como una experiencia cerrada en el hogar, sino como un proceso relacional que se extiende hacia la escuela y otras instituciones significativas. La educación emocional emerge, entonces, como un campo de encuentro donde se tejen sentidos, se reparan vínculos y se sostiene la experiencia infantil de ser cuidado. Esta comprensión permite reconocer que el desarrollo emocional del niño depende, en buena medida, de la calidad de las relaciones que enlazan los distintos espacios donde transcurre su vida cotidiana.

Este eje final confirma que el fenómeno estudiado no se agota en la descripción de carencias o delegaciones, sino que abre una comprensión más profunda de la crianza como experiencia compartida, situada en redes de mediación que hacen posible la continuidad del cuidado emocional. En esta mediación se juega, finalmente, la posibilidad de que el niño no quede solo frente a la tarea de comprender y sostener su mundo afectivo.

Figura 65

El puente de la mediación emocional.



Nota: Elaborado por la autora (2026)

La experiencia analizada de la crianza revela que, en situaciones de saturación afectiva en el hogar o cuando se producen ausencias largas, la escuela surge espontáneamente como un lugar donde el niño puede ser contenido emocionalmente. No obstante, esta función generalmente se lleva a cabo de manera fragmentada, implícita o solamente por la sensibilidad personal de ciertos profesores. Desde un punto de vista ontológico-pedagógico, este escenario pone de manifiesto la importancia de interacciones emocionales conscientes y compartidas entre la escuela y la familia, que posibiliten acompañar al niño sin imponerle el reto de navegar en solitario entre mundos afectivos disociados.

Una primera medida recomendada es que se reconozca de manera explícita el aspecto emocional de la relación entre la familia y la escuela. Esto significa que es necesario trascender una visión simplemente informativa o administrativa de la relación, para entenderla como un ámbito relacional en el cual se entrelazan significados, expectativas y vivencias emocionales. Cuando la escuela se da cuenta

de que el niño llega al aula con una historia emocional en desarrollo, y la familia comprende que la escuela no enseña solamente contenidos, surge la oportunidad de una mediación que mantenga la continuidad emocional del niño.

En esta línea, se sugiere crear espacios de conversación que no estén dirigidos únicamente a la conducta o al rendimiento en los estudios, sino que posibiliten el intercambio de entendimientos acerca del mundo emocional del niño. Los encuentros de acompañamiento, las conversaciones breves o los momentos reflexivos pueden ser instancias que sirvan como mediaciones para nombrar las inquietudes, los cansancios y las dificultades sin emitir juicios ni culpabilizar. El objetivo de estas mediaciones no es intervenir en la familia, sino crear un lenguaje común que evite contradicciones afectivas silenciosas para el niño.

Otra medida educativa importante es prevenir que la escuela se transforme en el único sitio de apoyo emocional sin que se reconozca esta función de manera explícita. Si la escuela toma la responsabilidad de contener emocionalmente a los alumnos sin mencionarlo o compartirlo con sus familias, existe el peligro de crear tensiones, malentendidos o una carga excesiva en la institución. La mediación de carácter emocional también supone poner en evidencia el papel que está cumpliendo la escuela, no para suplantar a la familia, sino para complementarla desde una ética del cuidado conjunto.

Desde este entendimiento, se propone reforzar las prácticas de corresponsabilidad emocional, en las que la familia y la escuela sean capaces de reconocerse entre sí como participantes válidos en la vida emocional del niño. Esta corresponsabilidad no se convierte en exigencias iguales, sino en una voluntad de mantener juntos lo que sobrepasa uno de los espacios en ciertos momentos. Los datos confirman que, cuando se expresa esta corresponsabilidad, el niño experimenta una mayor continuidad y coherencia en términos emocionales.

Además, se sugiere capacitar a los maestros en una comprensión fenomenológica de la mediación emocional para que puedan identificar cuándo un

comportamiento, un silencio o un desbordamiento no es un problema de disciplina, sino más bien la expresión de una experiencia emocional que requiere atención. Esta capacitación no tiene como objetivo transformar al maestro en terapeuta, sino mejorar su habilidad para leer de manera sensible el mundo del niño y conectar con la familia a través del cuidado.

Prestar atención a la manera en que se transmite la información emocional entre la familia y el colegio es otra acción. El lenguaje que se emplee puede fortalecer la sensación de culpa, el sentimiento de fracaso o la autoacusación, o bien tener el efecto contrario: permitir un espacio para la comprensión mutua. Al designar las dificultades desde una óptica relacional en vez de deficitaria, se contribuye a que la mediación emocional sea percibida como un respaldo y no como un signo de incapacidad parental.

Por último, desde una perspectiva pedagógica-ontológica, la mediación emocional entre familia y escuela se entiende como una condición necesaria para que el niño no tenga que dividir su experiencia a nivel afectivo. Cuando los dos espacios dialogan, el niño deja de ser un mediador callado entre adultos que no se comunican. La mediación de adultos protege al niño de tener que lidiar con lealtades divididas y le posibilita vivir sus relaciones con más calma emocional.

En suma, estas acciones indican que la educación emocional no puede mantenerse fragmentada o de manera aislada. Los resultados de la investigación indican que la mediación emocional entre la familia y la escuela es un pilar fundamental del cuidado infantil, particularmente en situaciones en las que las condiciones sociales, laborales y emocionales generan tensión en el núcleo familiar. Por lo tanto, la educación emocional supone crear conexiones, mantener conversaciones y asumir colectivamente el compromiso de proteger el mundo emocional del niño desde una presencia adulta articulada y sensible.

Los ejes ontológico–pedagógicos desarrollados en este apartado permiten comprender que la experiencia vivida de la crianza, tal como ha sido narrada por los

participantes, se configura como un entramado relacional profundamente marcado por la búsqueda de sostén emocional, reconocimiento y sentido. Lejos de constituir dimensiones aisladas, la necesidad de presencia afectiva significativa, la sensibilidad emocional infantil como llamado pedagógico, la crianza entendida como red relacional compartida, la búsqueda de reconocimiento del valor de sí y la necesidad de mediaciones emocionales familia–escuela emergen como expresiones interdependientes de un mismo fenómeno vivido.

Estos ejes evidencian que la crianza no puede ser comprendida únicamente como un conjunto de prácticas funcionales orientadas al cuidado físico o a la regulación conductual. Se trata, más bien, de una experiencia ontológica en la que el niño se constituye como sujeto en relación con otros, y en la que la calidad de los vínculos afectivos determina profundamente su modo de estar en el mundo. La educación emocional aparece, así, no como un componente adicional o instrumental, sino como una dimensión constitutiva de la experiencia misma de criar.

Desde una perspectiva pedagógica, el análisis revela que las fragilidades afectivas, presencia insuficiente, saturación emocional del hogar, delegación del cuidado, no generan únicamente déficits, también activan movimientos relacionales complejos: reorganización del cuidado, búsqueda de mediaciones, desplazamiento hacia figuras e instituciones disponibles. Estos movimientos muestran que la crianza se vive como una experiencia dinámica, situada y compartida, en la que distintos actores asumen, de manera explícita o implícita, responsabilidades emocionales que exceden los límites del rol parental tradicional.

Asimismo, los ejes ontológico–pedagógicos permiten reconocer al niño como un sujeto sensible que no solo padece las discontinuidades afectivas, sino que las interpreta, las encarna y busca activamente sentido frente a ellas. El silencio, la culpa, la fragilidad del valor de sí y la búsqueda de escucha no son expresiones patológicas, sino respuestas existenciales ante un entorno afectivo que no siempre logra sostener de manera consistente su experiencia emocional. En este sentido, la

vulnerabilidad infantil se revela como un llamado pedagógico que interpela a los adultos y a las instituciones.

La articulación de estos ejes confirma que la crianza, en el contexto estudiado, se despliega en una tensión permanente entre límites y posibilidades. Allí donde la presencia afectiva se fragmenta, emergen redes de cuidado; donde el hogar se satura, la escuela media; donde el reconocimiento falla, el niño busca sentido. Esta comprensión integrada permite trascender lecturas simplificadoras o deficitarias y abre una mirada más compleja, ética y relacional sobre la educación emocional.

En consecuencia, este apartado lejos de ser un cierre del análisis, es un punto de condensación interpretativa. Los ejes desarrollados configuran el suelo ontológico desde el cual será posible formular el constructo teórico emergente, entendiendo la crianza como una experiencia relacional situada, atravesada por la precariedad del acompañamiento emocional y por la constante búsqueda de reconocimiento y sostén afectivo. A partir de esta base, el capítulo avanza hacia la explicitación del modelo interpretativo que dará cuenta, de manera integrada, del sentido profundo del fenómeno estudiado.

5.4. Constructo teórico emergente: la crianza como experiencia relacional de búsqueda de reconocimiento emocional en contextos de precariedad afectiva

El constructo teórico emergente de esta investigación se configura a partir del tránsito interpretativo que va desde la experiencia vivida de la crianza, descrita en los relatos familiares, escolares e institucionales, hacia una comprensión ontológico–pedagógica del fenómeno. Este tránsito no supone una abstracción teórica desligada del mundo de la vida, sino una elaboración interpretativa que mantiene su anclaje en la experiencia narrada, sentida y encarnada por los participantes.

Desde este horizonte, la crianza emerge como una experiencia relacional situada, atravesada por una precariedad estructural del acompañamiento emocional, que activa en el niño una búsqueda constante de reconocimiento, sentido y sostén afectivo. Esta precariedad no se reduce a la ausencia física de los adultos, sino que se expresa, fundamentalmente, en la discontinuidad de la presencia afectiva, en la saturación emocional del hogar y en las tensiones generadas por las condiciones laborales y sociales del contexto.

El constructo teórico se organiza en torno a la idea de que la crianza, en el contexto estudiado, se vive como un proceso en el que el cuidado emocional se redistribuye relacionalmente, dando lugar a redes ampliadas de sostén que involucran a abuelos, otros cuidadores y, de manera significativa, a la institución escolar. Esta redistribución no aparece como una elección libre ni como un modelo idealizado, sino como una respuesta existencial a la fragilidad del vínculo parental y a las limitaciones reales para sostener una presencia afectiva constante.

En este marco, el niño no ocupa un lugar pasivo. Por el contrario, se constituye como un sujeto sensible e interpretante, que encarna en su cuerpo y en su mundo emocional las tensiones del entorno afectivo. El silencio, el retraimiento, la ansiedad, el desbordamiento emocional y la culpa infantil emergen como formas de dar sentido a la experiencia vivida, especialmente cuando la ausencia emocional adulta no es nombrada ni elaborada. La vulnerabilidad emocional infantil se comprende, así, como un llamado pedagógico, que interpela a los adultos y a las instituciones sobre su responsabilidad ética en el acompañamiento emocional.

Desde la perspectiva ontológico–pedagógica, el constructo teórico revela que la educación emocional no puede ser comprendida como un conjunto de habilidades o estrategias instrumentales, sino como una forma de estar–con el niño, basada en la presencia afectiva significativa, la escucha y la respuesta sensible. Allí donde esta presencia se fragmenta, el niño busca mediaciones; allí donde el hogar se satura, la escuela emerge como espacio de contención; allí donde el reconocimiento falla, la culpa y la fragilidad del valor de sí se instalan como modos de existir.

La escuela, en este constructo, ocupa un lugar central como mediadora emocional entre la experiencia familiar y el mundo social del niño. Su función no se limita a lo pedagógico en sentido tradicional, sino que se amplía hacia una ética del cuidado que reconoce la dimensión emocional de la crianza. La institución educativa se configura como un espacio donde el niño puede ser visto, escuchado y acompañado, especialmente cuando el hogar no logra sostener plenamente esta función.

En síntesis, el constructo teórico emergente permite comprender la crianza como una experiencia ontológicamente relacional, emocionalmente vulnerable y pedagógicamente situada, en la que el sentido se construye en la intersección entre presencia y ausencia, cuidado y delegación, fragilidad y búsqueda de reconocimiento. Este constructo no pretende ofrecer un modelo normativo de crianza, sino una comprensión profunda del fenómeno tal como se vive en el contexto de Nilo, aportando claves interpretativas relevantes para el campo de la educación emocional.

Desde esta comprensión, la investigación contribuye a pensar la educación emocional no como una intervención correctiva frente a déficits individuales, sino como una responsabilidad relacional compartida, que involucra a la familia, la escuela y la comunidad en la tarea de sostener la vida emocional de los niños. El constructo teórico emergente se constituye, así, como una base comprensiva para futuras reflexiones pedagógicas, formativas y políticas orientadas a fortalecer la crianza desde una ética del reconocimiento emocional.

5.5. Aportes a la educación emocional

Los aportes de esta investigación a la educación emocional no se formulan como un conjunto de estrategias, programas o competencias a implementar, sino como una reconfiguración comprensiva del sentido mismo de educar emocionalmente, a partir de la experiencia vivida de la crianza en el contexto de

Nilo, Cundinamarca. Desde la fenomenología hermenéutica, educar emocionalmente no es intervenir sobre las emociones, se trata de comprender las condiciones existenciales que posibilitan o dificultan que el niño habite su mundo emocional con sentido, seguridad y reconocimiento. En esta perspectiva, la educación emocional se comprende como una experiencia profundamente humana, vinculada con la manera en que el niño es acogido, validado y sostenido en sus vínculos cotidianos. Así, el aporte central de la investigación consiste en desplazar la mirada desde la técnica hacia la comprensión del mundo vivido en el que las emociones adquieren forma y sentido.

En este marco, la educación emocional emerge como una práctica relacional, ética y situada, que se sostiene en la presencia, la escucha y la mediación afectiva, más que en la instrucción formal o en la regulación técnica de las emociones. Los aportes que se desarrollan a continuación se derivan directamente de las esencias fenomenológicas y de los ejes ontológico–pedagógicos construidos en este capítulo. De este modo, cada aporte busca iluminar dimensiones fundamentales de la experiencia vivida que permiten repensar la educación emocional desde la fragilidad, la corresponsabilidad y el reconocimiento. En consecuencia, lo que aquí se propone no es una receta de intervención, sino una comprensión más honda del sentido pedagógico que adquiere acompañar emocionalmente al niño en su proceso de crecimiento.

5.5.1. Reorientación de la educación emocional hacia la experiencia vivida

Un primer aporte fundamental consiste en desplazar la educación emocional desde un enfoque instrumental hacia una comprensión anclada en la experiencia vivida del niño. La investigación muestra que las emociones no se presentan como objetos aislados que puedan ser enseñados o gestionados, sino como formas de estar–en–el–mundo, profundamente ligadas a la calidad de los vínculos y a la disponibilidad afectiva del entorno.

Desde esta perspectiva, la educación emocional se redefine como una práctica de atención al modo en que el niño vive, siente y significa sus relaciones, reconociendo que el malestar emocional no puede comprenderse sin atender a las condiciones relacionales que lo generan. Este aporte invita a revisar críticamente programas que fragmentan la experiencia emocional en habilidades descontextualizadas, sin atender al mundo de la vida del niño.

5.5.2. Centralidad de la presencia afectiva significativa como fundamento pedagógico

La investigación aporta a la educación emocional la comprensión de la presencia afectiva significativa como condición pedagógica fundamental. No se trata únicamente de “estar” con el niño, sino de una forma de presencia que implica disponibilidad emocional, escucha sensible y reconocimiento de su vivencia.

Este aporte cuestiona prácticas educativas centradas exclusivamente en la supervisión, el control conductual o la transmisión de contenidos emocionales, y propone comprender la educación emocional como una relación de presencia que habilita la expresión, el reconocimiento y la elaboración de la experiencia emocional. Allí donde esta presencia se fragmenta, la educación emocional pierde su sentido más profundo.

5.5.3. Comprensión relacional y no individualizante de la fragilidad emocional infantil

Otro aporte central radica en la desindividualización del malestar emocional infantil. La investigación muestra que la fragilidad emocional del niño no puede interpretarse como un déficit personal ni como una falla en sus capacidades de autorregulación, sino como una respuesta relacional encarnada frente a la

discontinuidad afectiva, la saturación emocional del entorno y la fragilidad del acompañamiento adulto.

Este aporte tiene implicaciones pedagógicas profundas, pues invita a que la educación emocional deje de centrarse en la corrección del niño y se oriente hacia la revisión de las condiciones relacionales que sostienen o debilitan su mundo emocional. La escuela, desde esta comprensión, no “atiende casos”, sino que acoge experiencias.

5.5.4. Reconocimiento de la culpa infantil como experiencia existencial

La investigación aporta una comprensión novedosa de la culpa infantil como experiencia existencial de búsqueda de sentido y reconocimiento, y no como una distorsión cognitiva o una emoción disfuncional. Este hallazgo permite ampliar el horizonte de la educación emocional, al mostrar cómo la culpa emerge cuando el niño intenta explicar la ausencia emocional del adulto y preservar el vínculo afectivo.

Desde este aporte, educar emocionalmente implica nombrar, reconocer y elaborar la experiencia, evitando que el niño cargue silenciosamente con responsabilidades que no le corresponden. La educación emocional se convierte así en un espacio de restitución del valor de sí, donde la palabra adulta tiene un papel ético fundamental.

5.5.5. La crianza como red relacional y la educación emocional como responsabilidad compartida

Un aporte clave de esta investigación es la comprensión de la crianza como una red relacional compartida, en la que la educación emocional no recae exclusivamente en la familia nuclear. Abuelas, cuidadores intergeneracionales y docentes emergen como figuras significativas en la vida emocional del niño, configurando una experiencia de cuidado distribuida.

Este aporte invita a la educación emocional a reconocer, legitimar y articular las redes de cuidado existentes, en lugar de operar bajo modelos idealizados de autosuficiencia parental. La educación emocional se concibe, así como una tarea colectiva, sostenida por múltiples presencias significativas.

5.5.6. Revalorización de la escuela como mediación emocional

La investigación aporta una comprensión profunda de la escuela como mediación emocional, especialmente en contextos donde el hogar se encuentra afectivamente saturado. La escuela emerge como un espacio existencial donde el niño puede ser escuchado, reconocido y acompañado emocionalmente.

Este aporte no propone que la escuela sustituya a la familia, sino que reconozca su responsabilidad ética y pedagógica en la vida emocional del niño. La educación emocional, desde esta perspectiva, no se limita al aula ni a programas específicos, sino que se expresa en la presencia cotidiana, la sensibilidad docente y la creación de espacios emocionalmente habitables.

5.5.7. Educación emocional como práctica ontológica y ética del cuidado

La investigación aporta una comprensión de la educación emocional como una práctica ontológica y una ética del cuidado, más que como una técnica educativa. Educar emocionalmente significa sostener condiciones de existencia que permitan al niño sentirse digno de cuidado, reconocido en su vivencia y acompañado en su fragilidad.

Este aporte sitúa la educación emocional en el corazón de la experiencia humana, recordando que no se trata de enseñar a sentir “correctamente”, sino de acompañar el modo en que el niño aprende a estar consigo mismo y con los otros.

5.6. Implicaciones para la práctica educativa

Las implicaciones para la práctica educativa que se derivan de esta investigación no se formulan como lineamientos prescriptivos ni como orientaciones técnicas cerradas, sino como horizontes de sentido que interpelan el quehacer educativo desde la experiencia vivida de la crianza y la educación emocional. En coherencia con la fenomenología hermenéutica, estas implicaciones buscan sensibilizar la práctica, más que normarla, invitando a una reflexión profunda sobre el modo en que los adultos acompañan la vida emocional de los niños en contextos educativos.

Desde esta perspectiva, la práctica educativa aparece no solo como un espacio de transmisión de saberes, sino como un lugar existencial de encuentro, donde se configuran modos de presencia, reconocimiento y mediación emocional que impactan directamente la experiencia del niño.

5.6.1. Reconfiguración del rol docente como presencia afectiva significativa

Una primera implicación se relaciona con la necesidad de reconfigurar el rol docente más allá de sus funciones pedagógicas tradicionales. La investigación muestra que, para muchos niños, la escuela se convierte en uno de los pocos espacios donde su mundo emocional encuentra escucha y reconocimiento. Esto implica comprender al docente no únicamente como mediador de contenidos, sino como presencia afectiva significativa en la experiencia cotidiana del niño.

Desde esta comprensión, la práctica educativa se ve interpelada a cuidar la calidad de la presencia: la disponibilidad para escuchar, la sensibilidad ante el silencio, la atención a los gestos y a las expresiones corporales del malestar. No se trata de asumir un rol terapéutico, sino de habitar pedagógicamente la relación, reconociendo que toda interacción educativa tiene una dimensión emocional constitutiva.

5.6.2. Atención pedagógica a las manifestaciones encarnadas del malestar emocional

Otra implicación relevante es la necesidad de que la práctica educativa aprenda a leer el cuerpo del niño como lugar de expresión del malestar emocional. La investigación evidencia que el sufrimiento afectivo no siempre se expresa mediante palabras, sino a través del retraimiento, el llanto, la inquietud o el desbordamiento emocional en el aula.

Esto invita a una práctica educativa que no interprete estas manifestaciones únicamente como problemas de conducta o dificultades de adaptación, sino como llamados pedagógicos que requieren acogida, comprensión y mediación. La educación emocional, en este sentido, se desplaza del control al cuidado, del juicio a la escucha, del castigo a la comprensión situada.

5.6.3. Reconocimiento de la escuela como espacio de mediación emocional

La investigación plantea una implicación fundamental: reconocer explícitamente a la escuela como espacio de mediación emocional, especialmente en contextos donde el hogar se encuentra afectivamente saturado o marcado por la ausencia laboral estructural. La práctica educativa se ve llamada a asumir que la escuela no es emocionalmente neutra, sino un lugar donde se tejen vínculos, se reparan heridas y se sostienen experiencias.

Esta implicación no supone sobrecargar a la institución educativa con responsabilidades que no le corresponden, sino reconocer su papel ético en la vida emocional del niño y fortalecer prácticas de acompañamiento, orientación y articulación con las familias desde una lógica de corresponsabilidad.

5.6.4. Articulación pedagógica entre familia y escuela desde una ética del cuidado

Otra implicación central es la necesidad de fortalecer la relación familia–escuela desde una ética del cuidado y no desde la lógica de la exigencia o la culpabilización. La investigación muestra que la delegación del cuidado emocional no responde a desinterés parental, sino a condiciones estructurales de agotamiento y ausencia laboral.

La práctica educativa se ve interpelada a construir espacios de diálogo comprensivo, donde las familias no sean juzgadas, sino reconocidas en su esfuerzo y fragilidad. Esto implica una educación emocional que se extiende más allá del aula y se inscribe en una red relacional compartida, donde cada actor asume su lugar sin sustituir al otro.

5.6.5. Cuidado del lenguaje pedagógico y de las narrativas adultas

La investigación también tiene implicaciones en el uso del lenguaje pedagógico. La experiencia muestra que la culpa infantil emerge cuando el silencio adulto deja al niño sin palabras para comprender la ausencia emocional. En este sentido, la práctica educativa se ve llamada a nombrar, explicar y acompañar, evitando narrativas que refuercen la autoacusación o la desvalorización del niño.

Educar emocionalmente implica cuidar las palabras, los silencios y las interpretaciones que circulan en la escuela, reconociendo que el lenguaje no solo describe la experiencia, sino que la configura.

5.6.6. Formación docente desde una sensibilidad fenomenológica

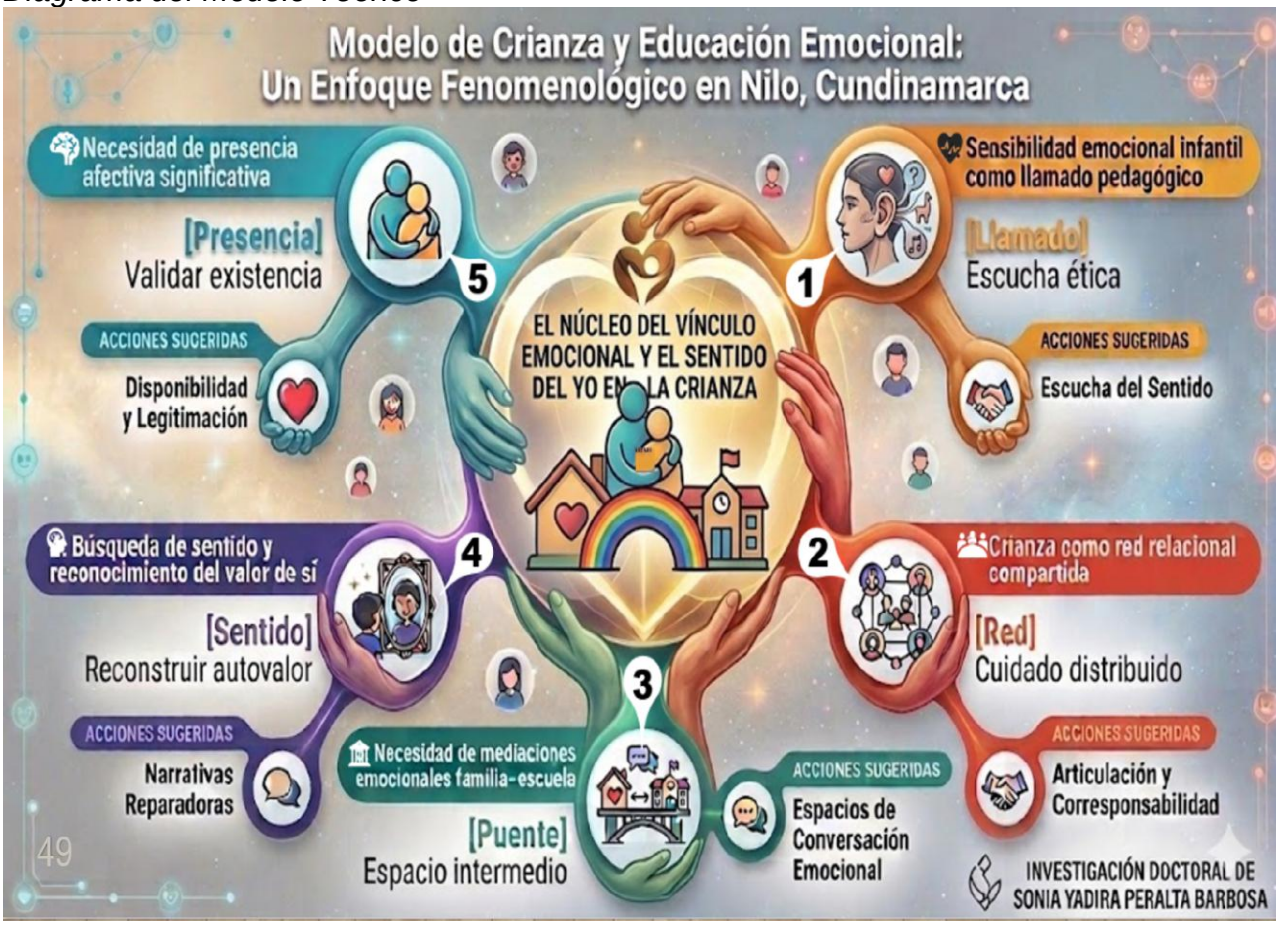
Esta investigación sugiere la necesidad de repensar la formación docente en educación emocional desde una sensibilidad fenomenológica. Más que acumular

técnicas, se requiere formar educadores capaces de detenerse, escuchar y reflexionar sobre la experiencia vivida, desarrollando una disposición ética hacia el cuidado del otro.

