REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
PROGRAMA DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de investigación: Formación docente
Unidad de investigación: Centro de Investigación Educativa - CIE

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN RURAL: UN ENFOQUE COLABORATIVO ENTRE ESCUELA Y FAMILIA.

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

Autor: Deicy Liset Romero Montoya
Tutora: Dra. Alena García González

Caracas, junio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-231

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 17 de junio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN RURAL: UN ENFOQUE COLABORATIVO ENTRE ESCUELA Y FAMILIA*** *presentada por la ciudadana:* ***Deicy Romero****, titular del pasaporte N° BA037443****,*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***APROBADO***

OBSERVACIONES:
Se sugiere que el trabajo puede ser difundido en otros espacios académicos, a nivel nacional y en entornos rurales, es de gran relevancia e impacto social.

Dra. Alena García
C.I.V. 14.874.603
(Tutora)

Dr. Jhrerania Rivero
C.I. N.- 11.773.483

Dra. Josefina Palacios
C.I.V. 9.428.476

Dra. Laura Mendoza
C.I.V. 4.075.107

Dra. Delia Mera
C.I. V. 14.287.767

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 457231

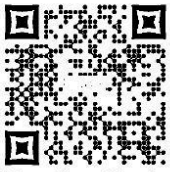
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-231

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN RURAL: UN ENFOQUE COLABORATIVO ENTRE ESCUELA Y FAMILIA

POR: DEICY ROMERO
PASAPORTE Nº BA037443

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 17 días del mes de junio de 2026.



Dra. Alena García
C.I.V. 14.874.603
(Tutora)



Dr. Jhrerania Rivero
C.I. N.- 11.773.483



Dra. Josefina Palacios
C.I.V. 9.428.476



Dra. Laura Mendoza
C.I.V. 4.075.107



Dra. Delia Mera
C.I. V. 14.287.767

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 457231

RECONOCIMIENTO

Desde lo más profundo de mi ser y mi corazón quiero expresar mis más sinceros agradecimientos:

A Dios padre, hijo y espíritu santo que han sido el sustento de mi vida.

A la virgen santísima, por ser mi compañera en todo momento.

A mis padres, Usperto y Leidy por su amor, paciencia, confianza y sacrificio, por creer en mí y por estar a mi lado siempre.

A mis hermanos, María Patricia y Juan Diego por ser mi principal razón de superarme.

A las instituciones educativas que me abrieron las puertas para llevar a cabo mi investigación.

A los estudiantes, docentes, padres y madres de familia que confiaron y me acompañaron en el transitar de mi investigación.

A mi asesora, la Dra. Alena Rosa García González, por su acompañamiento durante todos estos años.

A la Sra. Lenis Caldera Álvarez, por ser mi amiga y mi apoyo en la lejanía de mi familia.

A mi compañero de luchas académicas y amigo, Hermes Benavides Romero por su paciencia y ayuda.

A todos los que alguna vez me escucharon aconsejaron y acompañaron en esta etapa de mi vida.

A mí, por no desfallecer aun cuando las fuerzas parecían claudicar.

A todos, Gracias.

¡Aleluya! Den gracias al Señor porque él es bueno, porque su amor perdura para siempre.

Salmo 106: 1+

TABLA DE CONTENIDO

	p.p
LISTA DE TABLAS	7
LISTA DE FIGURAS	9
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	11
MOMENTO I. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.	14
Interrogantes de la investigación	19
Propósitos de la investigación	21
Justificación	21
MOMENTO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	23
Antecedentes de la investigación	23
Antecedentes internacionales	24
Antecedentes nacionales	27
Bases teóricas	30
Teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner	30
Teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky	33
Teoría de la educación emocional de Rafael Bisquerra	36
Teoría del cuidado de Nel Noddings	39
Pedagogía crítica y educación dialógica de Paulo Freire	42
Teoría del reconocimiento de Axel Honneth	45
Enfoque de capacidades y desarrollo humano de Amartya Sen y Martha Nussbaum	48
Bases referenciales	49
Desarrollo humano y formación integral del estudiante rural	49
Educación rural como mundo de vida y experiencia situada	54
Habilidades socioemocionales como experiencia relacional	57
Familia rural, cuidado y mediación socioemocional	60
Escuela rural como espacio pedagógico de cuidado, convivencia y reconocimiento	63
Corresponsabilidad escuela-familia en la formación socioemocional	66
Trabajo colaborativo y construcción comunitaria del bienestar socioemocional	69
Bases legales	72
MOMENTO III. MARCO METODOLÓGICO	77
Tipo de investigación	79
Nivel de la investigación	80
Pentadimensionalidad de la investigación	82
Grupo participante	85

Método de investigación 87
Técnicas e instrumentos de recolección de la información 88
Procedimientos y fases de la investigación 89
Fase I. Descripción de la experiencia vivida 90
Fase II. Interpretación de la experiencia vivida 92
Fase III. Escribir – reflexionar acerca de la experiencia vivida 94
Credibilidad del estudio 96
Enfoque bioético 96

MOMENTO IV. DESCRIPCIÓN, INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA 99

Momento uno: recolección de la experiencia vivida 100
Descripciones personales anecdóticas 100
Protocolos de experiencia personal de los informantes (anécdotas pedagógicas) 114
Momento dos: reescritura y ampliación de las anécdotas pedagógicas 129
Momento tres: reflexionar acerca de la experiencia vivida 146
Análisis temático (Macrotemas y microtemas) 146
Redacción de las transformaciones lingüísticas 155
Reducción fenomenológica: reducción eidética y heurística 166

MOMENTO V. TEXTO FENOMENOLÓGICO 179

Habilidades socioemocionales en contextos educativos rurales: tejiendo vínculos entre la escuela y la familia 179
Propósito general del modelo teórico 181
Sustento del modelo 181
Dimensiones Vanmanianas de la existencia humana 185
Principios orientadores de las habilidades socioemocionales en la educación rural 188
Ejes para un abordaje pertinente de habilidades socioemocionales, en educación rural 192
Reconocimiento de las habilidades socioemocionales: de la experiencia vivida al acompañamiento formativo 199
Estrategias formativas a partir del reconocimiento emocional 200
El docente como arquitecto mediador de la inteligencia emocional en la escuela 203
Hilos que forjan la labor del docente rural 205
Estrategias del docente mediador rural 207
Trabajo colaborativo para el bienestar emocional: la familia como pilar de cohesión educativa 210
Corresponsabilidad entre la escuela y las familias en entornos rurales 211
Estrategias de fortalecimiento de habilidades socioemocionales con implicación familiar 212

MOMENTO VI. CONSIDERACIONES FINALES 216

Reflexiones 216
Sugerencias para los docentes 222
Sugerencias para los padres/madres o miembros de la familia 223
Sugerencias para los estudiantes 224
Futuras líneas de investigación 225