La práctica educativa se fortalece cuando el educador aprende a permanecer atento al fenómeno, a sostener la incertidumbre y a acompañar sin reducir la experiencia a categorías explicativas externas.

Figura 67

Diagrama del Modelo Teórico



Nota: Elaborado por la autora, mejorado con Gemini (2026)

La figura representa de manera integradora el Modelo de Crianza y Educación Emocional configurado desde la experiencia vivida en las comunidades educativas de Nilo, Cundinamarca. En el centro se ubica el núcleo del vínculo emocional y el

sentido del yo en la crianza, lo que permite interpretar que la formación emocional de niños y niñas no se origina en acciones aisladas, sino en la trama relacional donde se construyen el reconocimiento, la seguridad afectiva y la posibilidad de sentirse valiosos dentro del vínculo familiar y escolar. Alrededor de este núcleo emergen cinco ejes articulados que expresan dimensiones esenciales del fenómeno: la sensibilidad emocional infantil como llamado pedagógico, que convoca una escucha ética del mundo vivido del niño; la crianza como red relacional compartida, que visibiliza el cuidado distribuido y la corresponsabilidad entre diversos actores; la necesidad de mediaciones emocionales familia–escuela, entendida como puente para la conversación y la articulación educativa; la búsqueda de sentido y reconocimiento del valor de sí, que remite a la reconstrucción del autovalor en la experiencia infantil; y la necesidad de presencia afectiva significativa, como base del reconocimiento, la legitimación emocional y el sostén del vínculo. Esta figura permite comprender que la educación emocional, en este contexto, se configura como un proceso relacional, intersubjetivo y pedagógico, donde la crianza deja de verse como tarea privada para revelarse como experiencia compartida que exige presencia, escucha, mediación y cuidado.

5.7. Socialización de la experiencia.

Como parte del rigor ético y metodológico de la investigación, se realizó un proceso de socialización virtual de los avances y resultados interpretativos con los informantes clave que participaron en el estudio. Esta jornada tuvo como propósito no solo presentar los hallazgos emergentes, sino también propiciar un espacio de contraste, devolución y validación de la fidelidad interpretativa, de modo que las voces de los participantes fueran reconocidas, revisadas y confirmadas en el marco del proceso investigativo.

La socialización se desarrolló en modalidad virtual, en correspondencia con las condiciones de acceso y disponibilidad de los participantes, lo que permitió reunir en un mismo espacio de diálogo a los informantes vinculados al estudio. En este

encuentro se retomaron los propósitos de la investigación, el contexto donde se desarrolló, la ruta metodológica asumida y los principales hallazgos obtenidos en torno a las prácticas de crianza y la significación de la educación emocional en el escenario estudiado. Asimismo, se explicó el sentido de la devolución de la información como un procedimiento orientado a fortalecer la credibilidad del estudio y a verificar que las transcripciones, interpretaciones y construcciones teóricas expresaran con respeto y fidelidad las experiencias compartidas por los participantes.

Durante la jornada se presentaron, de manera organizada, aspectos relacionados con el consentimiento informado, la confidencialidad de la información, la codificación de los informantes, la modalidad de entrevista conversacional empleada y la lógica de construcción de los resultados. De igual forma, se expusieron los hallazgos centrales de la investigación, entre ellos la comprensión de la escuela como espacio de sostén emocional ante la fragilidad de algunos vínculos familiares, el peso de las interacciones familiares en el desarrollo socioemocional de los niños y la emergencia de un modelo teórico centrado en las prácticas de crianza y su relación con la educación emocional. Esta presentación permitió que los informantes reconocieran el recorrido del estudio y comprendieran la articulación entre sus testimonios, el proceso hermenéutico y la formulación de las comprensiones finales.

En coherencia con este ejercicio de devolución, se aplicó un instrumento de validación dirigido a los informantes, orientado a valorar la precisión de las transcripciones, la integridad de la información recogida, la pertinencia de la interpretación realizada, la correspondencia entre el tono de las respuestas y su expresión escrita, así como la necesidad o no de efectuar correcciones. Para efectos de este estudio, las respuestas obtenidas fueron favorables al trabajo realizado, lo que permitió constatar la aceptación de los participantes frente al modo en que sus aportes fueron recuperados, organizados e interpretados. En términos generales, los informantes manifestaron conformidad con la fidelidad de las transcripciones y con la

manera en que sus experiencias fueron representadas en el proceso analítico, sin señalar objeciones de fondo que comprometieran la consistencia de los hallazgos.

Este momento de socialización y validación aportó solidez al estudio, por cuanto permitió ratificar la correspondencia entre la experiencia narrada por los participantes y la interpretación construida por la investigadora. Más que un trámite formal, constituyó un espacio dialógico de reconocimiento, en el que los informantes pudieron verse reflejados en los resultados y confirmar que sus voces fueron tratadas con resguardo ético, respeto hermenéutico y compromiso académico. En consecuencia, la socialización virtual se consolidó como un procedimiento clave para fortalecer la credibilidad, la confirmabilidad y la consistencia interpretativa de la investigación.

Figura 68
Evidencia de la socialización virtual del modelo teórico



Nota: Elaborado por la autora (2026)

MOMENTO VI
Ecos de la experiencia vivida

A partir de un análisis narrativo de las experiencias de los y de las relaciones familia-escuela, la investigación busca comprender como la dimensión emocional de los hogares impacta el desarrollo de los niños y, en específico, el desarrollo de sus competencias emocionales. Igualmente, el estudio sostiene que es necesario incluir estos aspectos en el currículo escolar, considerando que la educación integral debe abordar las dimensiones emocionales de los niños y de las constelaciones familiares que les atraviesan en el proceso educativo en el contexto escolar de Nilo, Cundinamarca, en Colombia.

En relación con el primer propósito, centrado en comprender las experiencias vividas de las familias acerca de sus prácticas de crianza y su vínculo con la educación emocional, las narrativas permitieron reconocer un espectro amplio de prácticas de crianza en las que el cuidado relacional y emocional aparece, muchas veces, de forma implícita, cotidiana y poco formalizada. En numerosos hogares, la educación emocional se va dando a pulso, en las rutinas diarias, en los gestos de acompañamiento, en las conversaciones breves al final del día y en los intentos por sostener la convivencia en medio de jornadas exigentes de trabajo y obligaciones familiares. Esta comprensión situada mostró que la crianza se vive como un esfuerzo sostenido por garantizar bienestar afectivo, aunque con tensiones asociadas a la disponibilidad de tiempo, al cansancio acumulado y a la necesidad de “camellar” lejos o en horarios extendidos, lo cual reconfigura la presencia parental y obliga a redistribuir, en la práctica, responsabilidades de cuidado dentro del grupo familiar.

En cuanto al segundo propósito, orientado a interpretar hermenéuticamente los significados que adquieren las prácticas de crianza en las narrativas familiares y en las vivencias escolares, el análisis evidenció que dichas prácticas no pueden reducirse a normas o pautas conductuales, pues operan como formas de otorgar sentido, orden y sostén emocional a la vida infantil. Los relatos dejan ver que la crianza se interpreta desde categorías vividas (presencia, ausencia, escucha, autoridad, cuidado) que no siempre coinciden con el rol “formal” (madre/padre), sino con quien logra sostener la continuidad afectiva. En este marco, emergen con fuerza significados asociados a la reorganización intergeneracional del cuidado: figuras cercanas como abuelas y otros parientes aparecen como anclajes cotidianos de contención, orientación y rutina, mientras la parentalidad puede vivirse bajo sentimientos ambivalentes de frustración, culpa o insuficiencia cuando las condiciones laborales y vitales reducen la disponibilidad emocional. A su vez, la escuela se configura como un escenario donde estos significados se hacen visibles: allí se expresan los vacíos, las tensiones y también las posibilidades de restauración afectiva, en una tríada dinámica entre niños, acudientes y docentes, en la que pueden surgir fricciones cuando las expectativas educativas y emocionales no están alineadas.

Respecto al tercer propósito, dirigido a develar la manera en que la educación emocional se expresa en las prácticas de crianza y en los encuentros cotidianos entre familia y escuela, los hallazgos mostraron que la educación emocional se despliega de manera desigual: está presente en intenciones y esfuerzos familiares, pero suele carecer de herramientas sistemáticas y de un lenguaje compartido para ser sostenida entre hogar y escuela. Así, aunque los padres reconocen la relevancia de la gestión emocional de sus hijos, la falta de formación específica tanto en familias como en instituciones, y la discontinuidad de estrategias generan un “vacío” entre lo que el niño vive en casa y lo que la escuela logra acompañar. En esa brecha, se intensifican fenómenos como el desborde emocional infantil (ansiedad, retraimiento, irritabilidad, dificultades escolares) y, al mismo tiempo, se consolida la tendencia a trasladar a la escuela parte del manejo emocional (“que el colegio me

ayude”), situándola como soporte y co-cuidador. Lo anterior pone en evidencia la urgencia de fortalecer políticas y acciones institucionales que articulen familia y escuela, no desde la culpabilización, sino desde el reconocimiento de las condiciones reales del territorio: la movilidad laboral, la distancia, el desgaste y la necesidad de acuerdos pedagógicos básicos. En esa perspectiva, se vuelve clave promover consensos familiares sobre prácticas de crianza, evitando competencias por la disciplina o disputas de autoridad, y sosteniendo el respeto por las figuras materna y paterna, aun cuando el cuidado cotidiano sea compartido con otros miembros del entramado familiar.

En correspondencia con el cuarto y último propósito, orientado a construir una estructura teórico–interpretativa basada en la fenomenología hermenéutica que revele el significado esencial de las prácticas de crianza y su relación con la educación emocional, la investigación permitió configurar una comprensión de la crianza como red relacional y afectiva, donde el sentido no está únicamente en “lo que se hace”, sino en “cómo se vive” el vínculo.

Desde esta estructura interpretativa, la experiencia de la crianza en Nilo se revela atravesada por núcleos esenciales: la necesidad de presencia afectiva significativa, la redistribución familiar del cuidado, el agotamiento emocional de los adultos, la función intergeneracional de sostén y la emergencia de la escuela como mediación emocional cuando el hogar no logra contener plenamente.

Todos estos elementos permiten comprender que la educación emocional no es un añadido, sino una dimensión constitutiva de la vida escolar y familiar; por ello, el modelo teórico–interpretativo que se deriva de esta investigación apunta a orientar intervenciones pedagógicas y comunitarias que reconozcan la complejidad del territorio, fortalezcan la alianza familia–escuela y hagan de la educación emocional una práctica formativa coherente, situada y sostenida en el tiempo.

Recomendaciones

a) Para los Padres de Familia:

Fortalecer la Educación Emocional en el Hogar: Los padres deben ser apoyados con herramientas prácticas para integrar la educación emocional en la vida diaria, lo que les permitirá manejar de forma más adecuada las emociones de sus hijos y construir un entorno afectivo más equilibrado. Además, es fundamental que los padres trabajen en conjunto con los abuelos y otros miembros de la familia en un consenso sobre las prácticas de crianza, estableciendo una comunicación clara y respetuosa sobre los roles y responsabilidades emocionales; esto ayudará a evitar conflictos de autoridad en la disciplina de los niños, especialmente cuando hay figuras como abuelas que pueden hacer funciones de apoyo y conciliación, sin que haya interferencia de la figura materna o paterna, lo que puede confundir a los niños.

b) Participación Activa en la Escuela:

Es necesario fortalecer la coordinación entre padres, abuelos y docentes, para que tanto los aspectos emocionales como los educativos vayan en la misma dirección; los padres deben involucrarse en la cotidianidad de la escuela de los niños, no solo en reuniones, sino en momentos que construyan la relación familia-escuela, esto permitirá que los niños reciban una educación emocional en sintonía y coherencia con la que hay en el aula y en la casa. Además, se debe propiciar una visión integradora de la familia, en la que cada uno de sus integrantes, sin importar su rol, se sienta respetado y valorado en su aporte al bienestar emocional de los niños.

c) Comprensión de las Ausencias Laborales de los Padres:

Los padres no deben sentir culpa por sus ausencias por tener que trabajar en lugares lejanos o con turnos que se prolongan, ya que, en muchos casos, la ausencia de un adulto en casa es una necesidad económica y social que los padres

deben enfrentar para garantizar el sustento de la familia, la provisión de una vida "mejor" en un sistema familiar es una responsabilidad de los padres. Si bien las ausencias físicas pueden resultar en sentimientos de culpa, los esfuerzos por dejar un sistema familiar son esfuerzos realizados en los hogares.

El carácter instrumental del trabajo de los padres, aunque a veces ausente, es de vital importancia en la provisión de recursos materiales y la construcción de expectativas a futuro en los niños, tanto desde el contexto familiar como de la comunidad educativa, y es que, tanto la escuela como la familia, deben conjugar esfuerzos para asegurar que la ausencia no determine el proceso de construcción emocional de los niños y adolescentes.

d) Para los Docentes:

Formación en Estrategias de Educación Emocional: Los docentes deben formarse en la incorporación de metodologías que antepongan el desarrollo emocional de los estudiantes, en este sentido, es fundamental la colaboración y el trabajo mancomunado con las familias, de tal manera que la regulación emocional que se aborde en la escuela, se trabaje también en la casa.

Los docentes deben considerar las posibles complejidades del sistema familiar, que pueden incluir la figura de la abuela u otros parientes, y cómo estas situaciones pueden modificar la construcción del mundo emocional del niño, así mismo, los docentes deben ser capaces de detectar la situación emocional de los niños que se ven perjudicados por la ausencia de uno o ambos padres, por cuestiones laborales o de carácter personal, y ofrecer el soporte que se requiera para el manejo de estas situaciones.

e) Para las instituciones educativas:

Espacios para la Integración Familiar: Crear espacios de interacción que fomenten la colaboración constante entre la familia y la escuela es esencial, estos espacios deben servir para que los padres, abuelos y otros miembros de la familia puedan compartir sus perspectivas emocionales sobre la educación de sus hijos y discutir abiertamente los enfoques disciplinarios, garantizando que no existan

conflictos de autoridad entre los diferentes actores familiares que comparten la crianza; la escuela debe ser un lugar donde todos los miembros de la familia se sientan tomados en cuenta, incluidos y respetados, y donde el rol de cada uno en la crianza y educación de los niños sea claramente explicado.

f) Para los Estudiantes:

Fomentar la Expresión Emocional: Incentivar a los estudiantes a participar en actividades que les permitan expresar y manejar sus emociones de manera saludable, fomentando su autocomprensión emocional, es importante que los estudiantes desarrollen habilidades para reconocer sus propios sentimientos, aprender a expresarlos de manera constructiva y buscar apoyo emocional cuando lo necesiten. La escuela debe proporcionar un entorno seguro donde los estudiantes puedan explorar y compartir sus emociones sin temor al juicio, fortaleciendo la seguridad y confianza en sí mismos.

Desarrollar Competencias Emocionales: Propiciar en los estudiantes la capacidad de identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera efectiva, la escuela debe ser un espacio donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino también herramientas para manejar emociones propias de su vida diaria; cuando los estudiantes desarrollan habilidades socioemocionales pueden manejar los conflictos de manera pacífica, fomentar la empatía y construir relaciones saludables con las persona de su entorno.

REFERENCIAS

Aguirre-Dávila, E. (2016). Prácticas De Crianza, Comportamiento Prosocial Y Adolescencia. En Aguirre-Dávila, E., *Diálogos 5. Discusiones En La Psicología Contemporánea. Bogotá, DC (Colombia): Universidad Nacional De Colombia*. https://www.redalyc.org/pdf/773/77338632012.pdf

Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns Of Attachment: A Psychological Study Of The Strange Situation*. Lawrence Erlbaum.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., y Wall, S. N. (2015). *Patterns Of Attachment: A Psychological Study Of The Strange Situation*. Psychology Press. Ebook. https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2021/01/Ainsworth-Patterns-of-Attachment.pdf

Orozco, J. y Díaz, A. (2018). ¿Cómo Redactar Los Antecedentes De Una Investigación Cualitativa? Revista Electrónica De Conocimientos, Saberes Y Prácticas, 1(2), 66-82. Disponible En https://portal.amelica.org/ameli/journal/305/3051256006/3051256006.pdf

Álvarez, A. y Topete, C. (2004). Búsqueda De La Calidad De La Educación Básica, Conceptos Básicos, Criterios De Evaluación Y Estrategias De Gestión. En: Revista Latinoamericana De Estudios Educativos. México: Centro De Estudios Educativos. Vol. XXXIV, N.º 003; Pp. 11-36. https://www.redalyc.org/pdf/270/27034302.pdf

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación De Programas De Educación Emocional. Revista De Investigación Educativa, 18(2), 587-599. https://revistas.um.es/rie/article/view/121241

Arias, P., Burgos, T., Segarra, M., y Proaño, C. (2022). La disciplina positiva en la adquisición de las normas de convivencia en niños de 4 A 5 Años. *Ingenius Académico*. https://ingeniusacademia.com/index.php/press/catalog/view/53/57/170

Assis, V. B. (2015). *Práticas Parentais Punitivas E Desenvolvimiento Infantil* (Tesis Doctoral). Universidad De São Paulo. https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/download/9755/6522/26144

Ayala Carabajo, R., (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de m. Van manen en+ el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista De Investigación Educativa, 26(2),409-430. https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf

Bandura, A., y Walters, R. H. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): A Psychometric Overview*. MHS.

Bar-On, R. (2000). Emotional And Social Intelligence: Insights From The Emotional Quotient Inventory (EQ-I). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook Of Emotional Intelligence (Pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bateca, L. (2024). *Constructos Teóricos Sobre Las Competencias Socioemocionales Para Orientar El Desarrollo Académico En Los Estudiantes De Educación Básica Primaria De Colombia* (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1118

Baumrind, D. (1966). Effects Of Authoritative Parental Control On Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

Baumrind, D. (1967). Child Care Practices Anteceding Three Patterns Of Preschool Behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75. https://img3.reoveme.com/m/8fea8f4067e8196d.pdf

Baumrind, D. (2013). The Influence Of Parenting Style On Adolescent Competence And Substance Use. En *Adolescents And Their Families*. Routledge.

Bericat, C. Et.Al. (2024). Influencia de los estilos parentales en el desarrollo socioemocional en la infancia. Revisión narrativa de la literatura. Revista Sanitaria De Investigación. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806235 /

Bernstein, B. (1990). *The Structuring Of Pedagogic Discourse: Class, Codes And Control, Vol. IV*. Routledge.

Bisquerra, R. (2011). La educación emocional: propuesta para educadores y familias. https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía De Las Emociones*. Síntesis. https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.

Bocanegra Acosta, E. M. (2007). Las prácticas de crianza entre la colonia y la independencia de colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, 5(1), 201-232. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2007000100007

Bolaños, D. y Stuart, A. (2019). La Familia Y Su Influencia En La Convivencia Escolar. Santander-Colombia. Revista Electrónica, Universidad Y Sociedad. Volumen 11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500140

Bourdieu, P. (1979). *La Distinción: Criterio Y Bases Sociales Del Gusto*. Taurus. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La_Distincion-Bourdieu_Pierre.pdf

Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela Y Espacio Social*. Siglo XXI Editores. https://www.u-cursos.cl/facso/2017/1/TS01023/1/material_docente/bajar?id_material=1700641

Bowlby, J. (1969). *Attachment And Loss: Vol. 1. Attachment*. https://ia800205.us.archive.org/5/items/attachmentlossvo00johnn/attachmentlossvo00johnn.pdf

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología Del Desarrollo Humano: Experimento Y Diseño*. Paidós. https://fre.uy/a/223692bf/Bronfenbrenner-Laecolog%C3%ADadeldesarrollohumanocap1y2.pdf

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives On Human Development*. Sage Publications.

Buganza Torio, Jacobo Introducción A La Ética General / Buganza Jacob Xalapa: Ditorial Anáhuac Xalapa, (2023). 292 P. (Col. Derecho, Política Y Sociedad) Isbn: 1. Asministración Pública Internacional JX1391C37 Consultado En Diciembre De 2024.

Bunge, M. (1973). Philosophy Of Physics (P. 107). Dordrecht: Reidel. Barcelona, Editorial Ariel. Disponible En Https://Link.Springer.Com/Book/10.1007/978-94-010-2522-5

Cadena-Iñiguez, P. Rendón-Medel, R. Aguilar-Ávila, J. Salinas-Cruz, E. De La Cruz-Morales, F. D. R. (2017). Métodos Cuantitativos, Métodos Cualitativos O Su Combinación En La Investigación: Un Acercamiento En Las Ciencias Sociales. Revista Mexicana De Ciencias Agrícolas, Vol. 8, Núm. 7, Septiembre-Noviembre,

México. https://www.researchgate.net/publication/322671131_Metodos_cuantitativos_metodos_cualitativos_o_su_combinacion_en_la_investigacion_un_acercamiento_en_las_ciencias_sociales

Calderón, J. (2023). Referentes teóricos de una educación compartida dirigido al sistema de educativo de primaria de Colombia. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación. UPEL. Consultado en Diciembre de 2024. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/598

Carballo, R. F. (2001). La Entrevista En La Investigación Cualitativa. Pensamiento Actual, 2(3). Revista Universidad De Costa Rica. Volumen 2 Número 2. Disponible En https://Revistas.Ucr.Ac.Cr/Index.Php/Pensamiento-Actual/Article/View/8017 Consultado En Diciembre De 2024.

Casas, Á. Priegue, D. y Cambeiro, M. (2015). Una aproximación a los estilos educativos parentales como prácticas socializadoras. Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación, 5. Https://Doi.Org/10.17979/Reipe.2015.0.05.709

Castañeda, S., y Montesinos, L. (2019). Educación Emocional En América Latina: Retos Y Desafíos. En *Educación Emocional En El Siglo XXI* (Pp. 177-190). Ediciones Universidad De Salamanca.

CEPAL Y UNICEF. (2020). *Protección Social De Las Familias Con Niños, Niñas Y Adolescentes Frente Al COVID-19*. CEPAL. Https://Repositorio.Cepal.Org/Bitstream/Handle/11362/45952/1/S2000572_Es.Pdf

Congreso De La República De Colombia. (1994). *Ley 115 De 1994, Ley General De Educación*. Https://Www.Mineducacion.Gov.Co/1621/Articles-85906_Archivo_Pdf.Pdf

Congreso De La República De Colombia. (2020). *Ley 2025 De 2020*. Https://Www.Funcionpublica.Gov.Co/Eva/Gestornormativo/Norma.Php?I=141887

Constitución Nacional De Colombia, República De Colombia. 1991 Disponible En https://Www.Senado.Gov.Co/Images/Archivospdf/Elsenado/Normatividad/Constitucion_Politica.Pdf Consultado En Diciembre De 2024.

Cuadros, J. C. C. (2023). Referentes Teóricos De Una Educación Compartida. Dirigido Al Sistema De Educativo De Primaria De Colombia. Tesis Doctorales. República Bolivariana De Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Tubio” Disponible En

Http://Espacio.Digital.Upel.Edu.Ve/Index.Php/TD/Article/View/598 Consultado En Diciembre De 2024.

Cuadros, J. C. C. (2023). *Referentes Teóricos De Una Educación Compartida. Dirigido Al Sistema De Educativo De Primaria De Colombia* (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Http://Espacio.Digital.Upel.Edu.Ve/Index.Php/TD/Article/View/598

Cuervo Martínez, Á. (2018). Pautas De Crianza Y Desarrollo Socioafectivo En La Infancia. Diversitas: Perspectivas En Psicología, 6(1), 111-121. (Nota: Aunque La Fecha Original Es Anterior, Se Cita La Revisión Conceptual Vigente En Repositorios Recientes Sobre Pautas De Crianza En Colombia). Https://Www.Redalyc.Org/Pdf/679/67916261009.Pdf

Cuervo Y. (2022). La Participación De La Familia Y Su Vinculación En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje, En La Educación Inicial. Ministerio Del Poder Popular Para La Educación. Venezuela Revista Científica CIENCIAEDUC. Universidad Nacional Experimental De Los Llanos Centrales Rómulo Gallegos, Volumen 9. Disponible En Http://Portal.Amelica.Org/Ameli/Journal/480/4803363026/Movil/

Darwin, C. (1872). *The Expression Of The Emotions In Man And Animals*. John Murray. Disponible En Https://Books.Google.Com/Books/About/The_Expression_Of_The_Emotions_In_Man_An.Html?Id=Ifkimzvfjy4c

De Brigard (2017). Los Sistemas Cognitivos Y El Cerebro Cambiante. Departamento De Filosofía, Centro De Neurociencia Cognitiva, Instituto Duke De Ciencias Del Cerebro, Universidad De Duke, Durham, NC, EE. UU. Disponible En Https://Www.Tandfonline.Com/Doi/Abs/10.1080/13869795.2017.1312503 Consultado En Diciembre De 2023.

Denham, S. A. (1998). *Emotional Development In Young Children: A Transactional Model*. Guilford Press.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). The SAGE Handbook Of Qualitative Research (3rd Ed.). Sage Publications.

•

Duran, E. (2022). *Fundamentos Humanísticos Desde Un Enfoque Epistemológico Sobre El Rol De Los Padres De Familia En La Crianza De Los Niños En Edad Preescolar* (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Https://Espacio.Digital.Upel.Edu.Ve/Index.Php/TD/Article/View/511

Durkheim, É. (1922). *Éducation Et Sociologie*. Librairie Félix Alcan.

Einstein, A. (1905). Zur Elektrodynamik Bewegter Körper. Annalen Der Physik, 322(10), 891-921..

Epstein, J. L. (2001). *School, Family, And Community Partnerships: Preparing Educators And Improving Schools*. Westview Press.

Estévez López, E., Et Al. (2016). *Intervención Psicoeducativa En El Ámbito Familiar, Social Y Comunitario*. Ediciones Paraninfo, SA. Https://Books.Google.Es/Books?Hl=Es&Lr=&Id=Qcdsdqaaqbaj&Oi=Fnd&Pg=PR1&Dq=Gonzalo+Musitu+(Dimensiones+Parentales+En+Contextos+Comunitarios)&Ots=Bahhvznkvm&Sig=CL-F1b2lqeygco8zeo2nponqcas

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Educar En El Aula: Enseñar A Regular Las Emociones. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(3), 1-13.

Federación Internacional Fe Y Alegría. (2000). Educación Popular Y Promoción Social. Caracas: Barrios Maritza. Consultado En Diciembre De 2024.

Fernández, M. (2003). La Situación De La Educación Básica En Iberoamérica: Retos Para La Cooperación Internacional. En: Revista Iberoamericana De Educación. Brasil: Organización De Estados Iberoamericanos. Enero A Abril, Nº 31; Pp. 10-34. Consultado En Diciembre De 2024. Https://Rieoei.Org/Historico/Documentos/Rie31a01.Pdf

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2004). La Inteligencia Emocional: Una Herramienta Para El Bienestar Y El Desarrollo Humano. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, *18*(2), 7-20.

Freire, P. (1970). *Pedagogy Of The Oppressed*. Herder And Herder.

Freud, S. (1905). *Obras Completas (Tomo VII), Tres Ensayos De Teoría Sexual*. Amorrortu Editores. Disponible En Https://Asociacionpsicoanaliticademadrid.Org/PDF/Freud-Tres_Ensayos.Pdf

Freud, S. (1923). *El Yo Y El Ello*. Obras Completas, Vol. 19. Amorrortu Editores. Disponible En Https://Asociacionpsicoanaliticademadrid.Org/PDF/Freud-El_Yo_Y_El_Ello.Pdf

Fuster, G. D. E. (2019). Investigación Cualitativa: Método Fenomenológico Hermenéutico. *Propósitos Y Representaciones*, 7(1), 201-229. Http://Www.Scielo.Org.Pe/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S2307-79992019000100010

Galián, B. Y Hernández-Prados, M.Á. (2024). Teoría Y Práctica De La Participación Familiar En Los Centros Educativos. Orientaciones Para La Formación Docente. Dykinson S.L. Disponible En Https://Acortar.Link/Ingrvw Consultado En Diciembre De 2024.

Galián, B., & Hernández-Prados, M.Á. (2024). *Teoría Y Práctica De La Participación Familiar En Los Centros Educativos. Orientaciones Para La Formación Docente*. Dykinson S.L.

García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón, J. (2014). El Papel De Los Abuelos En La Crianza Y Las Tensiones Por El Ejercicio De La Responsabilidad Parental:Anotaciones Para El Caso De Bogotá. Pedagogía Y Saberes, (40),119-129.[Fecha De Consulta 16 De Diciembre De 2025]. ISSN: 0121-2494. Recuperado De: Https://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=614064794010

Gardner, H. (1987). *La Teoría De Las Inteligencias Múltiples*. Instituto Construir. Disponible En Https://Uvadoc.Uva.Es/Bitstream/Handle/10324/76473/TFG-B.%202325.Pdf?Sequence=1

Gardner, H. (1987). La Teoría De Las Inteligencias Múltiples. Santiago De Chile: Instituto Construir. Disponible En Http://Www.Institutoconstruir.Org/Centrosuperación/La% 20Teor% Eda% 20de, 20, 287-305. Consultado En Diciembre De 2024.

Gayón, M. Y. G. (2025). Más Que Cuidados: Las Empleadas Domésticas Como Agentes Educativos Invisibles. Latam: Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 6(1), 64. Tomado De

Goleman, D. (2011). Inteligencia Emocional. Editorial Kairós. Disponible En Https://Acortar.Link/E2frxb Consultado En Diciembre De 2024.

Gómez Vargas, M., Galeano Higuita, C. Y Jaramillo Muñoz, D. A. (Julio-Diciembre, 2015). El Estado Del Arte: Una Metodología De Investigación. Revista Colombiana De Ciencias Sociales, 6(2), 423-442. Consultado En Diciembre De 2024.Https://Www.Redalyc.Org/Pdf/4978/497856275012.Pdf

González, F. E. (2008). Apuntes Para Una Crítica Pentadimensional De La Investigación Socioeducativa. Revista Educação Em Questão, 32(18). Https://Periodicos.Ufrn.Br/Educacaoemquestao/Article/View/3916

González, M.J. (2001). El Paradigma Interpretativo En La Investigación Social Y Educativa: Nuevas Respuestas Para Viejos Interrogantes. Artículo Científico, Universidad De Sevilla. España. 2001. Disponible En File:///D:/Users/USUARIO/Downloads/10155-Texto%20del%20art%C3%Adculo-31089-1-10-20190729.Pdf Consultado En Diciembre De 2024.

Gottman, J. (1997). *The Heart Of Parenting: How To Raise An Emotionally Intelligent Child*. Simon & Schuster.

Greenberg, L. (2000). Emociones: Una Guía Interna. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Guerrero, R. (2025). *Educación Emocional Y Apego*. Sentir Editorial. Https://Books.Google.Es/Books?Hl=Es&Lr=&Id=3dfceqaaqbaj&Oi=Fnd&Pg=PA7&Dq=Rafael+Guerrero+(Crianza+Consciente+En+Contextos+Educativos)&Ots=Q1xveetbta&Sig=A-Xd7v6kdaj0yogpy0lok-Nvsbk

Guerrero-Castañeda, R. F., Prado, M. L., & Ojeda-Vargas, M. G. (2017). Reflexión Sobre El Rigor Científico En La Investigación De Enfermería Fenomenológica. Revista Gaúcha De Enfermagem, 38(4), E2017-0201.

Gutiérrez, F., y Ospina, H. (2017). Familias Y Diversidad: Nuevas Estructuras Familiares En Colombia. *Revista De Ciencias Humanas*, 46(1), 1-17. Https://Www.Redalyc.Org/Journal/1341/134153077002/Html/

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, (1991). Metodología De La Investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR. Guía Para Realizar Investigaciones Sociales. México. Disponible En Https://Aulavirtual.Upel.Com.Ve/Mod/Folder/View.Php?Id=5788 Consultado En Diciembre De 2024.

Instituto Colombiano De Bienestar Familiar (ICBF). (2015). *Estrategia De Cero A Siempre*. ICBF.

Instituto Colombiano De Bienestar Familiar (ICBF). (2018). *Manual De Orientaciones Para El Programa De Atención Integral A La Primera Infancia*. Https://Www.Icbf.Gov.Co/System/Files/Manual_De_Orientaciones_Para_El_Programa_De_Atencion_Integral_A_La_Primera_Infancia.Pdf

Instituto Colombiano De Bienestar Familiar (ICBF). (2018). *Plan Estratégico ICBF 2018-2022*. ICBF. Https://Www.Icbf.Gov.Co/Sites/Default/Files/Plan-Estrategico-Icbf-2018-2022.Pdf

Instituto Colombiano De Bienestar Familiar (ICBF). (2019). *Manual Operativo Modalidad De Acompañamiento Familiar Y Comunitario "Mi Familia"*. ICBF. Https://Www.Icbf.Gov.Co/Sites/Default/Files/Manual_Operativo_Mi_Familia_Icbf.Pdf

Iruretagoyena, M. L. (2024). *Bidirectional Relationships Between Parents And Early Adolescents' Psychological Symptoms: The Role Of Mindful, Parenting, Attachment, And Parental Self-Compassion* (Tesis Doctoral). Universidad De Deusto. Https://Dialnet.Unirioja.Es/Servlet/Tesis?Codigo=329877

Jové, R. (2006). *Dormir Sin Lágrimas: Dejarle Llorar No Es La Solución*. La Esfera De Los Libros. Https://Editorialelateneo.Com.Ar/Descargas/DORMIR%20SIN%20LAGRIMAS%20(1er%20cap).Pdf

Kerlinger, F. N. 1. (2002). Investigación Del Comportamiento. México : Mcgraw-Hill Interamericana. Disponible En Https://Padron.Entretemas.Com.Ve/INICC2018-2/Lecturas/U2/Kerlinger-Investigacion.Pdf

Lara S. Y Colina L. (2023). La anécdota pedagógica: una herramienta heurística desde la perspectiva de max van manen. Artículo Publicado En La Revista Electrónica Gaceta De Pedagogía N°. 47 Edición Extraordinaria. Venezuela. Disponible En Https://Revistas.Upel.Edu.Ve/Index.Php/Gaceta Consultado En Noviembre De 2024.

Ley General De Educación, Ley 115 De Febrero 8 De 1994, Congreso De La República De Colombia. Disponible En Https://Www.Mineducacion.Gov.Co/1621/Articles-85906_Archivo_Pdf.Pdf Consultado En Diciembre De 2024.

Lincoln, Y. S., Y Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. Sage Publications. Disponible En Https://Www.Google.Com/Search?Q=Https://Books.Google.Com/Books%3Fid%3d2oa9awlneooc

Luna, M. S. M. (2023). Constructos Teóricos Sobre Neuroeducación Y Su Relación Con La Inteligencia Emocional En La Práctica Docente En Educación Básica Primaria. Tesis Doctorales. República Bolivariana De Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Tubio" Disponible En Http://Espacio.Digital.Upel.Edu.Ve/Index.Php/TD/Article/View/716

Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization In The Context Of The Family: Parent–Child Interaction. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook Of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, And Social Development* (Pp. 1–101). Wiley. Https://Www.Psicopsi.Com/Estilos-Parentales-Trastornos-Infancia-Modelo-Bidimensional-Maccoby-Martin/

Mallarino U. C. (2004). Desarrollo Social Y Bienestar. Universitas Humanistica. N.58. Colombia. Disponible En File:///C:/Users/Sonie/Downloads/Adminpujojs,+20140709103407298.Pdf

Manosalva C. E. (2023). Participación Activa De Los Padres De Familia Y El Rendimiento Académico De Los Estudiantes De Las Instituciones Educativas N°82663 "Coremarca" Y 83010 "Mario Gustavo Zárate Vargas"-Bambamarca 2020. Universidad Nacional De Cajamarca. Perú. Disponible En Http://190.116.36.86/Handle/20.500.14074/6128 Consultado En Diciembre De 2024.

Marín, Alba Lucía Y María Cristina Palacio. 2016. "La Crianza Y El Cuidado En Primera Infancia: Un Escenario Familiar De Inclusión De Los Abuelos Y Las Abuelas". Trabajo Social 18: 159-176. Bogotá: Departamento De Trabajo Social,

Facultad De Ciencias Humanas, Universidad Nacional De Colombia. Http://Www.Scielo.Org.Co/Pdf/Traso/N18/2256-5493-Traso-18-159.Pdf

Martínez G, M. E. (2015). Colonialismo Y Producción De Ausencias: Una Crítica Desde El Trabajo Social Para Visibilizar Los Presentes Subalternos. En *Trabajo Social*. Https://Ri.Conicet.Gov.Ar/Author/40731

Martínez G. I; García J. F. (2007). Impact Of Parenting Styles On Adolescents' Self-Esteem And Internalization Of Values In Spain. Artículo S Panish Journal Of Psychologycopyright 2007 By The Spanish Journal Of Psychology, Vol. 10, N.2, P.338. Universidad De Valencia. España. Disponible En Https://Core.Ac.Uk/Reader/38810370

Martínez G. R. A. (Coord.) (2010). *Parentalidad Positiva En Asturias*. Consejería De Bienestar Social Y Vivienda Del Principado De Asturias Y Ministerio De Sanidad, Política Social E Igualdad.

Martínez González, J. A. (2016). *Educación Comunitaria En América Latina: Retos Y Desafíos*. Red De Revistas Científicas De América Latina Y El Caribe, España Y Portugal.

Martínez, M (2008). La Investigación Cualitativa Etnográfica En Educación. 3ª Ed. Editorial Trillas, México. Consultado En Diciembre De 2024.

Martínez, M. (2006). Ciencia Y Arte En La Metodología Cualitativa. (2da. Edición). Editorial Trillas. México. Consultado En Diciembre De 2024.

Martínez, M. (2006). *Ciencia Y Arte En La Metodología Cualitativa*. (2da. Edición). Editorial Trillas. Disponible En Https://Rieeb.Com/Wp-Content/Uploads/2020/10/Presenentregar_Programagu%C3%Ada_23-3-16.Pdf

Martínez, M. (2008). *La Investigación Cualitativa Etnográfica En Educación*. (3ª Ed.). Editorial Trillas. Disponible En Https://Virtual.Urbe.Edu/Tesispub/0101882/Conclu.Pdf

Mata, S. L. D. (2020). *La Entrevista*. Archivo Alojado En La Plataforma UPEL. Https://Campusupel.Com/Mod/Folder/View.Php?Id=2041

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). "What Is Emotional Intelligence?" En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional Development And Emotional Intelligence: Implications For Educators (Pp. 3-31). New York: Basic Books. (Este Capítulo De Libro Es Crucial Para Entender El Modelo De Cuatro Ramas).

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, And Implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197-215.

Mechan Salazar, R., y Díaz Manchay, R. J. (2018). Rol Fundamental Del Adulto Mayor En La Familia Extensa: Crianza De Los Nietos. ACC CIETNA: Revista De La Escuela De Enfermería, 1(1), 41-49. Https://Revistas.Usat.Edu.Pe/Index.Php/Cietna/Article/View/163/577

Mejias, L. M. (2024) DIVORCIO DE LOS PADRES, ESTRUCTURA FAMILIAR Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS DURANTE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN ESPAÑA: DESTINOS DIVERGENTES SEGÚN EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO DE LOS PADRES. Tesis Doctoral. Universidad De Valladolid. España. Disponiblle En Https://Uvadoc.Uva.Es/Handle/10324/73063

Merchan, I. L. (2011). Descubriendo La Crianza Positiva. Sexta Edición En Convenio Con ICBF Y Save Of The Children En Colombia. Disponible En Https://Www.Infocoponline.Es/Pdf/CRIANZAPOSITIVA.Pdf

Meza, R. A. (2024). *Prácticas De Crianza, Autonomía Y Habilidades Socioemocionales En Preadolescentes* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional De Colombia. Https://Repositorio.Unal.Edu.Co/Handle/Unal/86388

Ministerio De Educación De Colombia, (2015). Decreto 1075 Único Reglamento Del Sector Educativo. Disponible En Https://Www.Mineducacion.Gov.Co Consultado En Diciembre De 2024.

Ministerio De Educación De Colombia, (2017). Plan Nacional Decenal De Educación 2016-2026. Disponible En Https://Www.Mineducacion.Gov.Co/1780/Articles-392871_Recurso_1.Pdf Consultado En Diciembre De 2024.

Ministerio de educación de Colombia, (2020). Ley 2025 Reglamentación De La Escuela De Padres En Las Instituciones Educativas. Disponible En Https://Www.Icbf.Gov.Co/Sites/Default/Files/Normatividad/Ley_2025_Del_23_De_Julio_De_2020.Pdf Consultado En Diciembre De 2024.

Ministerio de educación de Colombia, (2024). Decreto 459 Alianza Familia-Escuela. Disponible En Https://Www.Mineducacion.Gov.Co Consultado En Diciembre De 2024.

Ministerio de educación de Colombia, (2024). Ley 2383 Educación Socioemocional En Instituciones Educativas. Disponible En Https://Www.Alcaldiabogota.Gov.Co/Sisjur/Normas/Norma1.Jsp?I=160018 Consultado En Diciembre De 2024.

Ministerio de educación de Colombia. (2007). *Orientaciones Para La Escuela De Padres Y Madres De Familia*. Https://Www.Mineducacion.Gov.Co/1621/Articles-141635_Archivo_Pdf2.Pdf

Ministerio de educación de Colombia. (2015). *Decreto 1075 Único Reglamento Del Sector Educativo*. Https://Www.Mineducacion.Gov.Co

Ministerio De Educación De Colombia. (2017). *Plan Nacional Decenal De Educación 2016-2026*. Https://Www.Mineducacion.Gov.Co/1780/Articles-392871_Recurso_1.Pdf

Ministerio De Educación De Colombia. (2020). *Ley 2025 Reglamentación De La Escuela De Padres En Las Instituciones Educativas*. Https://Www.Icbf.Gov.Co/Sites/Default/Files/Normatividad/Ley_2025_Del_23_De_Julio_De_2020.Pdf

Ministerio De Educación De Colombia. (2024). *Decreto 459 Alianza Familia-Escuela*. Https://Www.Mineducacion.Gov.Co

Ministerio De Educación De Colombia. (2024). *Ley 2383 Educación Socioemocional En Instituciones Educativas*. Https://Www.Alcaldiabogota.Gov.Co/Sisjur/Normas/Norma1.Jsp?I=160018

Ministerio De Educación Nacional De Colombia. (2014). *Lineamientos Para El Desarrollo De Competencias Socioemocionales En El Sistema Educativo Colombiano*. MEN.

Ministerio De La Protección Social De Colombia, (2006). Ley 1098 Que Establece El Código De Infancia Y Adolescencia. Disponible En Https://Www.Icbf.Gov.Co/Sites/Default/Files/Codigoinfancialey1098.Pdf

Ministerio De La Protección Social De Colombia, (2009). Ley 1361 Por Medio De La Cual Se Crea La Ley De Protección Integral A La Familia. Disponible En Https://Www.Icbf.Gov.Co. Consultado En Junio De 2024.

Ministerio De La Protección Social De Colombia. (2006). *Ley 1098 Que Establece El Código De Infancia Y Adolescencia*. Https://Www.Icbf.Gov.Co/Sites/Default/Files/Codigoinfancialey1098.Pdf

Ministerio De La Protección Social De Colombia. (2009). *Ley 1361 Por Medio De La Cual Se Crea La Ley De Protección Integral A La Familia*. Https://Www.Icbf.Gov.Co

Minuchin, S. (1974). *Families And Family Therapy*. Harvard University Press.

Mockus, A. (2005). La Cultura Ciudadana: Un Atajo A La Democracia. *Revista De Estudios Sociales*, 21, 10-18. Disponible En Https://Journals.Openedition.Org/Revestudsoc/Pdf/23181

Mora, G., & Moncada, B. (2021). Representaciones Sociales De La Crianza De Preescolares: Creencias Y Pautas Culturales. *Revista De Investigación En*

Educación Y Psicología. Https://Polipapers.Upv.Es/Index.Php/Reinad/Article/View/15527

Mora, V., & Moncada, L. (2021). Un Acercamiento A La Comprensión De Las Prácticas De Crianza Desde La Perspectiva De Las Madres Y Padres En Condiciones De Vulnerabilidad En Costa Rica. *Revista De Ciencias Sociales (Cr)*, 171, 107-124. Https://Www.Scielo.Sa.Cr/Pdf/Rcs/N171/0488-4626-Rcs-171-107.Pdf

Muñoz, L.M.S. (2023). Constructos Teóricos Sobre Neuroeducación Y Su Relación Con La Inteligencia Emocional En La Práctica Docente En Educación Básica Primaria Tesis Doctoral Presentada Como Requisito Para Optar Al Grado De Doctor En Educación. UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/716

Nelsen, J., Erwin, C., & Duffy, R. A. (2015). *Positive Discipline: The First Three Years, Revised And Updated Edition: From Infant To Toddler--Laying The Foundation For Raising A Capable, Confident Child*. Harmony.

Noreña, A. L., Et Al. (2012). Aplicación Del Rigor Y Criterios Éticos En La Investigación Cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006

Orozco, H. D. (2005). Axiología Ética Y Valores. Artículo De Investigación. Portal De Revistas UN, Vol. 23 N°2 Colombia. Disponible En Https://Revistas.Unal.Edu.Co/Index.Php/Avenferm/Article/View/37565 Consultado En Diciembre De 2024.

Ortiz, D., Acosta-Rodas, P., Rubio, D., Lepe-Martínez, N., Valle, M. D., Caden, D., López-Hernández, E., Hinojosa, F., y Ramos-Galarza, C. (2019). Consideraciones Teóricas Acerca Del Apego En Adultos. Avances En Psicología, 27(2), 135. https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/1793/1999

Rojas, X., y Osorio, B. E. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. Gaceta de pedagogía, 36, 63–75. https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566

Palomera, R., Bisquerra, R., y Pérez-González, J. C. (2008). Educación Emocional En La Escuela. *Revista De Educación*, (346), 253-274.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory And Practice. (No Title). Disponible En Https://Cir.Nii.Ac.Jp/Crid/1971430859763109203

Petrides, K. V., Pita, R., & Mavroveli, S. (2007). The Trait Emotional Intelligence Construct In Adolescence. *Personality And Individual Differences*, *43*(2), 273-283.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment Of The Child*. Harcourt, Brace And Company. Disponible En Https://Archive.Org/Details/Moraljudgmentofc0000piag

Piaget, J. (1964). Desarrollo Y Aprendizaje. *Journal Of Research In Science Teaching*, 2(2), 176-186. Disponible En Https://Onlinelibrary.Wiley.Com/Doi/Pdf/10.1002/Tea.3660020202

Piaget, J. (1971). La Teoría De Las Etapas Del Desarrollo Cognitivo. En D. R. Green, M. P. Ford Y G. B. Flamer, *Medición Y Piaget*. Mcgraw-Hill.

Pineda, V., y Botero, P. (2018). "Familias Y Políticas Públicas En América Latina: Una Mirada Desde Las Prácticas De Crianza". *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 16(1), 223-238. https://www.cepal.org/es/publicaciones/2504-familias-politicas-publicas-america-latina-historia-desencuentros

Pitillas, C., & Berástegui, A. (2018). *Primera Alianza: Fortalecer Y Reparar Los Vínculos Tempranos*. Gedisa Editorial. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=733111

Ramos, G. (2008). La Dimensión Axiológica De La Formación Del Ingeniero: Un Reto Frente A La Globalización Neoliberal. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE TELEMÁTICA Y TELECOMUNICACIONES, 5., 2008. Habana (Cuba): Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría Disponible En: Http://Www. Cujae.Edu.Cu/Eventos/Convencion/Sitios/Cittel/Trabajos/CIT077.Pdf

Ramos, G. (2008). La Dimensión Axiológica De La Formación Del Ingeniero: Un Reto Frente A La Globalización Neoliberal. In: *CONGRESO INTERNACIONAL DE TELEMÁTICA Y TELECOMUNICACIONES, 5*. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/download/45136/37046/154538

Robledo, J. (2009). Observación Participante: Informantes Clave Y Rol Del Investigador. Nure Investigación [Revista En Línea]. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724016.pdf

Romero Plana, V. (2019). Pobreza Y Estrategias Familiares: Un Estudio En La Ciudad De Colima. Trabajo Social UNAM, (17), 89–103. https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/69614

Rueda, L. Í. (1999). Investigación Y Evaluación Cualitativa: Bases Teóricas Y Conceptuales. Aten Primaria, 23(8), 496-502. https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-investigacionevaluacion-cualitativa-bases-teoricas-14823

Saarni, C. (1999). *The Development Of Emotional Competence*. Guilford Press.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition And Personality*, *9*(3), 185-211.

Save The Children - Colombia. (2022). *Informe Nacional 2022*. Https://Colombia.Savethechildren.Net/Sites/Colombia.Savethechildren.Net/Files/Resources/Informe_Nacional_2022_Save_The_Children.Pdf

Schettini, P. (2015). Análisis De Datos Cualitativos En La Investigación Social: Procedimientos Y Herramientas Para La Interpretación De Información Cualitativa / Patricia Schettini; Coordinado Por Patricia Schettini Y Inés Cortazzo. - 1a Ed. - La Plata: Universidad Nacional De La Plata https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017

Sears, W., & Sears, M. (2001). *The Attachment Parenting Book: A Commonsense Guide To Understanding And Nurturing Your Baby*. Little, Brown And Company. https://reviewbooku.com/review/the-attachment-parenting-book-a-commonsense-guide-to-understanding-and-nurturing-your-baby-william-sears-4951969

Seid, G. (2015). La Familia Como Ficción Realizada, Cuerpo Integrado Y Campo De Lucha En Pierre Bourdieu. *Unidad Sociológica*, (5), 75-83. https://www.researchgate.net/publication/353274167_La_familia_como_ficcion_realizada_cuerpo_integrado_y_campo_de_lucha_en_Pierre_Bourdieu

Siegel, D. J., y Hartzell, M. (2011). *El Cerebro Del Niño: 12 Estrategias Revolucionarias Para Cultivar La Mente En Desarrollo De Tu Hijo*. Ediciones B. https://elephantwise.org/wp-content/uploads/2020/08/1-EL-CEREBRO-DEL-NINO.pdf

Sroufe, L. A. (2005). Attachment And Development: A Prospective, Longitudinal Study. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(2), 119-125.

Steiner, V. Y Perry, R. (1998). La Educación Emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Steiner, V., & Perry, R. (1998). *La Educación Emocional*. Javier Vergara Editor.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción A Los Métodos Cualitativos De Investigación. La Búsqueda De Significados*. Paidós.