Socialización 226

Referencias 232
Anexos 242

LISTA DE TABLAS

		p.p
1	Caracterización de los participantes del estudio	88
2	Anécdota experiencial por observación directa Institución Educativa El Corozal	104
3	Anécdota experiencial por observación directa Institución Educativa La Sierpita	108
4	Anécdota experiencial por observación directa Institución Educativa Sincelejito	112
5	Anécdota pedagógica del informante DIEC	118
6	Anécdota pedagógica del informante DIELS	120
7	Anécdota pedagógica del informante DIES	122
8	Anécdota pedagógica del informante MFIEC	124
9	Anécdota pedagógica del informante MFIELS	126
10	Anécdota pedagógica del informante MFIES	127
11	Anécdota pedagógica del informante EIEC	128
12	Anécdota pedagógica del informante EIELS	130
13	Anécdota pedagógica del informante EIES	132
14	Reescritura de la anécdota pedagógica del informante DIEC	134
15	Reescritura de la anécdota pedagógica del informante DIELS	136
16	Reescritura de la anécdota pedagógica del informante DIES	138
17	Reescritura de la anécdota pedagógica del informante MFIEC	140
18	Reescritura de la anécdota pedagógica del informante MFIELS	142
19	Reescritura de la anécdota pedagógica del informante MFIES	144
20	Reescritura de la anécdota pedagógica del informante EIEC	146
21	Reescritura de la anécdota pedagógica del informante EIELS	147
22	Reescritura de la anécdota pedagógica del informante EIES	149
23	Análisis temático del informante DIEC	150
24	Análisis temático del informante DIELS	151
25	Análisis temático del informante DIES	153
26	Análisis temático del informante MFIEC	153
27	Análisis temático del informante MFIELS	154
28	Análisis temático del informante MFIES	155
29	Análisis temático del informante EIEC	156
30	Análisis temático del informante EIELS	156
31	Análisis temático del informante EIES	157
32	Temas emergentes del análisis realizado a las anécdotas pedagógicas	158
33	Transformación lingüística del informante DIEC	160
34	Transformación lingüística del informante DIELS	162
35	Transformación lingüística del informante DIES	163
36	Transformación lingüística del informante MFIEC	164
37	Transformación lingüística del informante MFIELS	166
38	Transformación lingüística del informante MFIES	167
39	Transformación lingüística del informante EIEC	168
40	Transformación lingüística del informante EIELS	169

41 Transformación lingüística del informante EIES 170
42 Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante DIEC 171
43 Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante DIELS 172
44 Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante DIES 174
45 Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante MFIEC 175
46 Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante MFIELS 176
47 Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante MFIES 177
48 Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante EIEC 179
49 Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante EIELS 180
50 Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante EIES 181
51 Plan de trabajo para la socialización 232
52 Respuestas reflexivas de los participantes 233

LISTA DE FIGURAS

		p.p
1	Subsistemas del enfoque Ecológico de Bronfenbrenner	33
2	Teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky aplicada al desarrollo de habilidades socioemocionales en educación rural.	36
3	Educación emocional de Rafael Bisquerra aplicada a la formación socioemocional del estudiante rural.	38
4	Teoría del cuidado de Nel Noddings: relación, corresponsabilidad y formación socioemocional	42
5	Pedagogía crítica y educación dialógica de Paulo Freire en la formación socioemocional rural	44
6	Síntesis interpretativa de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth aplicada al desarrollo socioemocional del estudiante rural.	47
7	Fases del método fenomenológico hermenéutico de Max Van Manen	89
8	Temas emergentes del informante DIEC	160
9	Temas emergentes del informante DIELS	161
10	Temas emergentes del informante DIES	163
11	Temas emergentes del informante MFIEC	164
12	Temas emergentes del informante MFIELS	165
13	Temas emergentes del informante MFIES	166
14	Temas emergentes del informante EIEC	167
15	Temas emergentes del informante EILS	168
16	Temas emergentes del informante EIES	169
17	Elementos de la construcción teórica	180
18	Sustentos del modelo teórico	186
19	Dimensiones vanmanianas de la existencia humana	190
20	Dimensiones para el desarrollo de habilidades socioemocionales	191
21	Principios orientadores del modelo basado en habilidades socioemocionales	193
22	Ejes para fomentar las habilidades socioemocionales en la escuela rural	197
23	Roles en el desarrollo de habilidades socioemocionales	198
24	Estrategias para el acompañamiento emocional desde la comprensión de la experiencia vivida	205
25	El corazón de la enseñanza rural integral	210
26	El docente como mediador humano	213
27	Estrategias para la implicación familiar	218
28	Esquema de la socialización	231

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
CONVENIO POLINORTE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Formación docente

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN RURAL: UN ENFOQUE COLABORATIVO ENTRE ESCUELA Y FAMILIA.

Autora: Deicy Liset Romero Montoya
Tutora: Dra. Alena Rosa García González
Fecha: junio de 2026

RESUMEN

En los contextos educativos rurales, las habilidades socioemocionales adquieren especial relevancia porque atraviesan la manera como los estudiantes viven la escuela, se relacionan con sus familias, afrontan conflictos, expresan emociones y construyen vínculos con sus docentes, compañeros y comunidad. La presente investigación tuvo como propósito generar un modelo teórico sobre las habilidades socioemocionales en la educación rural, a partir de la comprensión fenomenológico-hermenéutica de las experiencias vividas por estudiantes, docentes y familias en la relación colaborativa entre escuela y familia. El estudio se desarrolló en las instituciones educativas rurales Sincelejito, El Corozal y La Sierpita, ubicadas en el municipio de Majagual, región de La Mojana sucreña. Metodológicamente, se asumió el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico desde la perspectiva de Van Manen (2003), orientado a comprender la experiencia vivida y sus significados esenciales. Participaron estudiantes, docentes y miembros de familias vinculados con las comunidades educativas seleccionadas. Las técnicas empleadas fueron la observación cercana y la entrevista conversacional; como recursos de apoyo se utilizaron anécdotas pedagógicas, registros anecdóticos y diario reflexivo. La reflexión fenomenológica se organizó en tres fases operativas: descripción de la experiencia vivida, interpretación de la experiencia vivida y escritura, reescritura y reflexión acerca de la experiencia vivida. Los hallazgos permitieron develar temas esenciales vinculados con el reconocimiento emocional, la autogestión, la conciencia social, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones responsables, la mediación docente, la presencia afectiva de la familia, la convivencia comunitaria y la territorialidad rural. Como aporte central, emergió un modelo teórico de carácter fenomenológico-pedagógico que comprende las habilidades socioemocionales como experiencias relacionales, situadas y comunitarias, fortalecidas mediante la corresponsabilidad entre escuela y familia.

DESCRIPTORES: habilidades socioemocionales, educación rural, experiencia vivida, escuela-familia, fenomenología hermenéutica.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades socioemocionales constituyen una dimensión fundamental de la formación humana, pues atraviesan la manera como las personas reconocen lo que sienten, se relacionan con otros, afrontan situaciones difíciles, toman decisiones y construyen vínculos significativos. En el campo educativo, estas habilidades participan en la convivencia, el aprendizaje, la permanencia escolar, el bienestar personal y la construcción de proyectos de vida. Bisquerra y Pérez (2007) afirman que «la dimensión personal de la vida no escapa en absoluto a los efectos positivos de un buen desarrollo de las competencias emocionales» (p. 76), planteamiento que permite reconocer el valor de la educación emocional en los procesos de formación integral.

En los contextos rurales, las habilidades socioemocionales adquieren una textura particular, pues se viven en medio de condiciones escolares, familiares, comunitarias y territoriales que inciden directamente en la experiencia educativa. La escuela rural se configura como espacio de encuentro humano donde confluyen historias familiares, condiciones económicas, afectaciones ambientales, dificultades de acceso, relaciones comunitarias, expectativas de futuro y formas de acompañamiento que sostienen la vida cotidiana. Allí, las emociones se expresan en gestos, silencios, palabras, conflictos, juegos, responsabilidades y modos de pertenencia.

En tal sentido, la formación socioemocional en la ruralidad demanda una comprensión situada, sensible al mundo vivido de estudiantes, docentes y familias. La relación entre escuela y familia adquiere un lugar central, debido a que ambas instancias participan en la manera como el estudiante aprende a reconocer sus emociones, tramitar diferencias, convivir con otros, recibir orientación, afrontar adversidades y sostener su proceso formativo. En la articulación de estos ámbitos se abre una posibilidad formativa para fortalecer el desarrollo humano integral.

A partir de esta comprensión, surgió la necesidad de generar un modelo teórico sobre las habilidades socioemocionales en la educación rural, fundamentado en la comprensión fenomenológico-hermenéutica de las experiencias vividas por

estudiantes, docentes y familias en la relación colaborativa entre escuela y familia. El interés investigativo se orientó hacia los significados que emergen de las anécdotas, relatos y vivencias de los participantes, atendiendo a las formas como las habilidades socioemocionales se manifiestan en la cotidianidad escolar, familiar y comunitaria.