Taylor, S. J., Y Bogdan, R. (1987). Introducción A Los Métodos Cualitativos De Investigación. Paidós.

Taylor, S.J., Bogdan, R. (2000). Introducción A Los Métodos Cualitativos De Investigación. La Búsqueda De Significados. Barcelona, España: Paidós. Consultado En Junio De 2024. Consultado En Diciembre De 2024.

Tortosa, F., y Civera, C. (2000). *Historia De La Psicología*. Mcgraw-Hill España. Disponible En https://conductitlan.org.mx/05_historiadelapsicologia/Libros/-Historia-de-La-Psicologia-_TORTOSA.pdf

UNESCO. (2017). *La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación* https://www.unicef.org/chile/media/1526/file/convivencia_escolar_componente_del_derecho_a_la_educacion.pdf

UNESCO. (2017). *Educación Para La Ciudadanía Mundial: Temas Y Objetivos De Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876

UNICEF Colombia. (2018). *Talleres de Crianza* UNICEF. https://www.unicef.org/argentina/media/3066/file/Talleres%20Crianza%20sin%20violencia.pdf

UNICEF Colombia. (2020). *Infancia y adolescencia.* UNICEF. https://www.unicef.org/colombia/Infancia-y-adolescencia

UNICEF. (2019). *Guía De UNICEF Para La Participación Comunitaria*. UNICEF. https://www.sbcguidance.org/es/comprender/participacion-de-la-comunidad

UNICEF. (2021). *Guía Para La Crianza De Niñas, Niños Y Adolescentes Desde El Amor Y El Buen Trato*. UNICEF Guatemala. https://www.unicef.org/guatemala/media/4031/file/Gu%C3%ADa%20de%20crianza%20desde%20el%20amor%20y%20el%20buen%20trato.pdf

Universidad De Piura, (2013). El Nuevo Rostro De La Familia Latinoamericana. Perú. Publicación Electrónica. https://www.udep.edu.pe/hoy/2013/09/el-nuevo-rostro-de-la-familia-en-latinoamerica/

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). *Fase I Unidades Y Líneas De Investigación Del Instituto Pedagógico De Caracas*.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). *Manual De Trabajos De Grado De Especialización Técnica, Especialización Y Maestría Y Tesis Doctorales*.

Uribe C., y Ramirez, J. (2019). Clase media y movilidad social en Colombia. Revista Colombiana de Sociología, 42(2), 229–255. https://doi.org/10.15446/rcs.v42n2.50749

Henao, V. y Salazar, M. (2020). Prácticas de crianza y contextos de vulnerabilidad: narrativas generacionales e institucionales Hogar Infantil Barrios del Norte de Marsella Risaralda-Colombia. Revista Universidad del Norte. https://www.redalyc.org/journal/853/85375375003/

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books. https://www.calameo.com/read/005857547f20462a0e0c6

Gallego, A. , Álvarez, M., Correa, D., Arboleda, C., y Rey, N. (2022). Prácticas de crianza y estilos parentales: contextos sociales y retos para la Administración Pública. Administración y Desarrollo, 52(2), 183–202. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8768333

Vega, R. (2025). El papel de la familia extensa en el desarrollo del niño. Centro Eleia: Actividades Psicológicas. https://www.centroeleia.edu.mx/blog/el-papel-de-la-familia-extensa-en-el-desarrollo-del-nino/

Velásquez Quispe, M. (2020). Estilos de crianza: Una revisión teórica. Repositorio Universidad Señor De Sipán. https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/7286

Vielma Rondón C. I. (2020). El hecho educativo desde la participación de la familia: un asunto transdisciplinario. Instituto Internacional De Investigación Y Desarrollo Tecnológico Educativo. VENEZUELA. Revista Scientific. Volumen 5. https://www.redalyc.org/journal/5636/563662155015/html/

Villegas, M. (2001). La relación entre el investigador y el investigado en la investigación cualitativa. Revista de la escuela de psicología de la Universidad de Costa Rica, 1(2), 16-24. https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/147/153

Vygotsky, L. S. (1978). Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2004). Teoría De Las Emociones: Estudio Histórico-Psicológico (Vol. 230). Ediciones Akal. https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/41/41

Vygotsky, L. S., y Abadía, J. P. T. (1995). *Pensamiento Y Lenguaje* (Vol. 1934). Paidós. https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/pensamiento-y-lenguaje.pdf

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind In Society: Development Of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

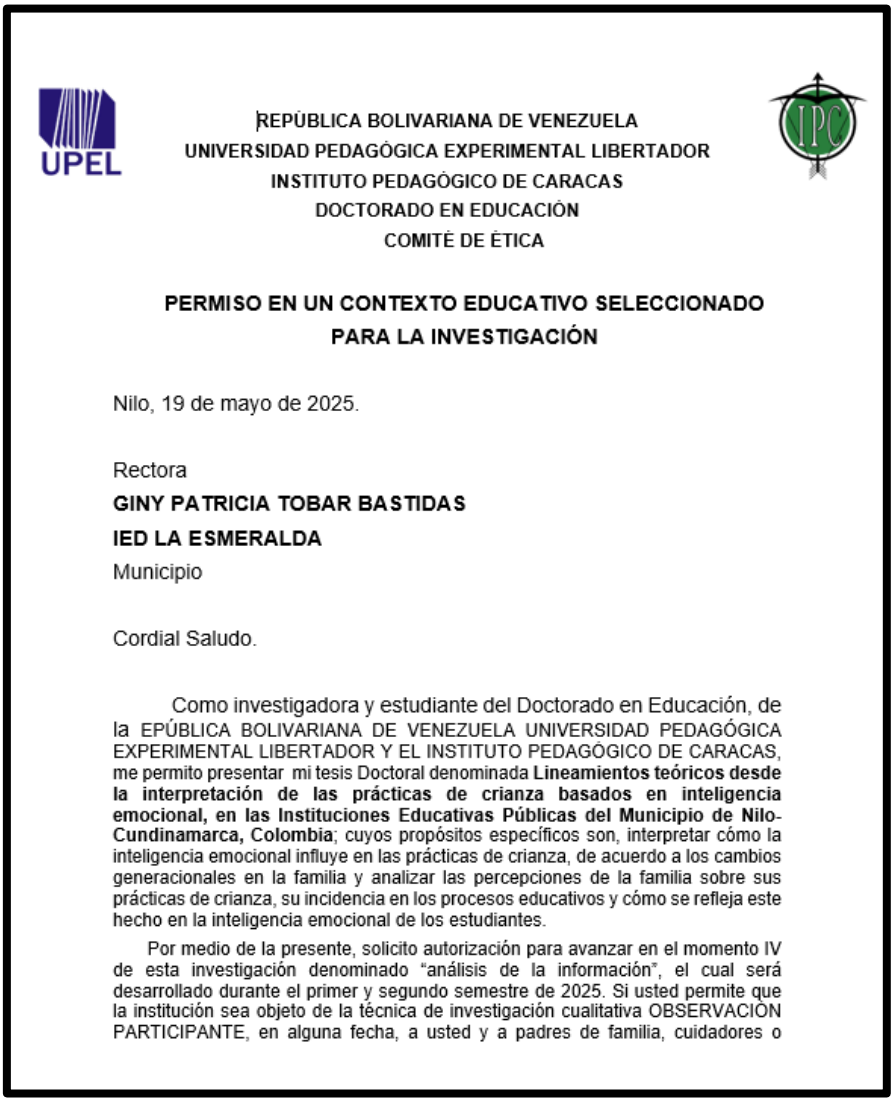
Watson, J. B. (1913). Psychology As The Behaviorist Views It. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. https://www.researchgate.net/publication/200772409_Psychology_as_the_Behaviorist_Views_It

Watson, J. B. (1928). *Psychological Care Of Infant And Child*. W. W. Norton & Company.

Zendejas, D. C. (2024). *Las dimensiones educativas de las prácticas de entretenimiento: vínculos afectivos y clase social* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma De México. https://ru.dgb.unam.mx/items/e3a0f894-c27d-487f-85af-45a4c37f949a

ANEXOS

a. Oficio Permiso en el contexto Educativo seleccionado para Investigar



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

PERMISO EN UN CONTEXTO EDUCATIVO SELECCIONADO PARA LA INVESTIGACIÓN

Nilo, 19 de mayo de 2025.

Rectora
GINY PATRICIA TOBAR BASTIDAS
IED LA ESMERALDA
Municipio

Cordial Saludo.

Como investigadora y estudiante del Doctorado en Educación, de la EPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR Y EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS, me permito presentar mi tesis Doctoral denominada **Lineamientos teóricos desde la interpretación de las prácticas de crianza basados en inteligencia emocional, en las Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Nilo-Cundinamarca, Colombia**; cuyos propósitos específicos son, interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Por medio de la presente, solicito autorización para avanzar en el momento IV de esta investigación denominado "análisis de la información", el cual será desarrollado durante el primer y segundo semestre de 2025. Si usted permite que la institución sea objeto de la técnica de investigación cualitativa OBSERVACIÓN PARTICIPANTE, en alguna fecha, a usted y a padres de familia, cuidadores o

acudientes, se les pedirá responder preguntas de una entrevista conversacional, de igual manera se tomarán anécdotas recolectadas desde el diario de campo, como instrumento de registro de observación en las comunidades educativas. Estas entrevistas serán fuente de información, por lo tanto, solicito su consentimiento para grabarlas y no dejar ningún elemento importante sin considerar; de ser posible y si usted autoriza podría hacer un registro video fotográfico de diversas escenas dentro de la institución educativa.

La participación en el presente estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y con fines académicos. Sus respuestas serán identificadas de manera alfanumérica y procesadas con un método cualitativo fenomenológico, por ende, serán de carácter anónimo. Una vez trascritas las entrevistas y las grabaciones, estas se destruirán. Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas durante su participación. Tenga en cuenta que, puede retirarse del mismo en cualquier momento, sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o abstenerse de responderlas.

Tenga en cuenta que, la participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental de los miembros de la comunidad educativa y es voluntaria. Los sujetos de investigación podrán negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. La participación de esta comunidad educativa en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe recordar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima, y será guardada por la investigadora responsable, en dependencias de la Universidad y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio. El participar en este estudio no tiene costos para Usted y no recibirá ningún pago por estar en este estudio.

Altamente agradecida por el permiso concebido, quedo atenta a sus sugerencias y recomendaciones.

SONIA YADIRA PERALTA BARBOSA
CC 52837005 de Bogotá
Investigadora Doctorante en Educación
UPEL-POLINORTE

NOTIFICACIONES: 3165294274 – soniayadiraperaltabarbosa@gmail.com

Recibido
Amy Patricia Rhon G.
Rectora
19/05/2025

b. Informantes Clave

N°	Código	Rol	Descripción
1	DIR 01	Rectora IED La Esmeralda	Mujer de 49 años, con 10 años de experiencia docente y 17 años como directiva docente. Líder en el proceso de consolidación de esta institución, como una de las mejores de la región.
2	PSI C01	Profesional de apoyo contratada por la administración municipal.	Mujer de 36 años, con 10 años de experiencia como sicóloga. Presta sus servicios como psicóloga en el municipio de Nilo, contratada por la gobernación de Cundinamarca, para apoyar a las comunidades educativas de las instituciones públicas del Municipio de Nilo, Cundinamarca.
4	FA M01	Madre Soltera	Mujer de 35 años, acudiente de una estudiante de primaria en la IED Pueblo Nuevo, enfermera.
5	FA M02	Abuela, acudiente	Mujer de 62 años, acudiente de dos estudiantes de secundaria y uno de preescolar en la IED La Esmeralda.

Con respecto a la tabla que se presentó con anterioridad, la investigadora selecciona seis informantes claves que corresponden a las comunidades educativas de las tres instituciones educativas públicas del municipio de Nilo, Cundinamarca, se incluye la caracterización de cada informante clave, con respecto a los propósitos de la investigación.

1. DIR01: Rectora Giny Patricia Tobar Bastidas. CC 65749139.

2. PSIC01: Psicóloga Luisa Devia Pinilla. CC 1069924114.

2. FAM01: Señora Lizeth Lozano Peralta. CC. 1069924551.

3. FAM04: Señora Margarita Torres CC 21610123.

c. Anécdotas seleccionadas desde la observación participante

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

Título de la investigación: Lineamientos teóricos desde la interpretación de las prácticas de crianza basados en inteligencia emocional, en las Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Nilo-Cundinamarca, Colombia.
Datos de la investigadora: Sonia Yadira Peralta Barbosa CC 52837005

Método: Como principal técnica de recolección de información, se toma la anécdota, atendiendo a que el método de esta investigación es fenomenológico hermenéutico basado en la propuesta del autor Van Manen (2003); a partir de esta información se generan unas entrevistas conversacionales; técnicas que permite percibir las características de los sujetos de investigación; presentadas a partir de los instrumentos del **diario de campo**, información recolectada a partir de la técnica de observación participante.

Institución Educativa Departamental: LA ESMERALDA	**Tiempo de Permanencia en la comunidad educativa: 3 AÑOS**
Periodo de observación: Desde enero de 2023 hasta marzo de 2025.	
Objetivo: interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.	
01	**UNA CITA SIN TIEMPO:** La agenda se llenaba día tras día, algunas citas solicitadas por sugerencia de los docentes, otra muy pocas por voluntad de los estudiantes y la gran mayoría solicitadas por padres de familia, cuidadores o acudientes; así trascurrían las jornadas en una oficina de orientación escolar, discurriendo entre hogares representados en el universo de cada estudiante que conformaba esa gran galaxia institucional, cada uno con su brillo, cada uno con su opacidad, cada uno en alguna oscuridad. Constelaciones dibujadas en la experiencia de una orientadora, que tejieron una gran red del concepto de crianza. Aquella agenda interrumpida una mañana con una llamada telefónica, de aquellas que ya eran normales en la jornada y en donde se escuchó la expresión acostumbrada de una madre de familia: "orientadora buenos días, habla con la mamá de la niña *** del grado noveno, la estoy llamando, porque necesito que me la atienda, ella se ha vuelto muy grosera en la casa, no me quiere hacer caso, ya no me respeta y va perdiendo varias materias, le recomiendo que le saque tiempo orientadora, y usted me va contando, porque yo ya no sé que hacer con ella", fue la larga retahíla casi ininterrumpible de una "mamá desesperada". La orientadora en un respiro de su interlocutora logra confirmarle: "mi señora, con gusto se agenda la atención, necesito sus datos por favor, porque en cuanto me entreviste con la niña, debo continuar el proceso con la caracterización familiar", una vez la señora escucha la respuesta, manifiesta, "no profe, pero es que yo no tengo tiempo para ir, yo lo que quiero es, que usted hable con ella", la orientadora le reiteró "puedo entrevistar todo el año a la niña, en diferentes momentos de la mañana, pero si no hay trabajo con la familia, el proceso siempre estará incompleto", la conversación termina con una cortante despedida de la madre: "en todo caso, haga lo que pueda, yo no puedo ir, no tengo tiempo y necesito que usted me ayude con esa rebeldía de la niña, muchas gracias, que esté muy bien". Esta llamada telefónica, resume uno de los aspectos de las prácticas de crianza que describe esta esfera de una comunidad educativa, no idéntica, pero si muy parecida a muchos de los casos de otros estudiantes de esta misma institución, anécdota que vale la pena interpretar desde diversas perspectivas. **Tomado del Diario de campo de Orientación escolar**
02	**NO ERA EL TERMO ROTO, ERA SU CORAZÓN:** El sonido de su termo roto interrumpió la clase, y un llanto genuino, de esos que salen del corazón, la condujo hasta orientación escolar, era *** una chica de grado octavo, consciente de que quería llorar, pero inconsciente de porque de esa manera, llegó a orientación aquella mañana, la estudiante acompañada de una procesión de amigas que la condujeron a mi oficina, todas aterradas con ese llanto casi irreparable, pero cada una con miles de preguntas diferentes sobre los hechos, era aterradora la reacción de la compañera, decían las amigas "solo se rompió su termo", la orientadora escuchó paciente cada una de las versiones y pudo discernir que tras ese llanto no estaba sólo la impotencia de ver su termo roto, así que indicó el regreso al aula, de que aquellas niñas que solidariamente llegaron a orientación escolar y solicitó a *** que se quedara en ese bloque de clases con ella en la oficina. Después de permitirle calmar su llanto, llegaron infinidad de respuestas sin solicitarlas, basto con decirle "cuéntame desde donde quieras", para que iniciara un relato que nada tenía que ver con aquel termo roto en clase, pero tenía todo que ver con el llanto que la trajo a orientación escolar ese día. "Desde pequeña he llorado por todo, pero siempre me regañaban por eso" decía la estudiante, "yo era una niña muy habladora, a la gente mayor le gustaba escucharme y se reían conmigo, me hacia querer de todo el mundo, crecí rodeada de muchas personas que en esos días me hacían feliz, pero luego fui creciendo y en esas personas no

	encontraba a quienes más amaba, mi papá y mi mamá; ahora que estoy grande trato de recordar porque ellos no estaban en esos momentos felices y me acordé de que peleaban y a veces se iban para donde mis abuelos, a veces me llevaban con ellos, otras veces yo me quedaba con mis tías, y por eso ellos no están en mis recuerdos". La estudiante interrumpe sus remembranzas con una risa contradictoria, una sonrisa forzada para ocultar una realidad que apenas encontraba, desde mi rol de orientadora le indiqué que no era necesario continuar si se sentía incómoda, a lo que la estudiante responde: "si quiero que me escuche, para saber si estoy equivocada, porque es que, ahora que lo pienso, yo como que no existo en la vida de mis papás, ellos se la han pasado siempre peleando y reconciliándose, pero siempre vuelven a pelear, yo no se si es que no les importa ponerse los cachos y que yo me dé cuenta, ya como que nos les da pena", a modo de direccionar la conversación, le pregunté ¿tus padres saben cómo te sientes?, un profundo silencio evidenció su respuesta, tan profundo como su mirada perdida, no hacían falta las palabras para gritar la necesidad de conversar sobre el tema con sus padres. **Tomado del Diario de campo de Orientación escolar**
03	**VENÍA CON GANAS DE REGAÑAR Y SALIÓ REGAÑADA:** En uno de esos días, en una de esas tantas citaciones, me encontré con la familia de *** una niña de séptimo, sus docentes me habían referido en repetidas ocasiones su preocupación por las constantes fallas en las clase, la escasa elaboración de tareas en casa y lo más notorio ante la vista de cualquier miembro de la comunidad educativa, su dejada presentación personal, *** era una niña que no se le veía sonreír, nunca participaba en las danzas o presentaciones del salón, en la clase de educación física no participaba en competencias o juegos grupales, no hablaba con nadie, no se peinaba… no demostraba esa vanidad representativa de las adolescentes de su edad. Muchas veces la abordé por los pasillos del colegio, le costaba mirarme a la cara, su baja voz dejaba saber muy poco de su entorno familiar, al intentar establecer conversaciones a partir de sus gustos personales, sus respuestas fueron todas monosílabas, finalmente decidí citar a su acudiente. Durante una semana intenté establecer comunicación telefónica con la acudiente, la señora nunca contesto llamada, ni mensaje, las citaciones por escrito no tuvieron respuesta; el caso de sara se me había convertido en un reto, así que emprendí a averiguar con sus compañeros de ruta escolar, algún vecinito me ayudaba a busca un familiar cercano. Fue así como una mañana un niño me dijo… "orientadora, yo conozco a la abuela, ella vende empanadas en el paradero de la ruta" sin pensarlo dos veces le envié una notica con mi número de teléfono; pasaron dos días y por fin contesté esa llamada que me diera razón de un familiar de ***; era una voz no muy mayor, enérgica pero muy preocupada por la nota. Al presentarme me dijo "que fue lo que hizo mi nieta profe, si esa niña casi ni habla", expresando como si la situación fuera normal. Con paciencia y tristeza disimulada le comenté a grandes rasgos los motivos que me llevaron a contactarla, la señora no entendía mi preocupación, solo después de un largo silencio expresó "lo que pasa, es que es una niña sin mama", frente a la expresión imaginé que yo estaba desinformada y le pregunte ¿osea que la niña convive contigo?, a lo cual contestó "no profe, usted no me entiende, ella vive con la mamá, pero vive sola"; comprendí lo que me quería dar a entender, entonces le solicité el favor de recibir nuevamente la llamada, en un horario en el que pudiera comunicarme con la mamá de la niña, la señora accedió diciendo "yo lo hago, pero no se a que hora, ella a veces llega y a veces no, si a usted no le molesta, yo le marco cuando sea la oportunidad", me comprometí a estar pendiente de la llamada con muchas preguntas esperé varias noches. Pasados los días, en la tarde menos esperada recibí la llamada de la abuela, corriendo contesté y corrí a un lugar para escuchar atenta, sin casi saludar me dijo la señora "casi no la encuentro, pero acá se la tengo" no terminé de saludar y agradecerle, cuando escuche otra voz que me decía "ya me dijeron acá que me necesita, falta ver qué pasó con esta muchachita, se me acabó la dicha del juicio, ya le entraron las ganas de echarse a perder", sin darme oportunidad de explicarle, continuó con sus comentarios… "mañana estoy allá, va a ver profe que esta muchachita no me la va a ganar", después de eso colgaron, y ahí estaba yo, con más preguntas que en la primera llamada.

	Al siguiente día, efectivamente llegó la señora acompañada de la abuela de nuestra estudiante, la niña con la misma vergüenza que todos los días, pero como cosa diferente, saludándome con un abrazo que me dijo "gracias" en silencio. Sinceramente esperaba ver en la mamá, a una mujer desarreglada, trajinada por los abusos de la vida; pero fue más mi sorpresa, cuando todos denotamos una persona exageradamente maquillada, en tacones, con muchos accesorios y un cabello producido, arreglos personales que sin duda requieren inversión… el panorama era muy contradictorio, dentro de mi me preguntaba ¿cómo es, que no le enseña a la niña a estar bien presentada? Y recordé la frase de la abuela "es una niña sin mamá". Después de un respetuoso saludo, solicité a la niña que se dirigiera a su salón de clases y me quedé a solas con la madre y la abuela, única familia de nuestra estudiante. Al igual que en la llamada, no me dio oportunidad de dar a conocer los motivos de la citación, sólo me gritaba "no entiendo para que me cita, si no me va a dejar a la muchachita aquí para regañarla, acaso no es los que quieren, esto es una perdedera de tiempo, tráiganla rapidito porque yo me voy", la abuela ya cansada de la gritería, tomó su papel de mamá, nuevamente quedaba yo sin oportunidad de intervenir y nuevamente di paso a la abuela, quien con voz firme expresó a la hija: "un momento, aquí la muchachita es solo usted, esa pobre creatura no ha tenido mamá y la responsabilidad tampoco era mía, pero tampoco voy a dejar que regañe a la criaturita que nunca ha contado con usted, yo se que ya esta vieja y hace su voluntad, pero este regaño no se lo perdono" y prosiguió con infinidades de reproches, fueron muchas las situaciones de negligencia que ese día pude conocer. Largo fue el sermón de la abuela, para aquella madre que venía con ganas de regañar y salió regañada, ante la situación, permití que cada una se expresara, hubo reproches de la una a la otra, muchas heridas de infancia, lágrimas, reclamos y perdones; miles de emociones reprimidas, una urgencia manifiesta, de una familia que necesita hablar no una sola vez, muchas pero muchas veces, lo único que les concluí ese día, fue que para poder llamarles a la niña, tenían las dos que permitirse reparar sus situaciones. Ese día no atendí a nadie más, solo escuché, intervine cuando fue necesario, permití los regaños necesarios y finalmente llamé a la estudiante, quien muy nerviosa ingresó a orientación escolar y encontró abrazos de dos madres que comprendieron que la niña también necesitaba restauración emocional. **Tomado del Diario de campo de Orientación escolar**
04	**UNA VIDA CONSTRUYENDO FAMILIAS:** Recuerdo como si fuera ayer mi primer día como maestra en esta escuela. Han pasado 32 años desde entonces, y he visto crecer a generaciones de familias en esta misma comunidad. Es increíble cómo he podido observar las diferencias entre mis propios hijos, criados en una familia tradicional, y mis estudiantes, que provienen de familias de la vereda. Lo que más me llama la atención es que la mayoría de los padres y madres de familia, e incluso abuelos, pasaron por estos mismos salones de clase. Es como si la escuela fuera una gran familia, donde todos se conocen y se apoyan. Así devolviendo el casete recuerdo con nostalgia, antes, las mamás eran muy puntuales en las reuniones, mientras que los papás eran más difíciles de ver, ya que estaban más enfocados en el trabajo del campo. A pesar de que algunas de estas mamás no sabían leer ni escribir, tenían una gran intuición y me ayudaban mucho a entender a sus hijos y a apoyarlos en su educación; en aquel entonces, era raro que un niño perdiera el año, y aunque muchos solo terminaban la primaria debido a las dificultades de transporte para ir a la secundaria, era un orgullo ver cómo se desenvolvían en sus comunidades. Luego empezaron a arreglar las carreteras y empezó el transporte escolar, cuando eso, los niños que iban a terminar bachillerato, les tocaba quedarse hasta por la tarde que se devolviera la chiva, entonces tenían mucho tiempo en la tarde fuera de la casa y ahí empezaron los cambios, ya los jóvenes se creían más sabios que los padres y no obedecían, les empezó a ir muy mal en el colegio, perdían el año, se hacían mamás mucho más jóvenes y casi siempre quedaban solas, porque los muchachos se iban para la ciudad, por eso hay por acá tanta mamá soltera. Ahora, como maestra experimentada, puedo ver cómo ha cambiado la dinámica familiar y cómo puedo seguir apoyando a mis estudiantes para que alcancen sus metas. La relación que he construido con las familias a lo largo de los años me

	ha permitido entender mejor sus necesidades y trabajar juntos para brindarles una educación de calidad. **Tomado del discurso pedagógico informal de una docente de escuela rural**

d. Guión de entrevista conversacional

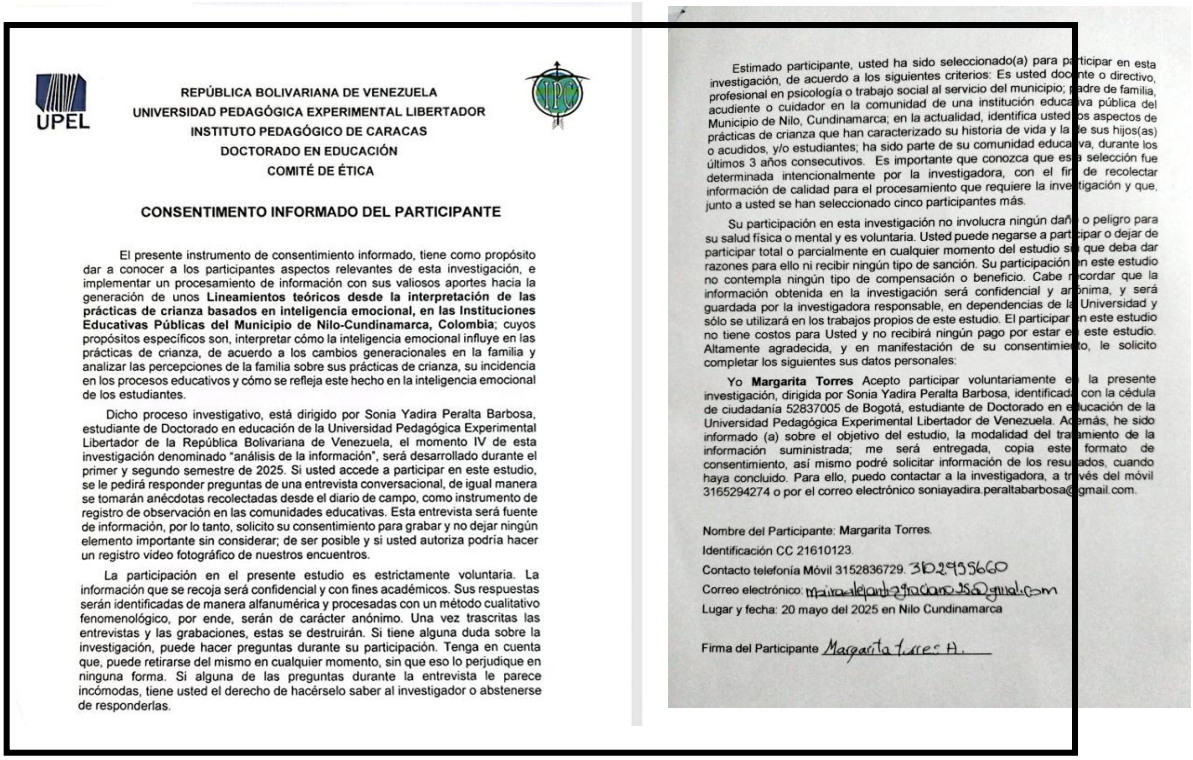
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** **Guión de entrevista Conversacional**	
Título de la investigación: Lineamientos teóricos desde la interpretación de las prácticas de crianza basados en inteligencia emocional, en las Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Nilo-Cundinamarca, Colombia. **Datos de la investigadora:** Sonia Yadira Peralta Barbosa CC 52837005	
Caracterización del informante clave:	
Institución Educativa Departamental:	**Tiempo de Permanencia en la comunidad educativa:**
Fecha de la Entrevista:	**Hora de Inicio:** **Hora de cierre:**
Objetivo: interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.	
Método: Como principal técnica de recolección de información, se toma la anécdota, atendiendo a que el método de esta investigación es fenomenológico hermenéutico basado en la propuesta del autor Van Manen (2003); a partir de esta información se generan unas entrevistas conversacionales; técnicas que permite percibir las características de los sujetos de investigación; presentadas a partir de los instrumentos del diario de campo y guion de entrevista conversacional.	
Instrucciones: Esta entrevista está diseñada para recoger percepciones y reflexiones de directivos, profesionales en psicología o trabajo social, padres de familia, acudientes, cuidadores o tutores de las comunidades educativas del municipio de Nilo. Se recomienda responder con la mayor profundidad posible, basándose en experiencias personales, familiares y educativas.	
INFORMANTE CLAVE N°: ____	**CÓDIGO: _____**

N°	**Preguntas Clave**	**Preguntas de Apoyo**
01	¿Cómo se estructuran las prácticas de crianza dentro de la familia, en cuanto a relaciones de poder y autoridad?	¿Qué tipo de ambiente familiar se fomenta en el hogar (por ejemplo, autoritario, permisivo, democrático) con respecto a las pautas de crianza? ¿Cómo influye la cultura familiar transmitida de generación en generación, en las prácticas de crianza familiar? ¿Cómo se ponen de acuerdo los adultos de la casa, para ejercer una misma línea de autoridad con los hijos?

02	¿Qué papel juega la comunicación en la dinámica familiar y cómo se utiliza para resolver conflictos y expresar emociones dentro de las prácticas de crianza?	¿Cómo equilibran la disciplina con el afecto y el apoyo emocional en las prácticas de crianza familiares? ¿Cómo abordan las conversaciones difíciles, por ejemplo, sobre errores, frustraciones o fracasos? ¿Cómo se manejan los conflictos y desacuerdos dentro de la familia y qué estrategias se utilizan para resolverlos?
03	¿Cómo es la gestión emocional dentro de las prácticas de crianza?	¿De qué manera los padres de familia demuestran un ejemplo de educación emocional en la crianza de sus hijos? ¿Cómo abordan las conversaciones sobre sus propias emociones de sus hijos para fomentar su comprensión emocional? ¿Piensan que, dentro de las prácticas de crianza, hay una diferenciación entre la educación emocional que se implementa con los niños y con las niñas?
04	¿las dinámicas familiares están establecidas en común por todos los miembros de la familia?	¿Cómo se distribuyen los diferentes roles y responsabilidades dentro de los diferentes miembros de la familia y cómo afecta esto en la dinámica familiar? ¿Qué impacto tienen las experiencias y eventos significativos (como la pérdida de un ser querido, un cambio de residencia, etc.) en la dinámica familiar? ¿Cuáles son las expectativas y roles asignados a cada miembro de la familia y cómo se negocian y redefinen con el tiempo, de acuerdo a las diferentes etapas de crecimiento de los hijos?

La investigadora agradece su aporte a este proceso de investigación, y valora su disponibilidad para contribuir al alcance de los propósitos de la misma y hacerse participe en la interpretación de las prácticas de crianza de las familias pertenecientes a las comunidades educativas del municipio de Nilo, Cundinamarca, para generar un esquema de lineamientos basados en la educación emocional, que transforme nuestro sistema educativo.

e. Consentimientos Informados, diligenciados y firmados.



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

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

El presente instrumento de consentimiento informado, tiene como propósito dar a conocer a los participantes aspectos relevantes de esta investigación, e implementar un procesamiento de información con sus valiosos aportes hacia la generación de unos **Lineamientos teóricos desde la interpretación de las prácticas de crianza basados en inteligencia emocional, en las Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Nilo-Cundinamarca, Colombia**; cuyos propósitos específicos son, interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Dicho proceso investigativo, está dirigido por Sonia Yadira Peralta Barbosa, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de la República Bolivariana de Venezuela, el momento IV de esta investigación denominado "análisis de la información", será desarrollado durante el primer y segundo semestre de 2025. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas de una entrevista conversacional, de igual manera se tomarán anécdotas recolectadas desde el diario de campo, como instrumento de registro de observación en las comunidades educativas. Esta entrevista será fuente de información, por lo tanto, solicito su consentimiento para grabar y no dejar ningún elemento importante sin considerar; de ser posible y si usted autoriza podría hacer un registro video fotográfico de nuestros encuentros.

La participación en el presente estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y con fines académicos. Sus respuestas serán identificadas de manera alfanumérica y procesadas con un método cualitativo fenomenológico, por ende, serán de carácter anónimo. Una vez trascritas las entrevistas y las grabaciones, estas se destruirán. Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas durante su participación. Tenga en cuenta que, puede retirarse del mismo en cualquier momento, sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o abstenerse de responderlas.

Estimado participante, usted ha sido seleccionado(a) para participar en esta investigación, de acuerdo a los siguientes criterios: Es usted docente o directivo, profesional en psicología o trabajo social al servicio del municipio; padre de familia, acudiente o cuidador en la comunidad de una institución educativa pública del Municipio de Nilo, Cundinamarca; en la actualidad, identifica usted los aspectos de prácticas de crianza que han caracterizado su historia de vida y la de sus hijos(as) o acudidos, y/o estudiantes; ha sido parte de su comunidad educativa, durante los últimos 3 años consecutivos. Es importante que conozca que esta selección fue determinada intencionalmente por la investigadora, con el fin de recolectar información de calidad para el procesamiento que requiere la investigación y que, junto a usted se han seleccionado cinco participantes más.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe recordar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima, y será guardada por la investigadora responsable, en dependencias de la Universidad y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio. El participar en este estudio no tiene costos para Usted y no recibirá ningún pago por estar en este estudio. Altamente agradecida, y en manifestación de su consentimiento, le solicito completar los siguientes sus datos personales:

Yo **Margarita Torres** Acepto participar voluntariamente en la presente investigación, dirigida por Sonia Yadira Peralta Barbosa, identificada con la cédula de ciudadanía 52837005 de Bogotá, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Además, he sido informado (a) sobre el objetivo del estudio, la modalidad del tratamiento de la información suministrada; me será entregada, copia este formato de consentimiento, así mismo podré solicitar información de los resultados, cuando haya concluido. Para ello, puedo contactar a la investigadora, a través del móvil 3165294274 o por el correo electrónico soniayadira.peraltabarbosa@gmail.com.

Nombre del Participante: Margarita Torres.
Identificación CC 21610123.
Contacto telefonía Móvil 3152836729. 3102995660
Correo electrónico: maira-leipath29@hotmail.com
Lugar y fecha: 20 mayo del 2025 en Nilo Cundinamarca

Firma del Participante Margarita Torres A.



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

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

El presente instrumento de consentimiento informado, tiene como propósito dar a conocer a los participantes aspectos relevantes de esta investigación, e implementar un procesamiento de información con sus valiosos aportes hacia la generación de unos **Lineamientos teóricos desde la interpretación de las prácticas de crianza basados en inteligencia emocional, en las Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Nilo-Cundinamarca, Colombia**; cuyos propósitos específicos son, interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Dicho proceso investigativo, está dirigido por Sonia Yadira Peralta Barbosa, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de la República Bolivariana de Venezuela, el momento IV de esta investigación denominado "análisis de la información", será desarrollado durante el primer y segundo semestre de 2025. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas de una entrevista conversacional, de igual manera se tomarán anécdotas recolectadas desde el diario de campo, como instrumento de registro de observación en las comunidades educativas. Esta entrevista será fuente de información, por lo tanto, solicito su consentimiento para grabar y no dejar ningún elemento importante sin considerar; de ser posible y si usted autoriza podría hacer un registro video fotográfico de nuestros encuentros.

La participación en el presente estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y con fines académicos. Sus respuestas serán identificadas de manera alfanumérica y procesadas con un método cualitativo fenomenológico, por ende, serán de carácter anónimo. Una vez trascritas las entrevistas y las grabaciones, estas se destruirán. Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas durante su participación. Tenga en cuenta que, puede retirarse del mismo en cualquier momento, sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o abstenerse de responderlas.

Estimado participante, usted ha sido seleccionado(a) para participar en esta investigación, de acuerdo a los siguientes criterios: Es usted docente o directivo, profesional en psicología o trabajo social al servicio del municipio; padre de familia, acudiente o cuidador en la comunidad de una institución educativa pública del Municipio de Nilo, Cundinamarca; en la actualidad, identifica usted los aspectos de prácticas de crianza que han caracterizado su historia de vida y la de sus hijos(as) o acudidos, y/o estudiantes; ha sido parte de su comunidad educativa, durante los últimos 3 años consecutivos. Es importante que conozca que esta selección fue determinada intencionalmente por la investigadora, con el fin de recolectar información de calidad para el procesamiento que requiere la investigación y que, junto a usted se han seleccionado cinco participantes más.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe recordar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima, y será guardada por la investigadora responsable, en dependencias de la Universidad y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio. El participar en este estudio no tiene costos para Usted y no recibirá ningún pago por estar en este estudio. Altamente agradecida, y en manifestación de su consentimiento, le solicito completar los siguientes sus datos personales:

Yo **Lizeth Lozano Peralta** Acepto participar voluntariamente en la presente investigación, dirigida por Sonia Yadira Peralta Barbosa, identificada con la cédula de ciudadanía 52837005 de Bogotá, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Además, he sido informado (a) sobre el objetivo del estudio, la modalidad del tratamiento de la información suministrada; me será entregada, copia este formato de consentimiento, así mismo podré solicitar información de los resultados, cuando haya concluido. Para ello, puedo contactar a la investigadora, a través del móvil 3165294274 o por el correo electrónico soniayadira.peraltabarbosa@gmail.com.

Nombre del Participante: Lizeth Lozano Peralta
Identificación: 1069924551 de Nilo
Contacto telefonía Móvil: 3154646573
Correo electrónico: lizethlozanoper@gmail.com
Lugar y fecha: Nilo, 17 de mayo de 2025

Firma del Participante _____

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

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

El presente instrumento de consentimiento informado, tiene como propósito dar a conocer a los participantes aspectos relevantes de esta investigación, e implementar un procesamiento de información con sus valiosos aportes hacia la generación de unos **Lineamientos teóricos desde la interpretación de las prácticas de crianza basados en inteligencia emocional, en las Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Nilo-Cundinamarca, Colombia**; cuyos propósitos específicos son, interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Dicho proceso investigativo, está dirigido por Sonia Yadira Peralta Barbosa, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de la República Bolivariana de Venezuela, el momento IV de esta investigación denominado "análisis de la información", será desarrollado durante el primer y segundo semestre de 2025. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas de una entrevista conversacional, de igual manera se tomarán anécdotas recolectadas desde el diario de campo, como instrumento de registro de observación en las comunidades educativas. Esta entrevista será fuente de información, por lo tanto, solicito su consentimiento para grabar y no dejar ningún elemento importante sin considerar; de ser posible y si usted autoriza podría hacer un registro video fotográfico de nuestros encuentros.

La participación en el presente estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y con fines académicos. Sus respuestas serán identificadas de manera alfanumérica y procesadas con un método cualitativo fenomenológico, por ende, serán de carácter anónimo. Una vez trascritas las entrevistas y las grabaciones, estas se destruirán. Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas durante su participación. Tenga en cuenta que, puede retirarse del mismo en cualquier momento, sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o abstenerse de responderlas.

Estimado participante, usted ha sido seleccionado(a) para participar en esta investigación, de acuerdo a los siguientes criterios: Es usted docente o directivo, profesional en psicología o trabajo social al servicio del municipio; padre de familia, acudiente o cuidador en la comunidad de una institución educativa pública del Municipio de Nilo, Cundinamarca; en la actualidad, identifica usted los aspectos de prácticas de crianza que han caracterizado su historia de vida y la de sus hijos(as) o acudidos, y/o estudiantes; ha sido parte de su comunidad educativa, durante los últimos 3 años consecutivos. Es importante que conozca que esta selección fue determinada intencionalmente por la investigadora, con el fin de recolectar información de calidad para el procesamiento que requiere la investigación y que, junto a usted se han seleccionado cinco participantes más.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe recordar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima, y será guardada por la investigadora responsable, en dependencias de la Universidad y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio. El participar en este estudio no tiene costos para Usted y no recibirá ningún pago por estar en este estudio. Altamente agradecida, y en manifestación de su consentimiento, le solicito completar los siguientes sus datos personales:

Yo Luisa Fernanda Deuia Pinilla. Acepto participar voluntariamente en la presente investigación, dirigida por Sonia Yadira Peralta Barbosa, identificada con la cédula de ciudadanía 52837005 de Bogotá, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Además, he sido informado (a) sobre el objetivo del estudio, la modalidad del tratamiento de la información suministrada; me será entregada, copia este formato de consentimiento, así mismo podré solicitar información de los resultados, cuando haya concluido. Para ello, puedo contactar a la investigadora, a través del móvil 3165294274 o por el correo electrónico soniayadira.peraltabarbosa@gmail.com.

Nombre del Participante Luisa Fernanda Deuia
Identificación 1069.924.114 de Nilo.
Contacto telefonía Móvil 3052787135.
Correo electrónico lufedepy@hotmail.com
Firma del Participante
Lugar y fecha 19-mayo-2025.

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

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

El presente instrumento de consentimiento informado, tiene como propósito dar a conocer a los participantes aspectos relevantes de esta investigación, e implementar un procesamiento de información con sus valiosos aportes hacia la generación de unos **Lineamientos teóricos desde la interpretación de las prácticas de crianza basados en inteligencia emocional, en las Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Nilo-Cundinamarca, Colombia**; cuyos propósitos específicos son, interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Dicho proceso investigativo, está dirigido por Sonia Yadira Peralta Barbosa, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de la República Bolivariana de Venezuela, el momento IV de esta investigación denominado "análisis de la información", será desarrollado durante el primer y segundo semestre de 2025. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas de una entrevista conversacional, de igual manera se tomarán anécdotas recolectadas desde el diario de campo, como instrumento de registro de observación en las comunidades educativas. Esta entrevista será fuente de información, por lo tanto, solicito su consentimiento para grabar y no dejar ningún elemento importante sin considerar; de ser posible y si usted autoriza podría hacer un registro video fotográfico de nuestros encuentros.

La participación en el presente estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y con fines académicos. Sus respuestas serán identificadas de manera alfanumérica y procesadas con un método cualitativo fenomenológico, por ende, serán de carácter anónimo. Una vez trascritas las entrevistas y las grabaciones, estas se destruirán. Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas durante su participación. Tenga en cuenta que, puede retirarse del mismo en cualquier momento, sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o abstenerse de responderlas.

Estimado participante, usted ha sido seleccionado(a) para participar en esta investigación, de acuerdo a los siguientes criterios: Es usted docente o directivo, profesional en psicología o trabajo social al servicio del municipio; padre de familia, acudiente o cuidador en la comunidad de una institución educativa pública del Municipio de Nilo, Cundinamarca; en la actualidad, identifica usted los aspectos de prácticas de crianza que han caracterizado su historia de vida y la de sus hijos(as) o acudidos, y/o estudiantes; ha sido parte de su comunidad educativa, durante los últimos 3 años consecutivos. Es importante que conozca que esta selección fue determinada intencionalmente por la investigadora, con el fin de recolectar información de calidad para el procesamiento que requiere la investigación y que, junto a usted se han seleccionado cinco participantes más.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe recordar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima, y será guardada por la investigadora responsable, en dependencias de la Universidad y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio. El participar en este estudio no tiene costos para Usted y no recibirá ningún pago por estar en este estudio. Altamente agradecida, y en manifestación de su consentimiento, le solicito completar los siguientes sus datos personales:

Yo Giny **Patricia Tobar Bastidas** Acepto participar voluntariamente en la presente investigación, dirigida por Sonia Yadira Peralta Barbosa, identificada con la cédula de ciudadanía 52837005 de Bogotá, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Además, he sido informado (a) sobre el objetivo del estudio, la modalidad del tratamiento de la información suministrada; me será entregada, copia este formato de consentimiento, así mismo podré solicitar información de los resultados, cuando haya concluido. Para ello, puedo contactar a la investigadora, a través del móvil 3165294274 o por el correo electrónico soniayadira.peraltabarbosa@gmail.com.

Nombre del Participante: Giny Patricia Tobar Bastidas
Identificación: CC 65749139.
Contacto telefonía Móvil: 3107852963
Correo electrónico: ginypato@hotmail.com
Lugar y fecha: Nilo, 19 de mayo de 2025

Firma del Participante Giny Patricia Tobar B.

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

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

El presente instrumento de consentimiento informado, tiene como propósito dar a conocer a los participantes aspectos relevantes de esta investigación, e implementar un procesamiento de información con sus valiosos aportes hacia la generación de unos **Lineamientos teóricos desde la interpretación de las prácticas de crianza basados en inteligencia emocional, en las Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Nilo-Cundinamarca, Colombia**; cuyos propósitos específicos son, interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Dicho proceso investigativo, está dirigido por Sonia Yadira Peralta Barbosa, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de la República Bolivariana de Venezuela, el momento IV de esta investigación denominado "análisis de la información", será desarrollado durante el primer y segundo semestre de 2025. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas de una entrevista conversacional, de igual manera se tomarán anécdotas recolectadas desde el diario de campo, como instrumento de registro de observación en las comunidades educativas. Esta entrevista será fuente de información, por lo tanto, solicito su consentimiento para grabar y no dejar ningún elemento importante sin considerar; de ser posible y si usted autoriza podría hacer un registro video fotográfico de nuestros encuentros.

La participación en el presente estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y con fines académicos. Sus respuestas serán identificadas de manera alfanumérica y procesadas con un método cualitativo fenomenológico, por ende, serán de carácter anónimo. Una vez trascritas las entrevistas y las grabaciones, estas se destruirán. Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas durante su participación. Tenga en cuenta que, puede retirarse del mismo en cualquier momento, sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o abstenerse de responderlas.

Estimado participante, usted ha sido seleccionado(a) para participar en esta investigación, de acuerdo a los siguientes criterios: Es usted docente o directivo, profesional en psicología o trabajo social al servicio del municipio; padre de familia, acudiente o cuidador en la comunidad de una institución educativa pública del Municipio de Nilo, Cundinamarca; en la actualidad, identifica usted los aspectos de prácticas de crianza que han caracterizado su historia de vida y la de sus hijos(as) o acudidos, y/o estudiantes; ha sido parte de su comunidad educativa, durante los últimos 3 años consecutivos. Es importante que conozca que esta selección fue determinada intencionalmente por la investigadora, con el fin de recolectar información de calidad para el procesamiento que requiere la investigación y que, junto a usted se han seleccionado cinco participantes más.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe recordar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima, y será guardada por la investigadora responsable, en dependencias de la Universidad y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio. El participar en este estudio no tiene costos para Usted y no recibirá ningún pago por estar en este estudio. Altamente agradecida, y en manifestación de su consentimiento, le solicito completar los siguientes sus datos personales:

Yo **Katherine Morales Gómez** Acepto participar voluntariamente en la presente investigación, dirigida por Sonia Yadira Peralta Barbosa, identificada con la cédula de ciudadanía 52837005 de Bogotá, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Además, he sido informado (a) sobre el objetivo del estudio, la modalidad del tratamiento de la información suministrada; me será entregada, copia este formato de consentimiento, así mismo podré solicitar información de los resultados, cuando haya concluido. Para ello, puedo contactar a la investigadora, a través del móvil 3165294274 o por el correo electrónico soniayadira.peraltabarbosa@gmail.com.

Nombre del Participante: Katherine Morales Gómez
Identificación 1069925217 de Nilo
Contacto telefonía Móvil 3152836729
Correo electrónico: _____
Lugar y fecha: 19 mayo del 2025 en Nilo Cundinamarca

Firma del Participante Katherin Morales.

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

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

El presente instrumento de consentimiento informado, tiene como propósito dar a conocer a los participantes aspectos relevantes de esta investigación, e implementar un procesamiento de información con sus valiosos aportes hacia la generación de unos **Lineamientos teóricos desde la interpretación de las prácticas de crianza basados en inteligencia emocional, en las Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Nilo-Cundinamarca, Colombia**; cuyos propósitos específicos son, interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Dicho proceso investigativo, está dirigido por Sonia Yadira Peralta Barbosa, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de la República Bolivariana de Venezuela, el momento IV de esta investigación denominado "análisis de la información", será desarrollado durante el primer y segundo semestre de 2025. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas de una entrevista conversacional, de igual manera se tomarán anécdotas recolectadas desde el diario de campo, como instrumento de registro de observación en las comunidades educativas. Esta entrevista será fuente de información, por lo tanto, solicito su consentimiento para grabar y no dejar ningún elemento importante sin considerar; de ser posible y si usted autoriza podría hacer un registro video fotográfico de nuestros encuentros.

La participación en el presente estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y con fines académicos. Sus respuestas serán identificadas de manera alfanumérica y procesadas con un método cualitativo fenomenológico, por ende, serán de carácter anónimo. Una vez trascritas las entrevistas y las grabaciones, estas se destruirán. Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas durante su participación. Tenga en cuenta que, puede retirarse del mismo en cualquier momento, sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o abstenerse de responderlas.

Estimado participante, usted ha sido seleccionado(a) para participar en esta investigación, de acuerdo a los siguientes criterios: Es usted docente o directivo, profesional en psicología o trabajo social al servicio del municipio; padre de familia, acudiente o cuidador en la comunidad de una institución educativa pública del Municipio de Nilo, Cundinamarca; en la actualidad, identifica usted los aspectos de prácticas de crianza que han caracterizado su historia de vida y la de sus hijos(as) o acudidos, y/o estudiantes; ha sido parte de su comunidad educativa, durante los últimos 3 años consecutivos. Es importante que conozca que esta selección fue determinada intencionalmente por la investigadora, con el fin de recolectar información de calidad para el procesamiento que requiere la investigación y que, junto a usted se han seleccionado cinco participantes más.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe recordar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima, y será guardada por la investigadora responsable, en dependencias de la Universidad y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio. El participar en este estudio no tiene costos para Usted y no recibirá ningún pago por estar en este estudio. Altamente agradecida, y en manifestación de su consentimiento, le solicito completar los siguientes sus datos personales:

Yo **Yenedith Arnedo Palacios** Acepto participar voluntariamente en la presente investigación, dirigida por Sonia Yadira Peralta Barbosa, identificada con la cédula de ciudadanía 52837005 de Bogotá, estudiante de Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Además, he sido informado (a) sobre el objetivo del estudio, la modalidad del tratamiento de la información suministrada; me será entregada, copia este formato de consentimiento, así mismo podré solicitar información de los resultados, cuando haya concluido. Para ello, puedo contactar a la investigadora, a través del móvil 3165294274 o por el correo electrónico soniayadira.peraltabarbosa@gmail.com.