El estudio se desarrolló en tres instituciones educativas rurales del municipio de Majagual, región de La Mojana sucreña: Sincelejito, El Corozal y La Sierpita. Estos escenarios permitieron aproximarse al fenómeno desde comunidades educativas donde la escuela funciona como lugar de aprendizaje, convivencia, orientación, protección y esperanza. Participaron estudiantes, docentes y miembros de familias, seleccionados por su vinculación con el fenómeno, su arraigo en las comunidades educativas y su disposición para narrar experiencias significativas relacionadas con la formación socioemocional.

La investigación asumió el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico desde la perspectiva de Max Van Manen. Esta orientación permitió atender la experiencia vivida como punto de partida para comprender el fenómeno. Van Manen (2003) sostiene que la fenomenología se ocupa de “las estructuras de la experiencia vivida” (p. 11) y busca “transformar la experiencia vivida en expresiones textuales” (p. 23). Desde este horizonte, las anécdotas pedagógicas, las observaciones cercanas, las entrevistas conversacionales, las transformaciones lingüísticas y las reducciones fenomenológicas posibilitaron una lectura profunda de los sentidos que configuran las habilidades socioemocionales en la escuela rural.

El Momento I, Aproximación al objeto de estudio, presenta el acercamiento inicial al fenómeno desde la relación entre desarrollo humano, educación rural, habilidades socioemocionales y corresponsabilidad escuela-familia. Allí se expone la problemática situada, se formulan los interrogantes, se precisan los propósitos y se justifica la pertinencia social, educativa, pedagógica, metodológica y contextual del estudio.

El Momento II, Marco teórico referencial, reúne los antecedentes, las bases teóricas, la descripción del sistema y las bases legales que orientan la comprensión del fenómeno. La teoría se asumió como horizonte interpretativo para iluminar la experiencia vivida de los participantes, articulando referentes sobre desarrollo humano, educación emocional, cuidado, mediación sociocultural, reconocimiento, educación rural, participación familiar y trabajo colaborativo.

El Momento III, Marco metodológico, describe el paradigma, enfoque, tipo y nivel de investigación, pentadimensionalidad, grupo participante, método, técnicas e instrumentos, fases, credibilidad y enfoque bioético. El proceso se organizó en tres fases operativas: descripción de la experiencia vivida, interpretación de la experiencia vivida y escritura, reescritura y reflexión acerca de la experiencia vivida.

El Momento IV, Descripción, interpretación y reflexión de la experiencia vivida, presenta el tránsito desde el corpus inicial hacia la comprensión fenomenológica del fenómeno. Allí se desarrollan las descripciones personales anecdóticas, los protocolos de experiencia personal, la reescritura y ampliación de anécdotas pedagógicas, el análisis temático, las transformaciones lingüísticas y las reducciones fenomenológicas eidética y heurística.

El Momento V, Texto fenomenológico, presenta el modelo teórico emergente de carácter fenomenológico-pedagógico. Este modelo integra el propósito, los sustentos, las dimensiones existenciales de Van Manen, los principios orientadores, los ejes de abordaje y las comprensiones teóricas vinculadas con reconocimiento emocional, mediación docente, corresponsabilidad familiar, convivencia comunitaria y territorialidad socioemocional.

El Momento VI, Consideraciones finales, recoge las reflexiones derivadas del recorrido investigativo y las recomendaciones dirigidas a docentes, familias y estudiantes. Allí se integran los sentidos emergentes del estudio, atendiendo a los propósitos formulados y al modelo teórico construido.

La investigación aporta al campo educativo y social una comprensión fenomenológica de las habilidades socioemocionales desde la experiencia vivida de

comunidades rurales. Su contribución principal reside en mostrar que lo socioemocional se configura en la cotidianidad: en el estudiante que enfrenta una frustración, en el docente que media un conflicto, en la familia que acompaña desde sus posibilidades y en la escuela que sostiene su labor en medio de condiciones territoriales complejas. Desde allí, el modelo teórico propuesto busca fortalecer una educación rural más humana, sensible y corresponsable, orientada al desarrollo integral de los estudiantes y al cuidado de los vínculos entre escuela, familia y comunidad.

MOMENTO I
APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

El desarrollo humano ha constituido un campo de reflexión permanente para las ciencias sociales, la educación y las políticas públicas, debido a su relación directa con la vida, la dignidad, la libertad, la participación y las posibilidades reales que tienen las personas para desplegar sus capacidades. En esta investigación, el desarrollo humano se comprende como un proceso situado, relacional y continuo, atravesado por condiciones personales, familiares, escolares, comunitarias y territoriales que inciden en la forma como los sujetos se reconocen, conviven, aprenden y proyectan su existencia.

Con relación a esta perspectiva, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo plantea que “el desarrollo humano consiste en ampliar las libertades de todos los seres humanos” (PNUD, 2016, p. 10). Esta afirmación permite comprender que el desarrollo humano trasciende la acumulación de bienes o resultados materiales y se orienta hacia la posibilidad de que las personas puedan vivir de acuerdo con aquello que consideran valioso. En esa dirección, el mismo informe indica que tales libertades se expresan en el bienestar, las capacidades, la voz y la autonomía de las personas (PNUD, 2016).

Desde esta mirada, el desarrollo humano se vincula estrechamente con la educación, pues esta favorece la construcción de capacidades para participar en la vida social, relacionarse con los otros, comprender la realidad y tomar decisiones con sentido ético. El Informe sobre Desarrollo Humano 2010 recuerda una afirmación que mantiene plena vigencia: “La verdadera riqueza de una nación está en su gente” (PNUD, 2010, p. 1). Esta expresión resulta pertinente para situar la educación como una experiencia humana antes que como simple respuesta institucional, ya que coloca a las personas, sus trayectorias, vínculos y posibilidades en el centro del análisis.

En el campo educativo, esta comprensión adquiere especial relevancia cuando se aborda la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La escuela no solo incide en los aprendizajes académicos, también participa en la configuración de formas de convivencia, expresión emocional, reconocimiento del otro, resolución de conflictos, construcción de pertenencia y elaboración de proyectos de vida. En contextos rurales, estos procesos se viven con particular intensidad, debido a la cercanía entre escuela, familia, comunidad y territorio.

Por lo que atañe a la educación como derecho y como posibilidad de desarrollo, la Agenda 2030 establece el compromiso de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad” (Naciones Unidas, 2018, p. 28). Este planteamiento se enlaza con la necesidad de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, especialmente en territorios donde persisten brechas históricas de acceso, permanencia, infraestructura, acompañamiento familiar y condiciones de bienestar. En la ruralidad, la inclusión y la equidad demandan una lectura sensible de las condiciones reales en las que los estudiantes aprenden, sienten, conviven y permanecen en la escuela.

En el ámbito colombiano, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 señala que la política educativa debe avanzar hacia una educación que contribuya a la equidad, compensando desventajas socioeconómicas y generando igualdad de oportunidades. El documento expresa que el PNDE busca “generar igualdad de oportunidades” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 2), propósito que adquiere especial valor cuando se examinan los entornos rurales, donde las condiciones de vida, conectividad, transporte, recursos pedagógicos, participación familiar y apoyo socioemocional suelen diferir de las existentes en escenarios urbanos.

La ruralidad educativa colombiana, en consecuencia, requiere ser comprendida desde sus condiciones concretas. Las escuelas rurales suelen enfrentar retos asociados con infraestructura, acceso, permanencia, recursos pedagógicos, formación docente, conectividad, dispersión territorial y vulnerabilidades sociales. El Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana afirma que la educación rural en Colombia constituye “un camino por recorrer” (LEE, 2024, p. 23),

expresión que evidencia la persistencia de desafíos estructurales para alcanzar una educación de calidad en estos territorios.

En estos escenarios, la escuela cumple una función que rebasa la enseñanza de contenidos. La institución educativa rural se convierte en espacio de encuentro, orientación, cuidado, escucha y reconocimiento. Allí confluyen historias familiares, prácticas comunitarias, condiciones económicas, afectaciones ambientales, tensiones sociales, memorias del territorio y expectativas de futuro. Por ello, la experiencia escolar rural debe ser leída como experiencia vivida, en la cual los estudiantes no solo aprenden contenidos, también aprenden formas de estar con otros, responder ante la dificultad, expresar emociones, construir confianza y sostener vínculos.