Nombre del Participante: Yenedith Arnedo Palacios.
Identificación: CC 55301273.
Contacto telefonía Móvil: 3138069632
Correo electrónico Yenedith.aa@hotmail.com
Lugar y fecha: Nilo, 20 de mayo de 2025.

Firma del Participante Yenedith D.

f. Transcripción de la Entrevista conversacional EC1

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** **INVESTIGADORA (ISP)** **SONIA YADIRA PERALTA BARBOSA**		
FUENTE EC1	**INFORMANTE CLAVE N°: 04**	**CÓDIGO: FAM04**
Caracterización del informante clave: Abuela Acudiente, Mujer de 62 años, ama de casa, acudiente de dos estudiantes de secundaria y uno de preescolar, Los padres de los acudidos también estudiaron en el colegio, por lo tanto, la informante tiene una antigüedad de 18 años en la Institución Educativa Departamental La Esmeralda; la familia reside en una vereda del municipio con entorno de ruralidad.		
Fecha de la Entrevista: 7 de Julio de 2025	**Hora de Inicio:** 3:00 pm **Hora de cierre:** 5:00 pm	
Objetivo: interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.		
Instrucciones: Esta entrevista está diseñada para recoger percepciones y reflexiones de directivos, profesionales en psicología o trabajo social, padres de familia, acudientes, cuidadores o tutores de las comunidades educativas del municipio de Nilo. Se recomienda responder con la mayor profundidad posible, basándose en experiencias personales, familiares y educativas.		

CÓDIGO	RELATOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA
01 02 03 04 05 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	**ISP:** Muy buenas tardes muchísimas gracias por acudir a esta entrevista y ser parte de esta importante investigación, espero que tenga en cuenta todos los aspectos que se relacionaron en el consentimiento informado que se firmó con anterioridad, a continuación voy a hacer unas preguntas, son todas de carácter familiar en donde quiero encontrar la narrativa de cómo ha sido el proceso de crianza en su familia, por favor cuénteme cómo describiría la forma en que educan, corrigen y acompañan a los niños en su hogar. **FAM03:** Muy buenas tardes profe, pues yo creo que con mucho amor profe y mucha paciencia, yo con mis nietos, pues he sido yo creo que una muy buena abuela, porque he tenido mucha paciencia con ellos, con todo el amor, el respeto y pues para corregirlos, yo creo que no hay necesidad de estarlos golpeando o con malos tratos, yo siempre con cariño y amor cuando hacen algo para corregirlos; por ejemplo con las tareas, ellos siempre me colaboran, siempre están conmigo y nunca pues he tenido que corregirlos porque son niños también muy muy especiales conmigo.

ISP: Muchísimas gracias por tu respuesta y en ese caso ¿qué métodos usas tú para corregir los comportamientos inadecuados o lo que tu llamas malos comportamientos de los niños?

FAM03: Para corregirlos yo por ejemplo, en la televisión… hoy no ven televisión o no lo voy a llevar a tal lado a pasear o por ejemplo el celular, o que estén viendo un video, nada, a hacer los trabajos del colegio y me siento con ellos, me siento con ellos hasta que terminen los trabajos y ellos pues, esos niños son muy especiales profe, ellos hacen caso a lo que uno les diga, no son groseros o… no, porque como pues yo los tengo a ellos desde pequeñitos desde bebés y entonces ya se acostumbraron a la forma de yo decirle las cosas, de que no haga esto… bueno abuelita, en ese sentido, o que yo di de una orden y… no mi abuelita ya dijo que estamos castigados, que no, entonces hacen caso y esa es la manera de corregirlos acá, con cosas que más les guste, por ejemplo… ¡ay! por ejemplo le gustan mucho las arepas de queso, ah… y hoy no voy a hacer, porque se portaron mal, que muy de vez en cuando se portan mal ellos, la verdad profe no tengo quejas de esos niños, todos todos son muy especiales conmigo, educarlos desde pequeñitos, desde pequeñitos se les va inculcando como lo que están haciendo mal… eso no se hace dañino o no coma tal cosa que eso le va a hacer daño y va usted a tener unos niños como los que tengo en este momento, que ¡no!, no dan como que qué hacer, ellos ya saben que tienen que hacer cuando llegan del colegio, ya saben cómo es el trato acá con todos y no… no he tenido ningún día así como que brava con ellos, porque no siempre así así como se me ve.

ISP: Bueno mamita, entonces en este sentido tú consideras que tu estilo de crianza es autoritario, permisivo, o democrático… o no se aproxima a ser autoritaria, de pronto, según por lo que me cuentas, puede ser democrática, tomando en cuenta, que siempre tomas la opinión de los niños, dentro de este marco, como acudiente cuidadora, permites que ellos tomen decisiones propias?

FAM03: Ellos toman decisiones, pero siempre me preguntan a mí, qué digo yo, incluso hasta con la mamá, si ellos necesitan un permiso o algo ellos siempre me consultan a mí y yo les digo: si está bien o está mal, pero primero les explico, en qué? si está mal, pues yo les digo: eso no me parece, por esto y lo otro, o yo no sé ustedes… y entonces a veces dicen ellos: ah! No, que la abuela dijo que así. Entonces, sí me parece como que conversamos lo que está bien y lo que está mal, entonces nos apoyamos, y si por ejemplo yo voy a salir, les digo: no, es que usted tiene que salir conmigo, que me tiene que ayudar a hacer cosas, pero y si siempre las decisiones son en conjunto, como entre ellos y conmigo, siempre conversamos, y entonces ya ellos me dan la razón o yo les doy la razón a ellos.

ISP: Ok mamita veo que eres una acudiente muy democrática, con respecto a eso, ¿cómo piensas que puede influir la cultura o sea el tipo de costumbres familiares, en ese tipo de autoridad y de crianza con los niños, piensas tú que las costumbres con las que tú fuiste criada han intercedido en tu manera de criar a tus hijos y nietos?

FAM03: Pues sí profe, yo creo que no hay necesidad pues a mí me criaron en un ambiente como muy hostil, donde todo era chancla y Correa. ¡Sí! entonces yo he tomado como eso con mis hijos y ahora más un aprendizaje más con mis nietos,

que no se necesita todo eso para que un niño le obedezca a uno, o para tener buenos tratos, o muchas veces, piensan algunos padres que el respeto se consigue a punta de juete, o el amor lo mismo, por ejemplo… (la señora evoca) ¡ah! que es que, para que a uno lo quieran, a uno tienen que darle duro… ¡No! porque yo veo, que mi niño me ve si yo salgo y llego, cuando llego, a ese niño se le ve la alegría que yo llegué, o para dónde va la abuela, siempre están pendientes; entonces yo creo que no hay necesidad de estar a toda hora con la correa o la chancleta en la mano para para educar a un niño, ese es como el modo de pensar mío y el modo de que los he criado; porque mi niñez fue bastante, pero bastante dura… pero entonces, ¡no! yo con mis niños no, yo no me hallo capaz de alzarles una palmada siquiera.

ISP: Mamita y para lograr esos resultados que me estas describiendo, ¿tú piensas que ha sido importante el diálogo dentro de la crianza?

FAM03: Ah claro que sí profe, eso es lo más importante, yo, como le digo… mantengo con ellos y yo les enseño; por ejemplo, a mí me gusta mucho las matas y ellos me ayudan a echar la tierra, yo les digo: a ver, vamos a sembrar tal cosa, vamos a hacer esto y lo otro con la abuela, ellos no me dejan ni un momentico, y si ellos, por ejemplo están malitos de salud, me dicen: ¡ay! abuelita que ahorita voy, y así tal cosa… o nosotros la acompañamos ahorita, dicen ellos y nos vamos y nos acostamos los tres allá a , cuando están las niñas mayores, mis nietas también, pues las niñas también las crie yo, entonces no, siempre es primero el diálogo, ellos me conversan o me dicen que tienen, igualmente como siempre que llegan del colegio, yo les pregunto cómo les fue, también cuando se van a ir, los encomiendo a la virgen y les echo la bendición; luego, cuando llegan en la ruta del colegio, yo estoy en la carretera y los subo acá a la casa, les tengo su limonadita apenas llegan y luego les doy su almuercito y siempre mantenemos en contacto, con el diálogo siempre, ellos empiezan a contarme: abuela que me duele tal cosa o yo les pregunto cómo están, y ellos contestan, bien, bien abuelita y luego preguntan, qué vamos a hacer ahorita, y así es con todos los primos y con mis hijos, pero más con migo que soy la que mantengo todo el tiempo con ellos.

ISP: Mamita, y tú crees que a pesar de que tú mantienes todo el tiempo con ellos; de pronto en los momentos en donde está presente el papá o la mamá, ¿ellos también representan una figura de autoridad para ellos? o ¿solamente tú eres la figura de autoridad en la casa?

FAM03: Bueno, yo soy la figura de autoridad, pero la mamá también tiene su autoridad con los niños; ellos le obedecen a todos los que están acá en la casa que vivimos, como vivimos con mi hijo y con el abuelo, pero ellos no han tenido una figura paterna, ninguno de los dos nietos, ninguno de los dos ha tenido la figura paterna. Entonces, a ellos los hemos moldeado tal como somos nosotros, y la mamá, pues respeta la forma en que yo los he criado, pero también ella tiene su autoridad; cuando llegan o cuando ella llega, cuando está descansando siempre pasa con ellos el día que descansa, y ellos me dicen: abuela, me voy a pasar el día con mi mamá o nos vamos a ir con mi mamá que nos va a dar un helado y no sé si demoramos, bueno listo, mi hija y yo, somos las que las que salimos con ellos siempre, si yo salgo yo me los llevo, yo nunca los dejo solos y cuando ella está descansando, pues sale con ellos, los lleva y los vuelve a traer acá a la casa, entonces, es como un conjunto de autoridad, que ellos ya saben,

ellos no contestan mal ni nada, no son unos niños como… yo no sé, será porque son mis nietos que los amo profe.

ISP: Y cuéntame, dentro de ese proceso de autoridad que manejan en casa, ¿Cómo hacen para equilibrar el apoyo emocional y la disciplina?

FAM03: Pues profe, será que les demostramos mucho cariño, porque todos les demostramos mucho que los queremos y lo importante que son para nosotros, y en ese ellos no tienen como como un reclamo para hacer, porque siempre nosotros estamos pendientes de todo lo que se les ofrece a los niños y conversamos de todo los que estamos acá, mi hijo y la mamá, el esposo de ella, todos conversamos, que por ejemplo, ¿qué les gustaría?, por ejemplo si vamos a hacer una comida o si les gustaría salir a comer allá o que traigan la comida acá, entonces, como a uno de mis nietos, como se dice, no le gusta tanto como las salidas a ciertas partes, así como la bulla, comemos entonces muchas veces acá, nos traen la comida acá y conversamos mucho; por ejemplo: que los niños quieren tal cosa, que los niños quieren o tienen hambre, que hace rato ya no se llevan a piscina… pues conversamos y entre todos ahí nos la llevamos; entonces si vamos a pasear, ahí vamos los tres, mis dos nietos y yo, entonces es como una comunicación entre todos, los que tiene que ver con ellos, siempre se les pide la opinión, siempre ese apoyo emocional lo tienen, porque yo le digo, yo no sé yo, porque los amo tanto, entonces estamos como en esa comunicación y siempre le decimos que los queremos mucho, lo importantes que son para para mí y yo para ellos, yo les digo: cuando su mamá abuela no esté, siempre estará con ustedes su mamá, también los quiere el abuelo, él siempre que sale, les trae un cariñito les.

ISP: Y en las oportunidades en donde los niños de pronto han tenido algún fracaso académico o algún fracaso deportivo o en alguna presentación artística, ¿de qué manera abordan este tipo de conversación?

FAM03: Profe, de la misma… como lo mismo, porque, ¡no! tampoco le vamos a pegar un bajonazo de esa manera. sino hablar con ellos: pues esta vez no nos fue bien, pero la próxima nos vamos a preparar mejor para que nos vaya mejor y yo le digo bueno, como por ejemplo los trabajos del colegio, yo soy la que los ayudo a desarrollar, entonces yo les digo: bueno, esta vez no fue, pero a la próxima nos va a ir mejor, pero tenemos que ponernos más pilas para que nos vaya bien, todas las veces no se gana, entonces ellos dicen: sí abuela, sí es verdad, entonces será que no repasamos mucho o yo no les supe explicar bien, entonces ahí ellos entienden todo eso y en ese proceso del estudio, pues yo soy muy responsable con eso, yo les digo que el mayor regalo que me dan, es que les vaya bien en el colegio, pero entonces yo siempre estoy ahí, porque no todas las veces se gana profe, siempre hay que enseñarles, hacerles ver hasta los bajonazos que hasta uno tiene, entonces imagínese ellos que son unos niños.

ISP: De pronto, cuando los niños te comentan que hay compañeros en el colegio, que usan términos inadecuados o malas palabras para dirigirse entre ellos o con los demás ¿cómo les explicas esta situación?

FAM03: Lo más que se ha presentado así, es que llegue otro y lo empuje, pero no se han manifestado, no me han contado que los niños en el colegio les digan

malas palabras o eso, el más pequeño me dice de niños que se portan mal con la profe, que hay niños que se portan mal en el salón, y yo le digo: usted no vaya a hacer eso, no sean así, porque los niños conforme son en la casa, así tienen que ser en el colegio, porque los profesores se tienen que respetar, ese es su segundo hogar, es como su segunda casa, ustedes están en la mitad de tiempo acá y mitad de tiempo allá en el colegio; y si pasa algo, dígaselo a sus profesores, sin necesidad de groserías, cuénteselas a la profe que ella ya sabe cómo debe actuar.

ISP: Y ellos te han demostrado que en esos momentos en donde de pronto reciben maltratos de los compañeros, están en la capacidad de solucionar esos conflictos por medio del diálogo o tú crees que ellos siempre esperan a contarle a los profes a la abuelita o en algunas ocasiones ellos también de manera autónoma dialogan con la otra persona.

FAM03: Yo creo que si tienen la capacidad de afrontar los problemas y de dialogar y decirles que no se hace; porque ya se presentó por ejemplo con el nieto menor allá en el en el colegio y ahí le contesto que no, que eso no se hace. y el vino y me contó y que él le dijo: que ese no era modal de una niña, que eso no eran de una niña que cómo se le ocurrió estar tratando a los niños mal que eso no se hacía y que la niña se había quedado como pensando, porque ellos sí tienen claro la capacidad de enfrentar los problemas, como uno los prepara para que ellos vayan aprendiendo a defenderse, a decir las cosas educadamente sin necesidad de groserías y vulgaridades.

ISP: Y aparte de las malas palabras de los maltratos entre los estudiantes ¿qué otro problema crees tú que se esté presentando en la actualidad en el colegio con los estudiantes?

FAM03: No profe, no hemos tenido así problemas y ellos no me han manifestado, pues los compañeros les están colaborando mucho y el nieto grande como que ya está como avanzando más y con el nieto menor no, no hay problema, porque él se sabe defender mucho, también que es el más pequeño, entonces no, no hemos tenido así quejas o que de malos tratos ni nada de eso solamente fue uno a principios de año, pero se habló con la mamá de la niña y ya, no se presentó más.

ISP: Y en el aspecto de las emociones, por ejemplo, cuando tú estás triste, cuando estás enojada o cuando estás emocionada, ¿sientes facilidad para expresarle a ellos los motivos de las emociones que sientes cada día o prefieres afrontar tus emociones como cuidadora de manera silenciosa?

FAM03: Ah profe, pues yo soy difícil para estar enojada, pues yo hablo así duro, pero no… nunca! siempre es así con la sonrisa así como usted me ve, siempre estoy contenta, siempre! lo único es, cuando estoy enferma, cuando estoy enferma ahí sí, que estoy un poquito triste, y ahí mismo ellos echan de ver, y me preguntan: qué tiene abuela, usted porque está triste, o porque es enfermita, qué le duele o qué le pasó; y yo les cuento y es que los problemas acá en la casa no son como tan graves ni nada, eso como que lo que pasa es cotidiano, mientras ellos se van a estudiar y si llegan y me encuentran acostada, o no los voy a encontrar a ellos al llegar a la carretera, de una preguntan: ¿la abuelita porque no

bajo? ¿la abuelita… o que tiene la abuelita? o en ¿dónde está?; entonces yo les cuento lo que sea, el problema que tenga, entonces yo no tengo como esos secretos con ellos

ISP: Y los niños tienen la misma facilidad para expresarte a ti, los motivos, cuando de pronto se sienten aburridos, enojados, ¿o cuando están emocionados o cuando tienen miedo?

FAM03: Sí profe, tenemos la misma facilidad, es que uno como que les da la confianza para que ellos le cuenten las cosas a uno, hasta lo más delicado con ellos, y ellos nos cuentan todo, me dicen por ejemplo… no me gusta tal cosa abuela, o estoy triste por tal cosa, porque mi mamá no llega por ejemplo y yo les contesto: si la mamá no llega temprano, ella ahorita llega tranquilos, vengan vamos a ver videos y ahí pasa todo. El nieto mayor, pues no, ese es diferente, porque cuando él le dice las cosas a uno, es porque hay que prestarle atención, él le cuenta las cosas a uno, pero no le gusta que uno le cuente a la mamá las cosas como privadas, entonces me dice: abuelita que me pasa tal cosa, me da pena esto; y yo le digo: no porque pues la niña esa, pues tiene esos ojitos y si usted le parece lindo a ella, pues lo está mirando y listo… él tiene como esa facilidad de estar soltando más y le cuenta las cosas a uno con más tranquilidad, con más confianza, entonces sí, él con el tío, le tiene mucha confianza, el tío prácticamente ha sido como un papá para ellos, para los dos nietos míos, incluso el nieto menor le decía papá, ya fue creciendo y él le dice: yo no soy su papá pero es como si lo fuera y ellos le tienen la confianza al tío, le dicen: mire que queremos tal cosa, usted porque no nos lo va a traer… queremos helado por ejemplo, y el les dice; ah listo, ahora vengo y les traigo helado. Entonces sí nos tienen mucha confianza para contarnos las cosas, conversamos como si fuéramos de verdad adultos los tres, entonces no, ¡de verdad profe no! ellos son unos niños muy muy decentes, todos acá en la vereda dicen que ellos son muy educados. Es como cuando uno siembra una cosecha y recoge buenos frutos, así me pasa, tener esos niños y saber de que son niños muy decentes, muy de todo, entonces uno siente que ha valido la pena esforzarse en muchas cosas, para inculcarles el bien, los buenos modales, entonces ¡no! muy muy contenta profe.

ISP: O sea que gracias a Dios en la buena capacidad que tú tienes para gestionar tus emociones ha sido, por decirlo así, un ejemplo para que tus nietos tengan una buena gestión emocional, así como lo fue con tus hijos.

FAM03: Yo no sé, yo soy así, todos dicen por ejemplo… yo salgo y hasta los perros salen a encontrarme, a ladrar todos! entonces así son los niños, eso dicen: que llegó la abuela, ahí todos, hasta la mamá cuando está acá dice: llegó la abuelita y todos salen abajo a la carretera a encontrarme y eso me abrazan, me dicen que cómo me fue. que yo no sé qué… entonces, es el modo como de uno mostrarles la confianza, para que ellos puedan contarle las cosas a uno, porque si yo fuera una persona que tal vez les dijera: esos son problemas míos que no tienen por qué saber ustedes que son niños; y estoy segura de que eso ha inculcado mucho en los niños, para que para que me tengan esa confianza y decir también, la niña que, como le decía pues vivimos 15 años; yo con los cuatro niños, las dos niñas y los dos niños, también tienen la misma forma de crianza, de eso de contarle las cosas a uno, todos los nietos me cuentan todo lo que les pasa, lo que sienten, que les hace mucha falta la casa, y hasta duermen profe, cuando

están los cuatro, ellos saben que cuando quieren venir a mi cama, pueden… y duermen conmigo, me dicen: quiero dormir con usted, ahora en vacaciones dormíamos los tres, luego vino la niña grande y los mismos niños le dijeron, allá hay espacio en mi pieza, para que duerman todos mis niños, entonces es esa confianza y cómo los trato, para que ellos tengan esa forma de ser conmigo.

ISP: ¿Y tú piensas que esa buena gestión de emociones que se manejan en los estilos de crianza familiar, va a tener efectos positivos o negativos a largo plazo en la vida adulta de los niños?

FAM03: Positivos, yo digo que positivos porque acá no se les da mal ejemplo de nada, acá en la casa es así, yo creo que son escasos los hogares donde tratan a los niños así con cariño, con ternura; porque uno ve muchos casos de maltrato, incluso acá en la vereda, he visto todo eso, de que los abuelos creen que es que ni a los hijos les daban así, para para que con los niños en cambio sí lo hagan, acá en la casa pues no hay problemas con los niños, no…ni con los adultos, porque todos somos así, lo mismo así yo fui con mis hijos también, así muy sanos y si, ellos tienen sus errores, claro que sí, pero muy sanos y siempre yo los he corregido y ellos han entendido la forma de que yo les digo, más tarde vienen las consecuencias, entonces no, y ellos han entendido y así estamos igual con los niños, porque prácticamente la misma educación que daba a mis hijos, estoy haciendo así con ellos y ellos me han sabido corresponder con todo ese amor y todo eso que ellos sienten por mí, no hay una mala palabra, o que digan: no abuela, que usted por qué hace eso, que no que usted no es mi mamá, que no… ellos nunca nunca, porque yo le digo les digo de buena manera: bueno si no me hacen las tareas, entonces no hay salida o no hay comida de helado, o le voy a decir al tío que no nos traiga el helado, porque ustedes no han hecho trabajo; y ahí mismo terminan los trabajos y dicen: ya terminamos abuela, y yo les digo: ¿ya?, pues ahora sí podemos jugar. Entonces yo creo que todo esto debe ser muy positivo para los niños.

ISP: Consideras tú que son las mismas dinámicas de crianza que recibiste tú cuando estabas pequeña o cuáles crees que son esas diferencias que hay, en cuanto a los valores que por ejemplo impartían tu familia en aquella época, a los que de pronto han tenido que recurrir ahora en estos nuevos tiempos.

FAM03: Eso fue como del cielo la tierra, yo creo, porque en mi época era que no se podía hablar en mi casa, yo no podía hablar con ninguno de cosas personales que le estuvieran pasando a uno, muchas veces uno tenía que recurrir a otras personas, por ejemplo si estaba enferma o cosas íntimas de uno, uno no se las podía contar, porque uno contaba una cosa de esas y una juetera se ganaba; entonces uno era llevando las cosas solo, solo porque no se podía contar ni a los hermanos, tanto la mamá, como los papás, como los hermanos le daban juete a uno; entonces no, prácticamente me crie sola, entonces no había tenido como ese apoyo; entonces yo sé que es, lo que se siente que uno no pueda contar con nadie, o hablar lo que a uno le está pasando, porque por ejemplo cuando uno entraba como a esa etapa, donde está el nieto mayor, uno no podía hablar con nadie porque eso era ahí mismo, que uno se había ido a abrir la boca en otro lado, y que uno estaba contando cosas que no eran, que eso estaba mal hecho; en vez de explicarle las cosas a uno, ¿sí? entonces de ahí yo sé que es lo que uno no podía hablar a nadie. Entonces, con ellos como como que sí se da esa confianza de contarles, de decirle incluso yo les he contado como fue mi vida, como era en la casa mía, las necesidades que tenía; como muchas veces yo les digo: miren,

en esta casa siempre hay alguien que los espera, alguien que les tiene un platico de comida, nunca se van a acostar sin comer; miren que hay muchos niños que no tienen ni siquiera eso, se acuestan muchas veces con una aguapanela, otras veces no, se acuestan así porque no tienen… entonces que eso le sirva de experiencia a ustedes para darle gracias a Dios. Y ver que al menos me tienen a mí, que yo los estoy esperando diario; entonces yo converso mucho con ellos profe, es porque esas pautas de crianza no las tengo desde mi casa, no, eso ha sido como la forma olvidar mi sufrimiento, pues yo no pude seguir estudiando, porque me daban duro… porque entonces, yo tengo que seguir así con mis hijos o con mis nietos ¡no!

ISP: Y tú crees que esa misma transformación de crianza tan bonita que has tenido con los niños, en los colegios también los educadores, ¿deberían transformar las prácticas educativas?

FAM03: Profe yo creo que sí, aunque en el colegio de la Esmeralda tienen muy buenas prácticas de educación y yo amo ese colegio, yo… es como si fuera mío, ahí estudiaron mis hijos y siempre hubo muy buena educación, nunca he tenido problemas con los profesores, siempre hemos dialogado, cuando estuvieron mis hijos aquí, todos tres estudiaron ahí, en la Esmeralda y toda la vida ese es mi colegio y yo he recomendado gente, que le digo… colegio como la institución educativa la Esmeralda no lo hay en otro lado, incluso yo creo que es la superior educación de todo el municipio, los profesores excelentes y muy dados a dialogar con uno, incluso con los niños; y saben resolver cualquier situación con los niños, yo siempre he dicho eso, que mi colegio yo lo amo y lo mismo dicen mis hijos, es como un respeto a esa institución y ahora que llegó usted pues más todavía, porque sabe uno que usted lo va a escuchar, va uno le hace una pregunta a usted y se la contesta con ese respeto y esa inteligencia que tiene para resolver los problemas y para conversar con uno, con los padres de familia y con los niños; incluso con niños pequeñitos; y los profesores noooo, un nivel muy muy muy alto, todos todos los profesores, incluyendo los antiguos hasta los nuevos que hay ahora, han sido una berraquera profe, para perdóneme la expresión. Yo veo un respeto grandísimo a la institución de la Esmeralda, de verdad, entonces sí van como a ese nivel, saben cómo educar los niños y que con el diálogo se puede conversar con ellos; así ellos le van a entender más que decirle cualquier: "váyase para la casa, que usted queda suspendido"… En las reuniones, en la escuela de padres nos explicaban los procesos a seguir en el colegio, entonces uno debe también de respetar y querer a los profesores, como una familia que somos, porque eso es lo que somos una familia con la con la institución, porque tanto educarlos en la casa y echarle la culpa a los profesores de que el niño es grosero o que el niño es esto, que lo otro, no… yo no estoy de acuerdo con eso, porque uno sabe que con ellos se va a reflejar todo el problema que hay en la casa y todo lo que lo que siente, entonces claro uno conversa con ellos para resolver. No tengo problemas con ningún profesor, así que siempre me han escuchado profe y más usted, usted es una verriondera, eso es lo máximo también que mandaron para ese colegio, porque tiene uno con quién desahogarse, hablar si tiene algún problema y como usted toma las cosas para hablar con uno, eso es muy bonito profe, yo la felicito y espero que no cambie, que siga así con esas pautas de enseñanza que a mí me encantan.

ISP: Bueno mamita… pues muchas gracias por esas palabras, me honras mucho, te agradezco muchísimo tus aportes, han sido muy importantes para este proceso de investigación; cada palabra, cada frase, están llenas de una gran riqueza de

375 376 377 378 379 380 381 382 383 384	sabiduría que solamente se obtiene con la experiencia, me siento muy afortunada de contar contigo en este proyecto, muchísimas gracias por tu tiempo. Dios te bendiga. **FAM03:** Amén que así sea profe y siempre a la orden a la orden en lo que se le ofrezca, así como nosotros podemos contar con usted entonces usted también puede contar con nosotros para lo que se le ofrezca, que Dios me la bendiga y que este proyecto le salga muy bien porque se lo merece profe que así sea. **ISP:** Tan bonita, muchísimas gracias mamita, Dios te bendiga y un fuerte abrazo.

g. Transcripción de la Entrevista conversacional EC2

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
INVESTIGADORA (ISP)
SONIA YADIRA PERALTA BARBOSA

FUENTE EC2	INFORMANTE CLAVE N°: 01	CÓDIGO: DIR01

Caracterización del informante clave: Mujer de 49 años, con 10 años de experiencia docente y 17 años como directiva docente. Líder en el proceso de consolidación de esta institución, como una de las mejores de la región. Seleccionada por su experiencia como docente de aula y directiva en dos de las Instituciones públicas del municipio, lo cual le permite conocer el fenómeno detectado desde diferentes perspectivas.

Fecha de la Entrevista: Viernes 11 de julio de 2025	**Hora de Inicio:** 11:00 am **Hora de cierre:** 1:00 pm

Objetivo: interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Instrucciones: Esta entrevista está diseñada para recoger percepciones y reflexiones de directivos, profesionales en psicología o trabajo social, padres de familia, acudientes, cuidadores o tutores de las comunidades educativas del municipio de Nilo. Se recomienda responder con la mayor profundidad posible, basándose en experiencias personales, familiares y educativas.

CÓDIGO	RELATOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

ISP: Muy buenos días rectora, muchísimas gracias por aceptar la invitación a participar en esta investigación, cuyo objetivo es interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianzas, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la educación emocional de los estudiantes. Es importante recordar que anticipadamente a esta entrevista usted recibió un consentimiento informado, al cual usted dio lectura, aceptó y firmó. Esta entrevista está diseñada para recoger percepciones y reflexiones de directivos, profesionales, padres de familia y acudientes de las comunidades educativas del municipio de Nilo, se recomienda responder con la mayor profundidad posible, basándose en experiencias personales, familiares y educativas. Vamos a iniciar relatando cómo se estructuran las prácticas de crianza dentro de las familias de la institución educativa que usted lidera.

DIR02: Buenos días, sí señora claro que sí, con mucho gusto. Bueno, en la Esmeralda, nuestro colegio, hay una diversidad de familias… hay familias muy jóvenes, hay familias ya adultas, hay familias del sector rural, de estratos socioeconómicos bajos, hay familias del sector urbano residentes en el municipio vecino de Melgar Tolima, hay familias de militares que también son muy diversas; algunas son: papá y mamá, pero tienen hijos de una anterior relación, entonces la crianza, así mismo como son diversas las familias, son diversos los estilos de crianza; tenemos familias muy estructuradas, muy organizadas, que respetan los criterios de cada uno, que se hablan, se conversan y pues, tienen un estilo de crianza respetuosa y asertiva. También tenemos familias donde los cuidadores son abuelos, tíos, u otros familiares; y ahí vemos diferencias en esos estilos de crianza, también vemos que todavía hay familias donde hay castigos físicos, donde hay, de pronto también, agresiones verbales y hay familias donde se vulneran algunas situaciones de los menores; todo esto pues obviamente se reporta a comisaría de familia y se pide intervención del equipo interdisciplinario. Entonces esa diversidad de familias, en cada universo pues, también genera mucha diversidad en los estilos, no podemos decir que hay un estilo de crianza específico porque tenemos esa diversidad.

ISP: En cuanto a las relaciones de poder y autoridad entonces, ¿qué tipo de ambiente familiar usted piensa que se fomenta más en los hogares de pronto autoritario y permisivo o democrático con respecto a las pautas de crianza?

DIR02: Bueno, en ese tema también hay diversidad porque cuando uno conversa con las familias, se nota que hay algunas familias muy permisivas, donde mamá y papá hacen lo que el niño o niña quieran por llevarle la idea o por tenerlo contento, también hay otras familias autoritarias donde se hace lo que dice mamá y papá, y ahí es donde hay los dos límites y pues así mismo también hay algunas familias que son democráticas y que se ponen límites correctos y asertivos; en esa relación entonces no podemos tampoco decir que hay una estilo muy generalizado, eso también depende de… como el estilo, la edad de los padres, pienso que los padres jóvenes tienden a ser más permisivos y los padres mayores tienden a ser más autoritarios, tal vez por el hecho de aplicar el estilo que les aplicaron a ellos y los jóvenes porque ya tienen el tema de que la ley no les permite tomar ciertas medidas de autoridad en casa.

ISP: Ha observado usted que ¿influye la cultura familiar transmitida de generación en generación en estas prácticas de crianza?

DIR02: Bueno, pues teniendo en cuenta la diversidad de las familias, se nota que hay muchas familias donde es solamente uno de los padres que está con ellos, son familias donde o solo es mamá, algunas pocas donde solo es papá, donde la señora autoridad es abuela o tío o tía y las familias donde hay mamá y papá pues tienden a tomar decisiones unilaterales, se ve muy poco el tema de sentarse conversar y que tomen decisiones en pareja, antes de que, pues, tomar decisiones en cuanto a disciplinar a sus hijos, esa es la diferencia, o sea ellos conversan muy poco, realmente pasa eso, cada uno toma su decisión en el momento sin pensarlo mucho, sin conversarlo, de manera unilateral; algunas pocas son concertadas, además porque hay muchas familias, donde hay ausencia casi siempre papá.

ISP: Bueno, ahora vamos a hablar de la comunicación dentro de la dinámicas familiares, entonces por favor cuéntele ¿cómo cree usted que se utiliza el diálogo para resolver los conflictos y expresar emociones dentro de las prácticas de crianza?

DIR02: Basada en la experiencia que he tenido, es sobre todo cuando se acercan los padres de familia a la oficina, cuando se citan por situaciones convivenciales de los estudiantes, casi siempre va uno solo uno de los padres, ya sea mamá o sea papá, muy pocas veces asisten los dos; entonces en esos momentos lo que predomina es el regaño y la recriminación, pero en muy pocas veces se ve, como tratar de entender que es lo que pasa y el porqué de la situación, para entablar un diálogo y lograr así de pronto una solución o un cambio de actitud, precisamente lo que predomina es el regaño y la recriminación de lo que pasa o de los comportamientos que tienen los estudiantes, ese diálogo solo se genera cuando estoy yo presente y empiezo a generar esa esa reflexión, me imagino que en casa es similar, es la tendencia al regaño y muy poco al diálogo.

ISP: De acuerdo a lo anterior, después de que ya ellos están frente a la reflexión que se le hacen en el colegio ¿cómo ha observado usted que ellos asumen como familia esas conversaciones difíciles frente a los errores la frustración en los fracasos de los hijos?

DIR02: Bueno, cuando ya entramos en una charla y en un diálogo y tratamos de hacer una reflexión, tanto con el acudiente como con el estudiante, la mayoría reaccionan de manera positiva, es decir, empiezan a… como abrir espacios y a pensar en otras situaciones, aunque sí, al principio se muestran como frustrados por el tema, tanto que sienten que ya ha superado sus fuerzas, algunos dicen “es que yo ya no sé qué hacer… es que ya he tratado de todo, ya he intentado de una forma y de otra”, pero creo que se quedan en el intento de manera individual, no son de buscar un apoyo externo de un profesional, se reúsan mucho al tema del apoyo psicológico, de un profesional en psicología; tratan de resolverlo con las herramientas que tienen ellos en sus manos, que a veces son limitadas y entonces eso genera frustración y pues afortunadamente, sí, en muchas ocasiones si se logra de pronto mirar opciones y aceptan pedir una cita con psicología recibir un apoyo adicional y empezar como a escucharse un poquito más.

ISP: Okay, y ya que tocamos el tema de la psicología cuénteme ¿cómo es la gestión emocional dentro de las prácticas de crianza?

DIR02: Pues, lo que he podido observar también es que hay poca gestión de las emociones, más bien como que la emoción aflora y lo que surja de esa emoción después se revisa, no hay como un momento para entender lo que está sucediendo y el por qué, sino que va saliendo… eso se ve también en el estudiante, en los niños y niñas que vemos que reaccionan de manera… pues, así como explosivos, tanto en la alegría como en la tristeza, así como en la vida; entonces no es solamente emociones negativas, simplemente es la emoción saliendo así como va y como viene.

ISP: De acuerdo a esta dificultad observada, usted ha evidenciado que los padres de familia aprovechan los espacios de la escuela de padres, para aprender a demostrar y gestionar sus emociones ¿y así poder ser un ejemplo sobre este tema para sus hijos?

DIR02: Sí sí, claro que sí, ha sido muy importante la escuela de padres y todas las herramientas que se les dan, la oportunidad de que ellos reflexionen sobre temas puntuales de crianza y este tema de gestión de emociones ha servido mucho a los padres de familia, aunque pues todavía nos falta un poquitico más de compromiso en cuanto a la asistencia, tal vez por el tema de los compromisos laborales, pero los que asisten sí aprovechan muchísimo estas herramientas y estas actividades.

ISP: Dentro de este aprovechamiento de los padres de familia, de pronto ¿se ha notado también que han aprendido a abordar esas conversaciones, es decir, sobre las emociones con sus hijos sobre las emociones de los hijos dentro de las prácticas de crianza?

DIR02: Si han sido efectivos, porque se nota una disminución en los conflictos de convivencia y los que todavía presentan mayores conflictos son los pequeños, pero ya los estudiantes más grandecitos, como que gestionan mejor esa situación y se ven menos conflictos; nosotros nos podemos pues sentir muy tranquilos en nuestra institución, porque el conflicto es mínimo, las agresiones son mínimas y obviamente sí hay diferencias y presentan situaciones pero se solucionan de una manera adecuada, entonces eso debe venir de casa, porque los padres ayudan y generan en los estudiantes esa facilidad de que ellos puedan manifestar y dar a conocer las situaciones y puedan también gestionar y ayudar a resolver conflictos.

ISP: Y en cuanto a esta situación con los niños pequeños piensa que dentro de las prácticas de crianza con ellos ¿hay una diferenciación entre la educación emocional que se implementa con los niños a la que se implementa con las niñas?

DIR02: Bueno pienso que sí hay una diferencia, pero no es tan notoria porque, son padres muy jóvenes que tienen otra mentalidad y son más liberales tal vez de ideas cada vez más feministas y yo creo que por eso también hay mayor conflicto, porque los niños tienden a hacer como los reyes que no reciben límites, los padres menos jóvenes se caracterizan por la imposición de límites.

ISP: ahora, hablando de las dinámicas familiares en cuanto a los roles ¿cómo se distribuyen los diferentes roles y responsabilidades dentro de los diferentes miembros de la familia?

DIR02: De acuerdo al tipo de familia, ya que hay diversidad en nuestras familias, pero si se nota todavía que las familias nucleares donde está mamá y papá, hay como el segundo al mando, por decirlo de alguna manera sería la mamá y en ausencia de papá pues la autoridad es la mamá, pero en las otras familias donde solo está mamá o en unas pocas donde solo está papá, pues ellos son los roles de autoridad y los hijos representan roles de obediencia; también de acuerdo a las edades no, porque pues ahí los más pequeñitos son los que tienden a hacer el rol obediente y entre más grandecitos ya hay como también una cierta participación en las decisiones. Si hay algunas otras familias donde no hay claridad en cuanto a ese rol de autoridad y de cuidadores, porque hay algunos que tienen su mamá y su papá, pero viven en casa de los abuelos, pero también entonces los papás pueden llegar a dar órdenes, especialmente en esas familias los padres existen, los conocen y están ahí en algunas momentos, pero no son tan presentes y las figuras pues más de autoridad son abuelos, entonces ahí, hay una confusión en esos roles y quienes más se confunden, pues son los mismos niños y niñas que están en ese entorno.

ISP: Desde su experiencia y desde su perspectiva personal ¿cuáles de esos roles asignados en la familia cree que se pueden negociar o redefinir a través del tiempo?

DIR02: Bueno, en el tema de los roles es muy importante no tanto redefinirlos, sino que las personas que tienen esta figura de autoridad se pongan de acuerdo, que se comunique que se mejore los canales de comunicación y que no se desautoricen en alguna decisión tomada en ausencia de la otra persona, porque se requiere una acción inmediata, es muy importante que los las nuevas generaciones de padres conversen sobre las pautas de crianza y se llegue a acuerdos para que los niños crezcan con una directrices pues muy claras. Y obviamente a medida que va creciendo el niño o la niña, pues esas pautas van a ir cambiando de acuerdo a las edades, pero sí es muy importante la comunicación entre las figuras de autoridad sea papá y mamá, sea abuelo papá o abuela mamá; los que estén ahí en casa como figura de autoridad para que los niños puedan entender cómo lidiar con los conflictos y generar la gestión de sus emociones también.

205 **207** **208** **209** **210** **211** **212** **213** **214** **215**	**ISP:** Bueno muchísimas gracias por todos estos valiosos aportes en este proceso de investigación, de verdad que valoro mucho la disponibilidad para contribuir al alcance de los propósitos para interpretar las prácticas de las familias pertenecientes a su comunidad educativa. **DIR02:** Con muchísimo gusto mi querida Sonia es un placer para mí hacer esos aportes y que sirvan para para ese trabajo tan importante que usted. **ISP:** Bueno, muchísimas gracias te deseo un buen día.

h. Transcripción de la Entrevista conversacional EC3

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
INVESTIGADORA (ISP)
SONIA YADIRA PERALTA BARBOSA

FUENTE EC3	**INFORMANTE CLAVE N°: 02**	**CÓDIGO: PSIC01**

Caracterización del informante clave: Mujer de 36 años, con 10 años de experiencia como Psicóloga. Presta sus servicios como psicóloga en el municipio de Nilo, contratada por la gobernación de Cundinamarca, para apoyar a las comunidades educativas de las instituciones públicas del Municipio de Nilo, Cundinamarca. Seleccionada por ser nacida y criada en el seno de una familia del municipio, egresada de dos de las instituciones educativas del municipio (primaria y secundaria), conoce de primera mano las dinámicas familiares de la región, desde la perspectiva socio cultural, brindando una excelente descripción de las transformaciones generacionales de la familia nilences y sus efectos en la educación emocional.

Fecha de la Entrevista: **Jueves 10 de julio de 2025**	**Hora de Inicio:** 4:00 am **Hora de cierre:** 6:00 pm

Objetivo: interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia

en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Instrucciones: Esta entrevista está diseñada para recoger percepciones y reflexiones de directivos, profesionales en psicología o trabajo social, padres de familia, acudientes, cuidadores o tutores de las comunidades educativas del municipio de Nilo. Se recomienda responder con la mayor profundidad posible, basándose en experiencias personales, familiares y educativas.

CÓDIGO	RELATOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA
01	**ISP:** Doctora muy buenas tardes, muchísimas gracias por aceptar mi invitación
02	para hacer parte de esta investigación, cuyo objetivo es interpretar cómo la
03	inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza de acuerdo a los
04	cambios generacionales de la familia; es importante recordarte que tal como
05	decía en el consentimiento informado, esta entrevista está diseñada para recoger
07	percepciones y reflexiones de directivos, en tu caso profesional en psicología,
08	padres de familia y cuidadores; entonces te recomiendo responder con la mayor
09	profundidad posible, pensando en experiencias personales, familiares,
10	educativas y por supuesto profesionales; hablo de experiencias personales
11	familiares, teniendo en cuenta que tú has sido seleccionada no solamente por ser
12	profesional en psicología, sino también por ser nacida, criada y estudiada en el
13	municipio de Nilo; entonces a continuación iniciamos con esta entrevista. De
14	acuerdo a lo que has podido observar en el contexto investigado, que son las
15	instituciones públicas del municipio de Nilo cuéntame ¿Cómo has percibido que
16	se estructuran las relaciones de poder y autoridad dentro de las familias y cómo
17	afecta esto en la toma de decisiones familiares?
18	
19	**PSIC03:** Buenas tardes, profe agradecerle por tenerme en cuenta para un estudio
20	tan importante para nuestros estudiantes, bueno, lo que yo he visto en el tiempo
21	que llevo trabajando con niños y niñas y adolescentes de las instituciones
22	educativas del municipio, en cuanto a la pregunta de cómo veo las figuras de
23	poder y autoridad, pues sí he visto que en algunos casos los estilos de crianza
24	que usan los padres no son los adecuados, que de pronto consideran que está
25	bien tomar la decisión decirle a su hijo se hace de tal manera y de pronto,
26	consideran que no es necesario escucharlos, porque son ellos los que están
27	educando y son ellos los que en realidad saben cómo manejar la situación; en
28	muchas familias este tema del poder y la autoridad ha conllevado a que los padres
29	tomen las decisiones sin permitir a sus hijos que se comuniquen, en muchas
30	oportunidades me han dicho: igual voy a hacer lo que dice mi papá o mi mamá y
31	de todas formas esto afecta mucho, porque de pronto ese desconocimiento de
32	los padres de permitir que sus hijos se comuniquen por el afán de decir yo tengo
33	la autoridad y yo soy la persona que proveo. Considero que esto ha afectado las
34	estructuras y las dinámicas familiares porque ellos son los que toman las
35	decisiones e imponen el poder, entonces sí, esto genera como ese tema de que
36	el estudiante se sienta aislado en las familias.
37	
38	**ISP:** O sea que desde tu perspectiva, ¿es muy probable que el estilo de crianza
39	que prevalece en las instituciones del municipio de Nilo sea autoritario?
40	
41	**PSIC03:** En la mayoría de casos si profe, con los que he tenido la oportunidad de
42	hablar y de mirar casos relacionados con las emociones, en lo que piensan los

jóvenes o los niños; los padres consideran que la autoridad es la forma adecuada o el camino seguro para que sus hijos sean de pronto adultos de bien, consideran que si ellos tienen la autoridad, ellos tienen el poder dentro de sus hijos, y así lo van a tomar de mejor manera en un futuro, van a ser responsables, van a ser educados; también hemos encontrado los padres que ya están aplicando en cierta medida los estilos de crianza democrático. pero en menor medida… sí, la mayoría considera que la autoridad es mejor… de pronto, dar una orden y que se cumpla sin escuchar el estudiante.

ISP: Y tú piensas que en este hecho ¿también influye los aspectos culturales que se han transmitido de generación en generación en las familias nilences?

PSIC03: Sí, creo que sí es la mayoría de padres y madres están repitiendo los patrones que fueron usados con ellos, los estilos parentales que sus padres usaron con ellos, en su gran mayoría… ¡pues autoritario! todos dicen como, bueno "a mí no me pasó nada, yo lo voy a aplicar con mi hijo, porque a mí me educaron de esa manera, conmigo funcionó entonces contigo va a funcionar" en su gran mayoría; pues de pronto… los castigos, algunos de ellos pueden ser castigos físicos, entonces estamos repitiendo patrones y conductas que lamentablemente traen el autoritarismo en mayor medida.

ISP: De acuerdo a esto ¿qué roles representan la figura de autoridad entonces en las familias?

PSIC03: Como vemos, de pronto en la reunión es cuando hacemos un llamado a la familia, normalmente la figura autoridad que está presente en la institución es la figura materna, normalmente vemos siempre la mamá como pendiente de todo lo que pase, pero muchas de ellas cuando hacemos el acercamiento nos dicen: en la casa lo voy a hablar con mi esposo; pues yo veo que esa figura de autoridad como de "yo mando yo impongo la pauta" está muy relacionada con el género masculino, con los padres; pues en los casos que tenemos familias con papá y mamá.

ISP: En esos casos, cuando es la mamá quien asiste a la institución y es el papá quien ejerce la autoridad en casa ¿hay un acuerdo de decisiones, en cuanto a la línea de autoridad con los hijos entre estos dos roles?

PSIC03: Yo creería que sí profe, pero recae siempre más sobre el género femenino, considero que siempre como que la carga emocional de educar, de sobrellevar la situación, de escuchar, de tratar de buscar soluciones; está más ligado con el género femenino y en los casos en que hay un papá presente, que no solamente es como la figura, sí se marca también como: "bueno vamos a hablarlo en familia", pero en su gran mayoría yo lo veo más por el género femenino, que tiene como que se sobrellevar toda esta carga a nivel académico con sus hijos.

ISP: Has evidenciado que en las dinámicas familiares ¿se está dando prioridad a la comunicación para resolver conflictos y expresar las emociones?

PSIC03: Yo creería profe, que hemos logrado avanzar un poco en cuanto al tema de la comunicación, de pronto los padres que hablábamos hace un momento, los que vienen con una educación tan cerrada, tan estricta de "es lo que diga papá o

mamá" y no hay comunicación; de pronto se ha logrado modificar un tanto este tipo de pensamiento de que el hijo no podía hablar o no podía comunicarse, siento que se ha avanzado un poco en eso, no lo suficiente para en el momento de desarrollo de que nos encontramos, pero sí se ha visto de pronto un avance de que los padres por lo menos dicen bueno voy a escuchar a mi hijo voy a escuchar qué fue lo que pasó y voy a tratar de mirar una solución. Cuando ya vemos que no hay como esa regulación de emociones, ese manejo personal e interpersonal, entonces ahí sí ya se pasa de pronto a decir "bueno voy a tomar la decisión yo" pero siento que sí se está empezando a aplicar de a poco la comunicación de padres e hijos.

ISP: Tú observas que en esas dinámicas de comunicación ¿se equilibran la disciplina con el afecto y el apoyo emocional dentro de estos diálogos familiares?

PSIC03: Yo creería profe que esto está como directamente relacionado con la dinámica y la inteligencia emocional que tiene cada familia y la dinámica que se aplica en cada familia, porque nos hemos encontrado casos en los que hay una comunicación asertiva, un desarrollo de afecto, de pronto un estilo que es el esperable, que el que nos dice la teoría que es como el más apropiado del estilo democrático, hemos encontrado algunos casos donde si se está aplicando este estilo democrático, se ha marcado mucho como de que no hay afecto, hay como una desvinculación emocional de: "cumpla con lo que yo digo, le proveo lo que usted necesite, cúmplame" de pronto con unas pocas evidencias de vínculo, de pronto de pauta de crianza con un afecto que es tan importante para el desarrollo emocional de los jóvenes, hay varios casos totalmente desvinculados emocionalmente con sus hijos para en un momento de educar.

ISP: dentro de tu labor como psicóloga en los momentos en que abordas a los estudiantes ¿sientes que a ellos se les facilita las conversaciones sobre sus errores, sobre sus frustraciones y fracasos, ya sea académicos, deportivos o artísticos?

PSIC03: En algunos casos, especialmente cuando el estudiante es el que solicita como la orientación, hay como una expresión más acorde como de contar porque está buscando de pronto una orientación psicológica, cuando de pronto los casos son remitidos por docentes o rectoría o porque algún padre o madre remite, es porque está son un poco más cerrados a comentar sus cosas; considero que falta muchísimo trabajar en niños y adolescentes sobre la importancia de pronto expresar emociones, porque en algunas oportunidades consideran que esos espacios no son necesarios, sí se les ha dificultado un poco de que se expresen y muchas veces omiten informes muy relevante para poder de pronto hacer una orientación más completa, teniendo en cuenta que considera que no es importante de lo que ellos están pasando o lo que han vivido no es importante; entonces sí hay muchos jóvenes que de pronto no regulen sus emociones, no hay nada autoestima, no hay una autodeterminación de decir yo puedo, yo lo voy a lograr, pues esto está muy relacionado con unas habilidades sociales mínimas, entonces sí he visto que los jóvenes muchas veces ha ocultado la importancia de expresar sus emociones.

ISP: Y en los pocos casos en donde los estudiantes sí manifiestan estos aspectos de fracasos ¿crees que en casa se manejan con estrategias útiles para resolverlos?

PSIC03: Bueno partiendo de los casos que de pronto han expresado en muchas oportunidades, hasta han tenido una respuesta afectiva con llanto, de pronto este tema es complejo para el estudiante, en algunas oportunidades piden que no se lo comunique a la mamá o no se lo comente al papá; porque de pronto ya lo hice en alguna oportunidad y no vieron como una respuesta positiva a sus emociones, por parte de papá ni mamá, ellos mencionan: "ya sabe que yo estoy pasando por esto y en realidad no le prestan mucha atención" entonces en su gran mayoría ellos consideran que lo que ellos hablen o lo que ellos expresan, no se ha tenido en cuenta o va a ser omitida esa información que ellos comenten, entonces sí muchos de ellos consideran muchas veces… son distorsiones, intentaron decidir "bueno esto me afecta" y los papás minimizan totalmente la emoción y como decimos de pronto, no les ayudan a regular una emoción, solamente se les está garantizando los derechos, se le está dando comida, la dormida… los chicos sienten por momentos que no saben qué hacer con su proyecto de vida, entonces sí muchas veces hace falta que los papás no invaliden las emociones, porque muchos de ellos parten de que: "cuando yo tuve su edad, yo hacía mis cosas sola o solo y entonces tú tienes que hacer lo mismo que yo hice".