A propósito de las habilidades socioemocionales, UNICEF Colombia define las competencias socioemocionales como “las habilidades, las actitudes, los conocimientos y los patrones de comportamiento” que las personas utilizan para crear interacciones de cuidado y bienestar consigo mismas, con los demás y con el entorno (Fundación Proinco y UNICEF Colombia, 2022, p. 6). Esta definición resulta pertinente para el presente estudio porque sitúa lo socioemocional en una trama relacional donde intervienen el sujeto, la familia, la escuela y la comunidad.

De igual forma, el documento de UNICEF Colombia vincula la dimensión socioemocional con la regulación emocional, la comunicación, la colaboración, la resolución de conflictos, la negociación, la resiliencia y la empatía (Fundación Proinco y UNICEF Colombia, 2022). Tales dimensiones permiten reconocer que las habilidades socioemocionales inciden en la forma como los estudiantes comprenden sus emociones, interpretan las de los demás, se comunican, participan en la convivencia escolar y afrontan situaciones adversas.

En esta investigación, las habilidades socioemocionales se asumen, desde la postura de la autora, como modos de ser, sentir, convivir y responder ante las situaciones cotidianas que viven los estudiantes en el contexto educativo rural. Se comprenden como expresiones relacionales configuradas en la interacción entre el estudiante, la familia, la escuela, la comunidad y el territorio. En consecuencia, estas

habilidades se manifiestan cuando un estudiante expresa una emoción, busca apoyo en un docente, comparte con sus compañeros, guarda silencio ante una situación familiar dolorosa, participa en una actividad comunitaria, enfrenta un conflicto o intenta sostener la esperanza frente a las limitaciones del entorno.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos reconoce que los sistemas educativos conceden creciente importancia a estas habilidades. En su informe sobre habilidades sociales y emocionales, la OCDE afirma que dichas habilidades son “essential for students and societies alike” (OECD, 2023, p. 4). Aunque esta formulación procede de un documento en inglés, su sentido resulta claro: las habilidades socioemocionales poseen relevancia tanto para la trayectoria individual del estudiante como para la vida colectiva. En el contexto rural, esta relevancia adquiere una expresión situada, pues la convivencia, el cuidado, la empatía, la comunicación y la regulación emocional se aprenden en relación con las condiciones del territorio.

La formación socioemocional requiere, además, vínculos entre escuela, familia y comunidad. UNICEF Colombia destaca la necesidad de fortalecer capacidades socioemocionales en docentes, padres, madres y cuidadores, con el propósito de promover la salud mental y el bienestar psicosocial de los estudiantes (Fundación Proinco y UNICEF Colombia, 2022). Esta orientación es coherente con el fenómeno que se aborda en esta investigación, ya que las habilidades socioemocionales de los estudiantes rurales se configuran en experiencias compartidas, formas de crianza, relaciones escolares, acompañamientos familiares y prácticas comunitarias.

En relación con el contexto inmediato, el municipio de Majagual, ubicado en la región de La Mojana sucreña, presenta condiciones sociales, económicas, culturales y ambientales que inciden en la vida escolar de sus comunidades. La Mojana ha sido históricamente afectada por dinámicas hídricas, inundaciones y dificultades de acceso que repercuten en la movilidad, el trabajo familiar, la permanencia escolar y la organización de la vida comunitaria. Minambiente caracteriza La Mojana como un territorio donde “la comunicación se hace principalmente por vía fluvial”, aspecto que permite comprender la incidencia del ambiente físico en la experiencia cotidiana de sus habitantes.

A estas condiciones territoriales se suman episodios recientes de afectación por inundaciones. Un análisis de ACAPS sobre La Mojana reportó que, hasta mayo de 2024, se habían registrado escuelas inundadas en los municipios de Guaranda y Majagual, con suspensión de clases y afectación temporal del servicio de alimentación escolar. Esta información permite reconocer que las condiciones ambientales del territorio tienen efectos directos en la experiencia educativa de los estudiantes rurales.

En las instituciones educativas rurales El Corozal, La Sierpita y Sincelejito, ubicadas en el municipio de Majagual, región de La Mojana sucreña, la vida escolar se encuentra atravesada por realidades que tensionan el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En estos escenarios, la autora ha observado situaciones vinculadas con dificultades económicas, relaciones familiares frágiles, acompañamiento irregular de algunos hogares, prácticas de crianza tradicionales, conflictos entre estudiantes, expresiones de silencio emocional, desmotivación, responsabilidades domésticas tempranas y limitaciones para la participación familiar sostenida en la escuela.

Al mismo tiempo, en estas comunidades se aprecian manifestaciones valiosas de solidaridad, cercanía afectiva, respeto por los adultos, colaboración entre pares, sentido de pertenencia y disposición para ayudar. Esta coexistencia de fortalezas y necesidades configura el interés investigativo. La problemática local se expresa en la manera como los estudiantes viven sus emociones, responden ante los conflictos, interpretan el acompañamiento de sus familias, se relacionan con sus docentes y encuentran en la escuela un espacio posible de cuidado, orientación y reconocimiento.

Desde esta perspectiva, el fenómeno de estudio se centra en los significados que adquieren las habilidades socioemocionales en la experiencia vivida de estudiantes, docentes y familias rurales. Interesa comprender cómo se viven, cómo se expresan, cómo se silencian, cómo se acompañan y cómo se configuran en la relación escuela-familia. Esta orientación permite mirar la formación socioemocional desde la experiencia concreta de los participantes, atendiendo a sus relatos, anécdotas, gestos, tensiones, vínculos y sentidos.

La aproximación fenomenológica-hermenéutica asumida en esta investigación permite acercarse al fenómeno desde la experiencia vivida. En este horizonte, las habilidades socioemocionales se comprenden a partir de las voces de quienes habitan la escuela rural, de las escenas cotidianas donde emergen emociones, relaciones, conflictos y cuidados, y de los significados que los participantes atribuyen a su propio vivir. La escuela rural aparece, entonces, como lugar donde las habilidades socioemocionales se hacen visibles en la convivencia diaria, en la relación con la familia, en las dificultades del territorio y en las formas de esperanza que sostienen la vida comunitaria.

Interrogantes de la investigación

Interrogantes específicas:

¿Cómo son las experiencias vividas por estudiantes, docentes y familias en torno a las habilidades socioemocionales en la cotidianidad escolar, familiar y comunitaria de la educación rural?

¿Qué significados emergen de los relatos, anécdotas y vivencias de los participantes sobre las habilidades socioemocionales en la relación escuela-familia?

¿Cuáles son los temas esenciales que configuran la experiencia vivida de las habilidades socioemocionales en estudiantes rurales, atendiendo las dinámicas escolares, familiares y comunitarias?

¿Cómo articular los significados fenomenológicos emergentes en un modelo teórico sobre las habilidades socioemocionales en la educación rural desde la corresponsabilidad escuela-familia?

Propósitos de la investigación.

Propósito general:

Generar un modelo teórico sobre las habilidades socioemocionales en la educación rural, a partir de la comprensión fenomenológico-hermenéutica de las experiencias vividas por estudiantes, docentes y familias en la relación colaborativa entre escuela y familia.

Propósitos específicos:

Describir las experiencias vividas por estudiantes, docentes y familias en torno a las habilidades socioemocionales en la cotidianidad escolar, familiar y comunitaria de la educación rural.

Interpretar los significados que emergen de los relatos, anécdotas y vivencias de los participantes sobre las habilidades socioemocionales en la relación escuela-familia.

Develar los temas esenciales que configuran la experiencia vivida de las habilidades socioemocionales en estudiantes rurales, atendiendo las dinámicas escolares, familiares y comunitarias.

Articular los significados fenomenológicos emergentes en un modelo teórico sobre las habilidades socioemocionales en la educación rural desde la corresponsabilidad escuela-familia.

Justificación

La presente investigación se justifica por su pertinencia social, educativa, pedagógica, metodológica y contextual. En primer lugar, responde a la necesidad de comprender la formación socioemocional en entornos rurales desde la experiencia vivida de los actores educativos. Las condiciones del municipio de Majagual y de la región de La Mojana sucreña demandan lecturas investigativas sensibles a las realidades del territorio, donde la escuela se encuentra atravesada por dinámicas

familiares, comunitarias, económicas y ambientales que inciden en la vida de los estudiantes.

Desde el punto de vista social, el estudio aporta una comprensión situada de las habilidades socioemocionales como expresiones del vivir cotidiano. Su importancia radica en reconocer que los estudiantes rurales enfrentan situaciones que requieren empatía, resiliencia, comunicación, autorregulación, sentido de pertenencia y capacidad para convivir en medio de condiciones complejas. Comprender estas experiencias permite visibilizar las fortalezas de las comunidades rurales y las necesidades de acompañamiento que emergen en la vida escolar.

En el plano educativo, la investigación se articula con los compromisos nacionales e internacionales orientados a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La Agenda 2030 plantea que la educación de calidad constituye “la base para mejorar la vida de las personas” (Naciones Unidas, 2018, p. 28), afirmación que fortalece la pertinencia de una tesis centrada en la formación integral de estudiantes rurales.

Desde la perspectiva pedagógica, el estudio ofrece elementos para comprender el papel de la escuela y la familia en el acompañamiento socioemocional. En contextos rurales, la relación escuela-familia se convierte en un eje fundamental para sostener procesos de cuidado, convivencia, comunicación y orientación. La investigación puede aportar una aproximación teórico-pedagógica que ayude a resignificar la formación socioemocional desde el trabajo colaborativo entre docentes, familias y comunidad.

Metodológicamente, la investigación se justifica por la elección del enfoque fenomenológico-hermenéutico, ya que este permite comprender el fenómeno desde las experiencias vividas, las anécdotas, los relatos y los significados emergentes. Tal orientación resulta pertinente porque las habilidades socioemocionales no se reducen a indicadores conductuales, pues se expresan en escenas, gestos, silencios, palabras, conflictos y vínculos que requieren interpretación sensible.

En cuanto a la relevancia contextual, el estudio se desarrolla en instituciones educativas rurales concretas: El Corozal, La Sierpita y Sincelejito, ubicadas en

Majagual, región de La Mojana sucreña. Este escenario amplía la comprensión del fenómeno porque permite observar la formación socioemocional en relación con condiciones territoriales particulares, entre ellas la ruralidad, las dificultades de acceso, las afectaciones ambientales, la participación familiar y las formas comunitarias de convivencia.

Por consiguiente, esta investigación busca contribuir a la comprensión doctoral de las habilidades socioemocionales en educación rural, ofreciendo una mirada fenomenológica que atiende la experiencia vivida de estudiantes, docentes y familias. Su aporte principal consiste en articular los significados emergentes del fenómeno en una aproximación teórico-pedagógica orientada a fortalecer la relación colaborativa entre escuela y familia desde el cuidado, la convivencia y la formación humana integral.

MOMENTO II
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El marco teórico referencial reúne los antecedentes, fundamentos conceptuales y referentes legales que orientan la comprensión de las habilidades socioemocionales en la educación rural, desde la relación colaborativa entre escuela y familia. En esta investigación, la teoría cumple una función interpretativa: permite leer el fenómeno desde la experiencia vivida de estudiantes, docentes y familias que habitan contextos rurales atravesados por condiciones escolares, familiares, comunitarias y territoriales particulares.

Las habilidades socioemocionales se asumen como expresiones del modo en que los estudiantes sienten, conviven, se relacionan, afrontan dificultades y construyen vínculos en su vida cotidiana. Su comprensión exige atender la escuela rural como espacio de encuentro humano, donde confluyen las historias familiares, las prácticas comunitarias, las condiciones del territorio y la acción pedagógica del docente.

Desde esta orientación, el presente momento se organiza en antecedentes internacionales y nacionales, bases teóricas, descripción del sistema y bases legales. Estos componentes permiten situar el fenómeno, reconocer los aportes investigativos previos y precisar la postura asumida por la autora frente a la formación socioemocional en escenarios rurales.

Antecedentes de la investigación

Los antecedentes revisados permiten situar la presente investigación en un campo donde convergen tres ejes: la formación socioemocional, la educación rural y la relación escuela-familia. Estos estudios aportan referentes para comprender cómo se han abordado las habilidades socioemocionales en distintos contextos educativos,

además de mostrar vacíos que justifican una aproximación fenomenológica-hermenéutica desde la experiencia vivida de los participantes.

La revisión evidencia que las habilidades socioemocionales han sido estudiadas desde programas de intervención, análisis curriculares, experiencias docentes, participación familiar y formación emocional. También muestra la necesidad de profundizar en la manera como estudiantes, docentes y familias rurales viven, significan y acompañan estas habilidades en la cotidianidad escolar y comunitaria.

Por esta razón, los antecedentes se presentan en dos niveles: internacionales y nacionales. Los primeros ofrecen una mirada amplia sobre educación socioemocional, implicación familiar y papel del docente en la formación integral. Los segundos ubican el fenómeno en el contexto colombiano, especialmente en relación con ruralidad, currículo, experiencia docente y desarrollo humano en comunidades rurales.

Antecedentes internacionales

Arán (2023) presentó una investigación titulada El fomento de la educación socioemocional en alumnos de primer grado: un estudio en el estado de Chihuahua, México. Su propósito se orientó al diseño e implementación de un programa de educación socioemocional dirigido a estudiantes de primer grado, desarrollado desde el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y la investigación acción. Los resultados convocan a iniciar el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales desde los primeros años de escolaridad, en tanto estas favorecen la convivencia comunitaria, el desarrollo integral y la construcción de relaciones más sensibles entre los niños y su entorno educativo. Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación porque permite reconocer que la formación socioemocional se vive desde edades tempranas en los gestos cotidianos de interacción, en la manera como los estudiantes aprenden a relacionarse, expresar sus emociones y participar en la vida común de la escuela.

En relación con el papel del docente en la configuración de ambientes educativos sensibles, Padilla (2021) desarrolló la investigación Actitudes hacia la

educación inclusiva y competencias socioemocionales del profesorado en España y México. El estudio tuvo como propósito explorar, evaluar y analizar las actitudes de docentes de educación básica primaria frente a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Metodológicamente, se ubicó en un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional y paradigma positivista. Sus resultados muestran que los docentes con mayor disposición hacia la inclusión y la diversidad presentan un mayor desarrollo de inteligencia emocional. Aunque este antecedente se aleja metodológicamente de la fenomenología hermenéutica, aporta elementos significativos para comprender la experiencia del docente que acompaña procesos formativos en contextos vulnerables, donde la sensibilidad emocional, la apertura ante la diferencia y la capacidad de responder éticamente ante las dificultades del entorno se convierten en condiciones relevantes para sostener una educación más humana e integral.