ISP: Lo que me estás describiendo evidencia entonces que ¿no hay un adecuado manejo de la gestión emocional dentro de la familia?

PSIC03: Sí profe, cuando hablamos o tenemos el acercamiento, nos damos cuenta que desde casa no hay una adecuado manejo de emociones, no se está haciendo una regulación emocional, no están haciendo una escucha activa, entonces muchas veces nuestros jóvenes se consideran que no tienen con quién comunicarse, de todas formas pues, hay temas que ellos no quieren hablar con sus padres o con sus cuidadores y manifiestan: "me siento más a gusto hablando con mi profesor o con mi psicólogo, de pronto con mis amigos" entonces pues eso sí es algo que se ha visto a través de todo el tiempo, hablando con otras personas, pero sí se evidencia que hay un tema de comunicación que tiene muchas falencias, de pronto no hay una habilidad de escuchar a su hijo, de enseñarlo a gestionar una emoción, enseñarlo de pronto a desarrollar una habilidad social; porque pues, cuando nosotros desde nuestra infancia… hablando de estos padres que ya enseñan a sus hijos a manejar un problema, de pronto ponerse en el lugar de otro; entonces va a ser muy difícil que algo que ellos desconocen, lo apliquen con sus hijos, hay un canal de comunicación roto donde llega aquel hijo que dice "no me puedo comunicar con la mamá porque terminamos discutiendo, terminamos de pronto con un *tiempo fuera* de no te hablo no me hables" y muchas veces los papás aplican eso y dicen… voy a regañar, voy a tomar la decisión y no se habla más del tema; entonces sí, mucho de nuestros niños y adolescentes han referido que sienten que no hay una comunicación apropiada en su casa y lamentablemente pues, esto lo van a llevar ellos más adelante a su desarrollo de vida y muy seguramente lo van a aplicar en diferentes ámbitos, ya sea familiar, social, laboral; entonces sí hay un canal ahí, que hace falta trabajarlo mucho aunque pues, ya la mayoría de estos padres pasan de 30 años, muchos de ellos vienen criando niños y sería muy importante

trabajar en este tema de la importancia de la comunicación asertiva y todo este tema de aprender a regular y enseñar a los jóvenes a regular emociones.

ISP: De acuerdo a lo que me dices El ejemplo de gestión emocional recibido en casa ¿está afectando negativamente las prácticas de crianza en la familia?

PSIC03: Infortunadamente este tema que pues, ahora lo estamos aplicando tanto en la psicología como en la pedagogía en las instituciones, creería yo que en todas las áreas de la inteligencia emocional, lamentablemente sí, cuando hablamos de una autoridad de que "vas a hacer esto porque yo lo digo y aquí se terminó" estamos limitando al estudiante o al joven que se comunique; así mismo, lo vamos a replicar en la institución, lo vamos a aplicar en el aula, lo vamos a replicar cuando tenga que jugar un partido de fútbol o cuando yo practiqué patinaje… entonces sí está totalmente relacionado al tema de la gestión de emociones, regulación de emociones, autorregulación; todo esto está directamente relacionado con el estilo que están aplicando nuestros padres, porque cuando no permitimos que el estudiante se comunique en casa y además de eso de la comunicación haya como este tema de disciplina y afecto entrelazados, se nos va a ir el tema de que el estudiante va a empezar a reprimir emociones y va a duplicar lo que está viviendo en casa con sus padres, entonces ahí es, donde tenemos jóvenes que de pronto discuten, se esperan fuera de la institución para pelear o de pronto los niños que empiezan a ejercer cierto tipo de bullying; porque consideran que pues, hay que tener una autoridad sobre los demás y yo creería que todo esto es lo que se ve en casa y se resta replicando en la institución Y lamentablemente nuestros jóvenes no saben expresarse, no saben comunicarse porque es lo que están aprendiendo desde su hogar.

ISP: ¿a propósito de la gestión emocional, tú notas diferenciación de este proceso de entre niños y niñas y la manera como la familia contribuye a este mismo proceso de acuerdo al género de los hijos?

PSIC03: Profe pues afortunadamente como ya estas nuevas generaciones hemos venido trabajando desde la primera infancia sobre la equidad de género, sobre el respeto por el género contrario; de pronto no lo he visto muy marcado, de pronto de que actúen de cierta manera en cuanto a la autoridad que hay en casa, pero se sigue habiendo como el tema de si es niña debe comportarse de cierta manera y si un niño de comportarse de cierta manera, porque los padres y madres todavía consideran que debemos ser totalmente diferente en el trato en la casa, pero sí todavía hay de pronto ciertas cosas marcadas de su infancia, también lo que ellos le quieren replicar: "como las niñas hacen esto, los niños hacen eso" pero pues en la institución como tal, en ocasiones sí las niñas hablan mucho más, se comunican, se expresan mucho más; porque venimos como genéticamente programadas para participar, y los hombres tienden como a querer participar pero en algunas oportunidades no expresan sus emociones y cuando hemos tenido la oportunidad de hacer orientación con hombres y mujeres, los chicos tratan de ocultar y dicen "no tengo nada, yo estoy bien y no hay necesidad de que yo exponga emociones", el estudiante se siente débil si cuenta lo que está pasando; caso contrario a las mujeres, quienes expresan mucho mejor las emociones que los hombres.

ISP: La siguiente pregunta te la planteo desde tu rol de egresada de las instituciones públicas de Nilo ¿tú piensas que todos estos aspectos que hemos

venido conversando sobre las prácticas de crianza, han cambiado desde la crianza que tú recibiste, a la crianza que tú pudieras dar en el caso de tener hijos?

PSIC03: Yo creería sí, pero no del todo, porque pues afortunadamente yo en cierta medida recibí crianza democrática, donde pues sí me exigieron, si me pidieron, me pusieron normas; pero también tuve afecto, entonces pues afortunadamente crecí con esas formas de crianza… cosas por mejorar, siempre, siempre se han dado y yo creería que no cambiaría mucho el tipo de crianza que yo recibí pero sí reforzaría y muy importante, el tema de las habilidades sociales y aprender a expresarse: la comunicación asertiva, porque muchas veces no manejamos el tema, lo mismo todo lo que abarca una inteligencia emocional, teniendo en cuenta: el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y el tema de la habilidad social; a mí se me ha dificultado mucho el tema de habilidades sociales en ciertas áreas de mi vida, entonces sí me gustaría de pronto, aplicar una pauta de crianza similar al que aplicaron en mi casa, pero agregándole muchísimo el tema de las habilidades sociales, que considero que son mejor dicho… indiscutiblemente necesarias para el desarrollo de una persona.

ISP: Dentro de la escala de valores que manejaron nuestros padres en aquella época, ¿piensas que algunos de esos valores han interferido en el en la falta de esas habilidades sociales que mencionas?

PSIC03: Yo creería que sí profe, el tema de que sí… que no nos dejaron de inculcar, que si se expresar de que esa persona un ejemplo: es el padrino y no se le puede contradecir, o que determinada persona tiene la razón; es que mis padres de pronto, solamente estuvieron en la primaria, diferente a una persona que digamos que había estudiado algo; pues no se lo podía replicar muchas veces, fuimos y aún lamentablemente, sale uno regañado, sale el otro ofendido; acá es que yo creería que es importante aprender las habilidades sociales relacionadas con el tema de la comunicación asertiva, no porque muchas veces no nos expresamos y es que las habilidades están pero muy relacionadas con la comunicación afectiva.

ISP: Y teniendo en cuenta esto, entonces ¿qué otros valores crees que necesitan ser más fortalecidos en el sistema educativo actual, para promover la educación emocional y qué estrategias piensas que se pueden aplicar para esto?

PSIC03: Yo creería que es muy importante reforzar el tema del respeto, que los estudiantes no confundan respeto con la autoridad, como de pronto “es que la persona que me manda y ya”… no, que haya un respeto real por el padre, madre, acudiente, por el docente, por el psicólogo, el orientador; que de verdad los estudiantes no confundan respeto con la autoridad, que tengan la conciencia de que “usted es una figura de autoridad para mí y está aquí para ayudarnos, está aquí para orientar” que no sea como como muchas veces se dice “lo voy a respetar simplemente porque usted es mayor que yo”, creo que verdaderamente hace falta que haya una concientización del estudiante, de que esta persona merece respeto; educar en este aspecto emocional es muy importante. De pronto como lo podemos manejar… pues que aprendan a respetar los roles, que cada persona puede expresar, puede manejar su vida, puede autodeterminarse; los estudiantes deben comprender e interiorizar de que verdaderamente los adultos que les rodean tienen un desarrollo, tienen una experiencia y unas vivencias; algo que no han vivido ellos y que deben respetar por ese motivo a las autoridades,

los roles de cada persona; que consideren y comprendan de que la figura de autoridad, de respeto, no se debe imponer, sino que “vamos a respetar a esta persona, porque es mi papá, es mi mamá”… Ese día los jóvenes van a empezar a modificar estas conductas de altanería, mediante la comunicación, mediante la expresión. Porque muchas veces, lo que hemos hablado, todo el tiempo queremos generar cambios en las instituciones educativas, pero se está haciendo sin la familia. El joven lo debe hacer es aprender a comunicarse verdaderamente, El joven lo que debemos enseñarle, lo que queremos transmitirle es una herramienta… no aprendernos a comunicarnos desde ya, ya que desde pequeños la inteligencia emocional se desarrolla por las vivencias familiares. Tuve la oportunidad de ver muchos casitos de estudiantes muy pequeños que no saben regular una emoción desde pequeños y no la vamos a aprender a regular cuando grandes o si lo aprendemos a regular, pues primero vamos a tener que pasar por muchos eventos muy seguramente dolorosos, molestos y muy demorados; entonces creería yo que, una herramienta que debemos fortalecer, es enseñar a los jóvenes y a los niños a regular emociones, generar la empatía, de que verdaderamente puedan decir “sé manejar mi emoción y te puedo ayudar a manejar la tuya”.

ISP: Bueno y dentro de este marco de la educación emocional y de la comunicación y volviendo al tema familiar ¿tú piensas que las dinámicas familiares están establecidas en común por todos los miembros de las familias de las comunidades educativas de Nilo?

PSIC03: He observado diferentes dinámicas, hemos visto dinámicas totalmente que aún usan esos términos autoritarios, se ve totalmente la exigencia como único afecto mínimo; tenemos también padres muy permisivos, también hay mucho afecto ¡mucho, mucho!, pero no hay límites; entonces sí, tenemos muchas dinámicas familiares, todas diferentes y pues, también viene muy relacionado con algunos padres que ya están en una edad de sesenta y más, y muchos de los cuidadores son abuelos, padrinos, tíos… que son personas ya casi adultos mayores, entonces ellos siguen aplicando las pautas de crianza de su infancia. Madres que Ahorita tienen 20, 21…25 años, frecuentes en algunas prácticas que sería lo ideal ,que sería la democrática; pero no podía decir que encontramos una totalidad de pauta en el municipio, porque cada familia tiene una dinámica diferente y si lo aplican de manera totalmente aisladas una de la otra.

ISP: ¿cómo crees tú que se distribuyen en la actualidad, las responsabilidades o sus tareas dentro de la familia y cómo afecta esto en la dinámica familiar?

PSIC03: He visto de pronto cuando tenemos acercamientos con los padres y madres, que sigue siendo como muy muy marcado el tema de que la madre responde por el comportamiento de sus hijos y el papá sigue siendo como el problema de que “yo voy a trabajar, pero voy a proveer todo en la casa”, en la gran mayoría de las casas debe sortear las necesidades de participar en eventos; en algunos casos también hemos encontrado pues, muchas madres cabeza de familia, que pues normalmente sus hijos están solos después de que llegan de estudiar, entonces muchas veces sí hay una soledad, hay niños y niñas sin un acompañamiento en su educación, ya no siente que hay esa necesidad, entonces crecen con la desprotección por parte de su familia, porque desafortunadamente el tema laboral causa este efecto, por todo esto se ha hecho una brecha entre padres e hijos, también infortunadamente está muy marcado el tema del uso de los celulares, de las redes sociales y también, cuando hay un espacio para que

estén juntos, pues totalmente queda olvidada la comunicación, por el tema de que ya hay otros factores como el celular y televisor que dispersan de pronto ese momento en que podían hablar, entonces ha afectado mucho este tema, porque ya no hay una comunicación en la familia y pues yo creería que sigue habiendo como un tema de manejo de roles más marcado por la mujer, he visto.

ISP: En cuanto a la dinámica de roles en familia, ¿cuáles son las prácticas y rituales familiares que se comparten y cómo contribuyen a la identidad y cohesión familiar?

PSIC03: Yo veo que todavía se mantienen las prácticas relacionadas con el género femenino y masculinos de pronto todavía siguen practicando, así como que, si hay que hacer una tarea pesada de fuerza, de pronto que haya como un manejo de la familia sigue habiendo como las prácticas machistas familiares y en cuanto a la unión o el apoyo que se dan en las familias, no estamos como todavía en tan extrema la situación para decir, "no son los casos aislados" pero siempre tienen a alguien que les apoye en la dificultad… padres, tíos o abuelos.

ISP: ¿Qué impacto tienen esas experiencias y eventos significativos, por ejemplo con la pérdida de un ser querido o un cambio de residencia en la dinámica familiar?

PSIC03: En cuanto a esto, muchas veces no, cuando duele más para los padres o madres pues, hay una desconexión total con el resto de la familia, en este caso los hijos pues de pronto, sí, ahí sigue jugando el tema de la comunicación… cuando estamos emocionalmente inestables, pues es muy difícil comunicarnos, expresarnos de manera adecuada, en cuanto de pronto un cambio de residencia, también es complejo, porque se pierden amistades y lazos que ya se estaban formando, especialmente los jóvenes y muchas veces pues así los padres y madres de las familias del ámbito militar.

ISP: Bueno y, ¿finalmente, ¿cuáles son las expectativas y roles asignados a cada miembro de la familia que tú como psicóloga crees que con el tiempo se pueden negociar o redefinir?

PSIC03: Me parecería muy importante de pronto que, llegáramos a un ideal de que de pronto en una asistencia a una entrega de informes de notas, o un inconveniente que se haya dado con un joven, que de pronto es una pelea; asista padre y madre, sería excelente que no siempre en la mayoría de casos se delegue a la mamá… como que, "vaya y mire qué fue lo que pasó, qué fue lo que hizo nuestro hijo", sino que se dé como esa unión de los padres, o de pronto si nos vamos a mirar, el común de otros casos, muchas madres son solteras o muchos padres, entonces de pronto habría una desigualdad; pero si contamos con papá y mamá, sería muy bueno que ese rol de la reunión, de la cita médica, eso de "vaya usted o no… vaya usted", siempre la mamá!, en igual medida se ha modificado afortunadamente, pero creería yo que falta más trabajar en eso, es que pues, los hombres y mujeres tenemos como esa capacidad de hacer tareas similares, de tener una carga en la casa, eso de "yo hago todos los oficios o yo siempre proveo todo" y a raíz de eso, lamentablemente los hijos no están haciendo actividades que ya pueden hacer, como una labor doméstica, entonces

de pronto sería muy bueno, ideal, que todas estas cosas siguieran cambiando en pro de mejorar la educación y todo lo que pues se necesitan esta sociedad.

ISP: Bueno, muchísimas gracias por tu aporte a este proceso de investigación, valoro mucho la disponibilidad para contribuir al alcance de los propósitos de la misma y hacerte participe de esta interpretación de las prácticas de crianza de las familias pertenecientes a las comunidades educativas del municipio de Nilo.

PSIC03: Con gusto profe, Espero que de pronto hayan sido aproximadas las respuestas a las preguntas, que no me haya desviado mucho, quedo atenta a cualquier cosa profe, con mucho gusto.

ISP: Por supuesto que sí, todos tus aportes han sido muy significativos para este proceso de investigación, muchas gracias, te deseo feliz día.

PSIC03: Gracias profe, feliz día.

I Transcripción de la Entrevista conversacional EC4

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** **INVESTIGADORA (ISP)** **SONIA YADIRA PERALTA BARBOSA**		
FUENTE EC4	**INFORMANTE CLAVE N°: 03**	**CÓDIGO: FAM02**
Caracterización del informante clave: Mujer de 32 años, acudiente de una estudiante de primaria en la IED Pueblo Nuevo. Seleccionada por ser nacida y criada en el seno de una familia del municipio, egresada de la misma institucione educativa en donde estudia su acudida. Dentro de su rol de madre soltera, brinda una perspectiva diferente en cuanto a prácticas de crianza		
Fecha de la Entrevista: domingo 22 de junio de 2025	**Hora de Inicio:** 4:00 pm **Hora de cierre:** 6:00 pm	
Objetivo: interpretar cómo la inteligencia emocional influye en las prácticas de crianza, de acuerdo a los cambios generacionales en la familia y analizar las percepciones de la familia sobre sus prácticas de crianza, su incidencia en los procesos educativos y cómo se refleja este hecho en la inteligencia emocional de los estudiantes.		
Instrucciones: Esta entrevista está diseñada para recoger percepciones y reflexiones de directivos, profesionales en psicología o trabajo social, padres de familia, acudientes, cuidadores o tutores de las comunidades educativas del municipio de Nilo. Se recomienda responder con la mayor profundidad posible, basándose en experiencias personales, familiares y educativas.		
CÓDIGO	**RELATOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA**	

ISP: Muy buenas tardes, gracias por aceptar la invitación y hacer parte de mi investigación. Cuéntame por favor cómo describirías las prácticas de crianza familiares en tu hogar.

FAM05: Educamos y corregimos en nuestro hogar a nuestra hija, con amor y paciencia, de una manera respetuosa, enseñándola a enfrentar las dificultades que se presenten, siempre en unión familiar y de la mano de Dios, la niña siempre esta presente en todas las actividades familiares, digamos, si tenemos que bajar mandarinas o limones, ella va y nos ayuda, si tenemos que ir a vender la cosecha, ella esta con nosotros, hasta aprendió fácil a contar plata.

ISP: ¿Y cuando la niña presenta comportamientos fuera de los límites del respeto o la obediencia, de qué manera la corrigen?

FAM05: Los métodos para corregir a mi hija, son teniendo conversaciones sobre los errores cometidos, diciéndole que eso no se hace, y de pronto quitándole las cosas que mas le gustan, por ejemplo salir a comer helado o a jugar con los amigos, cositas así, a veces también le contamos historias familiares, para que no cometa los mismos errores, ella siempre nos escucha y se le quita la pataleta, es una niña muy madura, de pronto, porque acá en la casa, ya todos somos adultos.

ISP: ¿Dentro de tu ambiente familiar consideras que la autoridad se maneja de manera autoritaria o permisiva?

FAM05: nos consideramos autoritarios, porque así nos criamos todos; ella sabe que todo lo que le decimos es por su bien, porque no queremos que pase por lo mismo que nosotros.

ISP: y tu crees que además de la crianza recibida de tus padres, tu entorno cultural, ¿ha influenciado en la manera en que estas criando a tu hija?

FAM05: pues es que la cultura familiar no solo se refiere a las costumbres de mi pueblo, sino también conservar la misma forma de ser de toda la familia, creencias en la virgen o ir a misa, la comida que nos gusta y cosas que se hacen dentro de la familia. Ella ya sabe quje nosotros somos así, por ejemplo, si después de la misa nos queremos quedar un ratico en el pueblo, ella se espera en el parque. Aunque muchas veces ella se aburre, entonces le decimos que cada familia tiene su forma de ser y que ella cuando grande, debe ser igual a nosotros.

ISP: ¿Y dentro de todos esos procesos que mencionaste, qué papel juega el dialogo familiar?

FAM05: Bueno, nosotros si hablamos mucho en la familia, ella siempre se sienta con nosotros por las tardes, por ejemplo cuando viene la comadre, ella escucha toda la conversa y hasta opina, a veces nos hace reír mucho con sus ocurrencias.

ISP: y en el caso tuyo, que eres madre soltera cuéntame si la autoridad sobre tu hija la ejerces solamente tú o permites que de pronto otros familiares hagan parte de esa autoridad que necesita la niña en el proceso de crianza.

FAM05: Sí señora la autoridad, en eso también me acompaña mi papá, ya que ejerce como esa parte de padre, mejor dicho, ella sabe que cuando alguien la tiene que cuidar, debe obedecer lo que sea, porque antes me están ayudando con ella, yo llego muy tarde y a veces si no es mi papá, le toca a mi mamá llevarla a la finca y allá alguno la cuida.

ISP: Y en ese caso, como el abuelito de la niña hace del lugar de la figura paterna ¿cómo hacen ustedes como padre e hija para ponerse de acuerdo en manejar las mismas decisiones, para no contradecirse el uno con el otro?

FAM05: Mi papi siempre me dice: tú eres la mamá y tú tienes la prioridad y la palabra la llevará siempre usted, me dice… me opina y los dos llegamos a un acuerdo a su manera, dice mi pai: yo solamente doy una opinión y tú la tomas, las reglas la acomodas tu como mamá y ya.
ISP: Y en cuanto a las prácticas de gestión emocional dentro de la crianza, cómo le has enseñado tú a la niña a manifestar sus diferentes emociones por: ejemplo la alegría, la tristeza, el temor…
FAM05: Siempre con la comunicación yo siempre le he dicho: debes de tener confianza en ti, cuéntame todo que yo soy tu mamá, seré tu mamá, seré tu amiga, seré tu apoyo incondicional; lo que si siempre le digo es, que no tiene que llorar por cualquier bobada, que tiene que ser fuerte como el abuelito y yo.

ISP: Y dentro de esa confianza que me comentas que le das a la niña por ejemplo, ¿cómo abordas las situaciones en donde ella tenga algún fracaso, o de pronto si pierde alguna materia, o si practica un deporte, o si de pronto está jugando algo y se le rompió…cómo afrontas esa situación con ella?

FAM05: Explicándole que siempre en la vida hay cosas que se pueden ganar y cosas que se pueden perder, que no toda la vida es fácil… siempre con el diálogo, la verdad siempre por delante y es que ella es demasiado comprensible explicándole, siempre entiende que todo tiene solución, que siempre la familia va a estar para reparar si se le daña algo o si necesita comprar algo.

ISP: Para finalizar esta entrevista ¿cuéntame de qué manera se reparten los diferentes roles pues, a pesar de ser solamente mamá y teniendo en cuenta que conviven con otros miembros de la familia, cómo se reparten los roles dentro del hogar, en cuanto a los oficios, en cuanto a ayudarle a hacer las tareas a la niña o llevarla y traerla de la escuela?

FAM05: En cuanto la llevada a la escuela, mi papá me hace el favor y me la lleva y él mismo la recoge allá, las tareas, me apoyo también en mi papá y con conmigo esta aprendiendo a hacer todos los oficios de la casa, si… se le explica, ella coge por ahí la escoba y ayuda, ya prepara su sangre sándwich, ella misma recoge su ropa, arregla sus juguetes, cuando puede limpia sus zapatos; todo lo que necesita, ella misma lo hace y pronto aprenderá a cocinar y trabajar el campo.**ISP:** Muchísimas gracias mamita por permitirme conocer las prácticas de crianza familiares, tu aporte es muy importante para esta investigación, te deseo una feliz tarde.**FAM05:** Con mucho gusto profe, un abracito cuídese mucho, estaré pendiente si se necesita contarle más cosas.

SÍNTESIS CURRICULARES

Autora: Sonia Yadira Peralta Barbosa. https//orcid.org/0000-0002-5183-0771

Líder académica con más de 20 años de trayectoria en el sistema educativo público y privado de Colombia. Doctora en Educación, con una sólida formación en Licenciatura en pedagogía infantil, especialización en administración de la informática y Magister en gestión de la tecnología educativa. Reconocida con la condecoración departamental "Maestros que dejan huella" (Categoría Bicentenario, 2019) por su impacto en programas de la educación para adultos. Perfil profesional definido por su capacidad para liderar la convivencia escolar y la salud mental mediante la mediación de conflictos, habilidades que se integran con una destreza técnica en el diseño tecnológico-pedagógico para optimizar entornos de aprendizaje presenciales. Su trayectoria se destaca por una comunicación asertiva que fortalece la alianza familia-escuela, sumada a una notable resiliencia para adaptarse a contextos diversos, desde la ruralidad hasta la educación de adultos; todo ello bajo un compromiso ético y un pensamiento crítico alineado con los marcos legales de protección integral y justicia social en la educación, adicionalmente ha sido seleccionada por la secretaria de Educación de Cundinamarca, para participar en la Feria Internacional del libro 2026, desde su experiencia como docente orientadora y el ejercicio de observación e intervención con las familias de las comunidades educativas.

Tutora: Cecilia Del Carmen Peña Rojas. https://orcid.org/0000-0002-6506-9039

Licenciada en Educación Infantil, Especialista en Educación Comunitaria y Doctora en Educación. A lo largo de su carrera, se ha desempeñado como docente de aula, coordinadora académica y rectora en instituciones pertenecientes a la Federación Internacional de Fe y Alegría, consolidando una sólida experiencia en gestión educativa y liderazgo institucional. En el ámbito universitario, entre los años 2008 y 2018, fue docente con categoría de Agregado en el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), donde ocupó diversos cargos académico-administrativos, entre ellos: coordinadora de curso, coordinadora de la Especialización en Educación Comunitaria y coordinadora nacional de maestrías. Posteriormente, entre 2023 y 2025, se desempeñó como coordinadora académica de la Licenciatura en Educación Infantil en la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Desde el año 2019 hasta la actualidad, ejerce como directora académica de la Corporación Politécnico del Norte (POLINORTE). Ha dirigido múltiples trabajos de grado en programas de especialización, maestría y doctorado, y ha participado como jurado evaluador de tesis en distintos niveles de formación posgradual. Asimismo, forma parte del Núcleo de Creatividad del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) y de la Red de Investigación REDINA de CECAR.