Desde la mirada de la corresponsabilidad educativa entre familia y escuela, Pereira (2021) desarrolló la investigación denominada La implicación de la familia y su importancia para el éxito del aprendizaje de niños y niñas en una escuela pública en la ciudad de Manaos, Brasil. Su propósito se orientó a reflexionar sobre la importancia de la implicación familiar en la formación educativa de los hijos e hijas. El estudio asumió un diseño metodológico cualitativo, apoyado en la observación participante, las entrevistas y el análisis de la información. Sus hallazgos resaltan el trabajo conjunto que deben realizar escuela y familia desde la diversidad contextual. Este antecedente dialoga de manera directa con la presente investigación, porque permite advertir que la colaboración escuela-familia se constituye en una experiencia relacional donde se entrelazan expectativas, responsabilidades, modos de acompañamiento y formas de cuidado que inciden en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

En continuidad con esta preocupación por los vínculos entre hogar e institución educativa, Burriel (2021) desarrolló la investigación ¿Contribuye la comunicación entre familia y escuela al éxito educativo? Una propuesta de triangulación. El estudio tuvo como objetivo abordar el papel que puede desempeñar la comunicación entre las familias y la escuela en la mejora de los resultados académicos. La autora empleó una metodología mixta, articulando la comprensión de percepciones desde el componente

cualitativo y la cuantificación de información desde la perspectiva cuantitativa, con la participación de actores pertenecientes a ocho escuelas de primaria. Los resultados destacan que la participación activa de las familias en los procesos formativos se relaciona con mejores desempeños escolares de niños y niñas. Para la presente investigación, este antecedente ofrece un punto de partida para profundizar en el vínculo escuela-familia desde una perspectiva más experiencial, al reconocer que la comunicación no solo transmite información académica, pues también expresa cercanía, confianza, escucha y corresponsabilidad en el acompañamiento socioemocional.

Por lo que respecta a la formación emocional del profesorado, Sylva (2019) desarrolló la investigación La inteligencia emocional para la prevención y desarrollo en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador. El estudio se llevó a cabo en la Universidad de Barcelona, España, y tuvo como propósito identificar y analizar, desde la inteligencia emocional, las necesidades de capacitación del profesorado de educación inicial del Distrito de Educación 09D17, con miras al diseño de una propuesta de intervención para la prevención y el desarrollo emocional. La investigación se sustentó en el método evaluativo de programas y empleó una metodología que integró procedimientos cualitativos y cuantitativos. Sus resultados evidencian la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes como condición para favorecer procesos educativos más atentos al bienestar personal y comunitario. Este antecedente aporta a la presente investigación al mostrar que el acompañamiento socioemocional de los estudiantes también exige docentes capaces de reconocer, comprender y orientar sus propias emociones en la relación pedagógica.

A partir de estos antecedentes internacionales, se reconoce que la educación socioemocional, la implicación familiar, la comunicación escuela-familia y la formación emocional docente constituyen dimensiones relevantes para comprender la vida escolar. En conjunto, los estudios revisados permiten advertir que las habilidades socioemocionales se configuran en experiencias relacionales concretas: el encuentro entre niños y docentes, la presencia o ausencia de la familia, la comunicación entre

adultos significativos, la apertura ante la diversidad y las formas de cuidado que sostienen la convivencia. No obstante, también se aprecia una brecha para la presente investigación, debido a que varios de estos estudios se orientan hacia programas, mediciones, modelos de intervención o resultados escolares, mientras que aún se requiere profundizar en cómo estudiantes, familias y docentes rurales viven, expresan y fortalecen las habilidades socioemocionales en su mundo cotidiano.

Antecedentes nacionales

Perea y Mora (2023) realizaron la investigación titulada En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. El estudio tuvo como propósito describir las perspectivas implícitas y explícitas de la ruralidad presentes en los currículos de instituciones ubicadas en territorios rurales de Cundinamarca. Metodológicamente, se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo y paradigma constructivista. Entre sus hallazgos, los autores evidenciaron que el currículo oficial en la ruralidad suele responder a intereses externos al contexto de los estudiantes, al privilegiar la eficiencia y el control de los aprendizajes académicos. De igual forma, señalaron que dicho currículo tiende a dejar en un lugar secundario el territorio, la integralidad formativa, los saberes familiares y las prácticas comunitarias rurales. Este antecedente resulta significativo para la presente investigación, porque permite reconocer que la experiencia escolar rural se configura en la relación entre currículo, territorio, familia y vida cotidiana, aspectos que inciden en la manera como los estudiantes viven su formación socioemocional.

En esta misma línea de comprensión del territorio rural como espacio vital de formación, Medina (2023) abordó una investigación titulada Aproximación teórica del docente rural de aula multigrado desde el paradigma de la complejidad. El propósito del estudio se orientó a construir una teoría que reflexionara sobre la complejidad del rol docente en escenarios multigrado, a partir de la integración de las perspectivas del ser y del conocer en los contextos educativos rurales. A través de una investigación cualitativa, sustentada en un método interpretativo fenomenológico, el autor develó las concepciones del docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje en aulas

multigrado, comprendió su quehacer pedagógico y teorizó sobre la complejidad de su labor. Entre los aspectos relevantes, se destacan la adaptación curricular, el uso situado de recursos y la atención a las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Este estudio aporta a la presente investigación al mostrar que el docente rural no solo enseña contenidos, pues también acompaña experiencias humanas marcadas por la diversidad, la cercanía comunitaria y las demandas afectivas propias de la ruralidad.

Desde una perspectiva que profundiza en la experiencia docente rural, López (2022) desarrolló la investigación Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión centro-sur de Caldas, Colombia, en la Universidad de Salamanca. El estudio se orientó a reflexionar sobre las prácticas del docente rural mediante un enfoque etnográfico reflexivo. Sus hallazgos destacan la importancia del maestro en los contextos de formación rural, atribuyéndole una función transformadora en los ámbitos social y emocional, aun en medio de entornos vulnerables y limitaciones institucionales. La escuela aparece, en este antecedente, como un espacio de encuentro, reflexión comunitaria y reconstrucción de vínculos. En relación con la presente investigación, este aporte permite comprender que las habilidades socioemocionales no emergen de manera aislada, ya que se entretejen en la convivencia cotidiana, en la presencia del docente, en las relaciones familiares y en las formas de acompañamiento que sostienen la vida escolar rural.

En lo concerniente a la formación emocional en estudiantes de secundaria, Bernal (2022) desarrolló la investigación titulada Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria vistos desde su contexto sociocultural. El propósito del estudio consistió en elaborar un modelo que permitiera fortalecer las competencias emocionales en estudiantes de secundaria en Colombia, considerando la influencia del entorno social y cultural en sus aprendizajes. Como resultado principal, la autora reconoció la necesidad de constituir fundamentos didácticos para el desarrollo de habilidades socioemocionales y avanzar en la construcción teórica sobre la integración de la formación emocional en la estructura de las clases. Este antecedente resulta pertinente porque aproxima la dimensión

emocional al aula y reconoce la incidencia del contexto sociocultural en la formación de los estudiantes. Para la presente investigación, su aporte radica en mostrar que el desarrollo socioemocional requiere ser comprendido desde las condiciones concretas en que los estudiantes viven, aprenden, se relacionan y construyen sentido en la escuela.

Por otra parte, al vincular educación rural y desarrollo humano, Serna (2020) realizó la investigación denominada El valor de la educación en el desarrollo humano de las comunidades rurales. Su propósito fue analizar las redes de sentido en educación como factores determinantes del desarrollo humano en comunidades rurales. El estudio se orientó desde un paradigma interpretativo, con una perspectiva epistemológica hermenéutica y un método etnográfico, apoyado en la observación, la encuesta estructurada y los grupos focales como técnicas de recolección. Sus resultados fundamentaron conceptos como nueva ruralidad y buen vivir, asumidos como principios de identidad comunitaria. Este antecedente ofrece un punto de apoyo para comprender que la educación rural posee una dimensión humana, comunitaria y territorial que trasciende la instrucción escolar. En el marco de la presente investigación, permite advertir que el trabajo colaborativo entre escuela y familia puede favorecer experiencias de cuidado, pertenencia y convivencia, desde las cuales se fortalecen las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

A partir de los antecedentes revisados, se aprecia que las investigaciones nacionales coinciden en reconocer la ruralidad como un espacio educativo complejo, donde currículo, territorio, familia, docencia, comunidad y desarrollo humano se encuentran estrechamente vinculados. Estos estudios aportan referentes relevantes para comprender que las habilidades socioemocionales adquieren sentido en la experiencia cotidiana de los estudiantes rurales, en sus vínculos con los docentes, en las prácticas familiares y en las condiciones socioculturales que configuran su mundo de vida. Asimismo, permiten advertir una brecha investigativa importante: aunque existen aportes sobre currículo rural, docencia multigrado, experiencias docentes, competencias emocionales y desarrollo humano, aún se requiere profundizar en la comprensión fenomenológico-hermenéutica de cómo estudiantes, familias y docentes

viven, expresan y fortalecen las habilidades socioemocionales en la relación escuela-familia dentro del contexto rural.

Bases teóricas

Las bases teóricas de esta investigación se configuran como un horizonte comprensivo que permite aproximarse al fenómeno de las habilidades socioemocionales en la educación rural desde la relación entre escuela, familia y territorio. Esta construcción conceptual asume que el desarrollo socioemocional del estudiante rural se expresa en experiencias cotidianas de convivencia, cuidado, reconocimiento, comunicación, pertenencia, diálogo y acompañamiento. Desde esta postura, las habilidades socioemocionales se comprenden como modos de ser, sentir, convivir y responder ante las situaciones que emergen en la vida escolar, familiar y comunitaria.

La fundamentación teórica se organiza a partir de referentes que permiten mirar al estudiante rural como un ser situado, vinculado con otros y atravesado por condiciones territoriales, afectivas, culturales y educativas. En tal sentido, la teoría no se presenta como una acumulación de autores, pues cumple la función de iluminar el fenómeno, abrir posibilidades de interpretación y ofrecer un andamiaje conceptual para comprender aquello que se vive en la relación entre estudiantes, docentes y familias.

Desde esta perspectiva, se asumen como referentes centrales la teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner, la teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky, la educación emocional de Rafael Bisquerra, la teoría del cuidado de Nel Noddings, la pedagogía crítica y dialógica de Paulo Freire, la teoría del reconocimiento de Axel Honneth y el enfoque de capacidades y desarrollo humano de Amartya Sen y Martha Nussbaum. Cada una de estas perspectivas aporta una dimensión necesaria para comprender el fenómeno: el ambiente, la mediación, la emoción, el cuidado, el diálogo, el reconocimiento, la dignidad y las oportunidades reales de desarrollo humano.

Teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner

La teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner constituye un referente esencial para comprender la formación socioemocional del estudiante rural desde los ambientes en los que transcurre su vida. Esta teoría permite reconocer que el desarrollo humano se produce en la relación dinámica entre la persona y los contextos que habita. En el caso de la educación rural, dichos contextos no se reducen al aula de clase; incluyen la familia, la escuela, la comunidad, el territorio, las prácticas culturales, las condiciones económicas, las formas de trabajo, los vínculos vecinales y las posibilidades o limitaciones que acompañan la vida cotidiana.

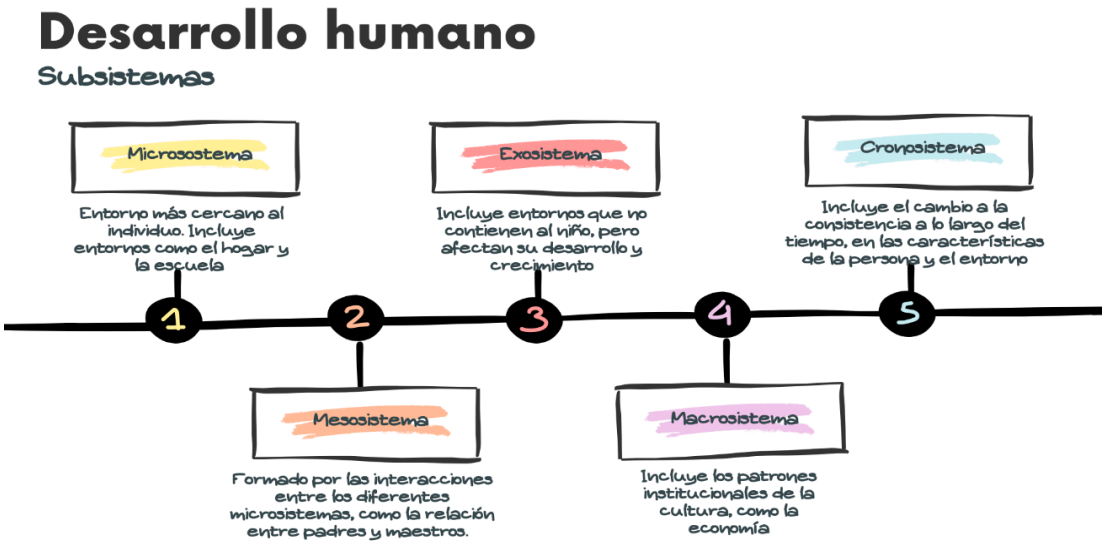
Bronfenbrenner (1987) sostiene que la ecología del desarrollo humano se ocupa del estudio de “la acomodación progresiva y mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive” (p. 21). Esta afirmación permite comprender que el estudiante rural participa activamente en su proceso de formación, al tiempo que es afectado por los ambientes donde se desenvuelve. La escuela y la familia aparecen, entonces, como espacios fundamentales para el desarrollo socioemocional, porque en ellos el niño aprende a confiar, convivir, expresar emociones, asumir responsabilidades, responder ante los conflictos y construir sentido de pertenencia.

Desde la postura asumida por la autora, esta teoría permite defender que las habilidades socioemocionales se configuran en la vida relacional del estudiante, es decir, en los ambientes donde aprende a convivir, expresar emociones, reconocer límites, construir confianza y responder ante las situaciones cotidianas. La familia ofrece las primeras experiencias de cuidado, autoridad, afecto, comunicación y regulación emocional; allí el estudiante comienza a formar modos de relacionarse consigo mismo y con los otros, mediante palabras, gestos, normas, silencios, acompañamientos y formas de corrección que dejan huellas en su desarrollo personal.

La escuela, por su parte, amplía esas experiencias mediante la convivencia con pares, la presencia pedagógica del docente, las normas compartidas, los espacios de diálogo y las situaciones formativas que emergen en la cotidianidad. En el aula, en el

patio, en las actividades escolares y en los encuentros con la comunidad educativa, el estudiante rural pone en práctica aquello que ha aprendido en su entorno familiar, al mismo tiempo que incorpora nuevas formas de autorregulación, empatía, cooperación, responsabilidad y toma de decisiones. Cuando ambos ambientes se articulan, el estudiante recibe señales de coherencia, cuidado y acompañamiento que favorecen su desarrollo integral. Por ello, desde la perspectiva ecológica, el trabajo colaborativo entre escuela y familia constituye una condición fundamental para fortalecer las habilidades socioemocionales en contextos rurales.

Figura 1
Subsistemas del enfoque Ecológico de Bronfenbrenner



Nota. Datos tomados de Ecological models of human development. Bronfenbrenner (1994)

En los contextos rurales, esta perspectiva adquiere especial relevancia porque la vida escolar se encuentra estrechamente vinculada con el territorio y con las condiciones concretas en las que transcurre la existencia cotidiana de los estudiantes. El camino hacia la escuela, las labores familiares, las distancias geográficas, las condiciones de acceso, los saberes comunitarios, los ritmos del trabajo rural y las

relaciones de cercanía entre familias forman parte del mundo vivido del estudiante. Cada uno de estos elementos incide en la manera como aprende, se relaciona, expresa sus emociones, asume responsabilidades y construye sentido de pertenencia.

Por ello, comprender las habilidades socioemocionales en la ruralidad exige mirar más allá de la conducta individual y atender las relaciones que sostienen o tensionan la experiencia escolar. La emoción del estudiante rural se configura en el entramado de ambientes que habita: el hogar, la escuela, la comunidad y el territorio. Desde esta mirada, la formación socioemocional requiere reconocer las condiciones familiares, escolares y comunitarias que acompañan su desarrollo, así como las mediaciones que pueden fortalecer la confianza, la autorregulación, la empatía, la cooperación y la toma de decisiones responsables.

A partir de Bronfenbrenner, la autora asume que el trabajo colaborativo entre escuela y familia no constituye un complemento externo de la formación, pues representa una condición ecológica del desarrollo socioemocional. Allí donde la escuela escucha a la familia y la familia reconoce el valor de la escuela, se abren posibilidades para acompañar al estudiante de manera más sensible, contextualizada y coherente con su realidad.

Teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky

La teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky permite comprender que el desarrollo de las habilidades socioemocionales se produce mediante la interacción con otros, en espacios donde el lenguaje, la cultura, la mediación adulta y las relaciones cotidianas tienen una función formativa decisiva. El estudiante aprende a nombrar lo que siente, regular sus emociones, resolver conflictos, escuchar, esperar, compartir y tomar decisiones en medio de vínculos significativos; por ello, su desarrollo socioemocional se configura en la familia, la escuela, el grupo de pares y la comunidad, escenarios donde se transmiten formas de cuidado, normas de convivencia, modos de comunicación y maneras de afrontar las dificultades.

En este sentido, Vygotsky (1978) plantea que la zona de desarrollo próximo es:

> …la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 86).

Esta idea permite interpretar que el desarrollo requiere acompañamiento, orientación y participación en experiencias compartidas. En la formación socioemocional del estudiante rural, la mediación se vuelve especialmente relevante porque muchas habilidades se fortalecen cuando un adulto ayuda a comprender una emoción, cuando un compañero ofrece apoyo, cuando la familia orienta una respuesta ante el conflicto o cuando la escuela genera oportunidades para dialogar y construir acuerdos. Así, la zona de desarrollo próximo puede comprenderse como un espacio relacional donde el estudiante amplía sus posibilidades de actuar, sentir y convivir con la ayuda de otros.

En el contexto de esta investigación, la mediación sociocultural se expresa en múltiples escenas de la vida rural: el docente que ayuda al estudiante a comprender una emoción, la madre que orienta una respuesta ante un conflicto, el abuelo que transmite una enseñanza desde la experiencia, el compañero que ofrece apoyo, la comunidad que enseña formas de respeto y convivencia. Estas experiencias muestran que las habilidades socioemocionales se aprenden en la relación viva con otros, mediante palabras, gestos, silencios, límites, relatos y ejemplos cotidianos.

Desde esta perspectiva, la escuela rural y la familia aparecen como mediadoras fundamentales del desarrollo socioemocional, porque ambas participan en la construcción de sentidos, hábitos, respuestas emocionales y formas de relación. La escuela ofrece espacios para convivir con otros, tramitar diferencias, practicar la escucha, reconocer normas comunes y participar en experiencias colectivas; la familia, por su parte, aporta las primeras formas de cuidado, autoridad, afecto, comunicación y pertenencia. Cuando estos dos ámbitos dialogan, el estudiante encuentra mayor

continuidad entre lo que vive en casa y lo que experimenta en la institución educativa, favoreciendo una formación socioemocional más coherente con su mundo cotidiano.

Figura 2

Teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky aplicada al desarrollo de habilidades socioemocionales en educación rural.



Nota: Elaborada por la investigadora (2026) a partir de Vygotsky (1978) con apoyo de IA (ChatGPT)

La Figura 2 sintetiza la comprensión sociocultural del desarrollo de las habilidades socioemocionales asumida en esta investigación. En ella se representa al estudiante como centro de una red de mediaciones en la que participan la escuela, la familia y la comunidad rural, articuladas por el lenguaje, la mediación adulta y las prácticas culturales.

Esta representación permite visualizar que las habilidades socioemocionales se configuran en la interacción cotidiana con otros significativos. Asimismo, la figura incorpora la Zona de Desarrollo Próximo como noción clave para comprender que el

estudiante amplía sus posibilidades de actuación socioemocional cuando recibe orientación de adultos, pares y miembros de la comunidad, lo cual refuerza la importancia de la colaboración entre escuela, familia y territorio en su formación integral.

Desde la postura de la autora, la teoría de Vygotsky permite sostener que la colaboración entre escuela y familia amplía las posibilidades de mediación socioemocional. El docente observa al estudiante en la convivencia escolar; la familia lo acompaña en el espacio íntimo del hogar; la comunidad ofrece referentes culturales que también participan en su formación. Cuando estos actores dialogan, el estudiante encuentra mayor continuidad entre lo que vive en casa y lo que experimenta en la escuela.

Esta teoría resulta especialmente pertinente para el estudio porque permite comprender la formación socioemocional como una experiencia situada en el lenguaje y en la interacción. La pregunta central no se orienta únicamente a identificar qué habilidades posee el estudiante, sino a comprender cómo las vive, cómo las aprende, quiénes lo acompañan, qué sentidos adquieren en su contexto y de qué manera la escuela y la familia pueden fortalecerlas desde una presencia compartida.

Teoría de la educación emocional de Rafael Bisquerra

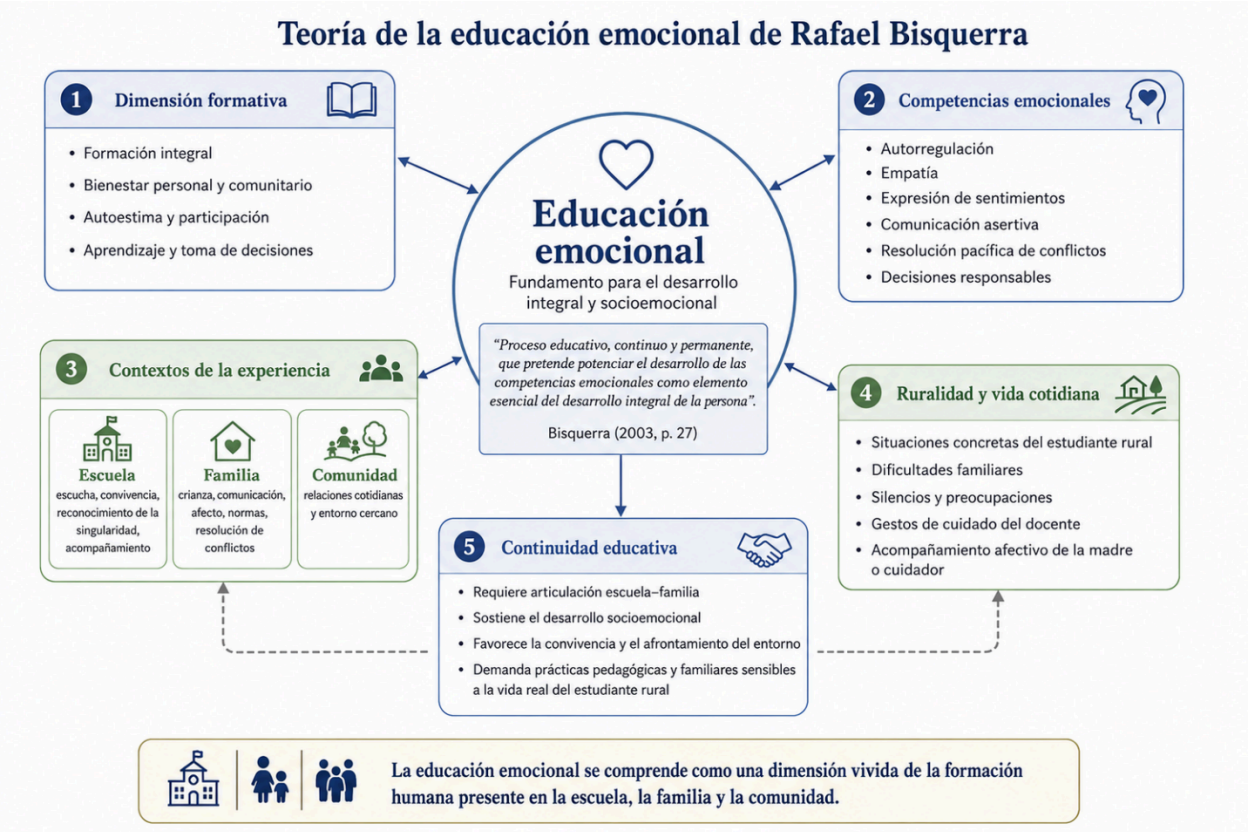
La teoría de la educación emocional de Rafael Bisquerra ofrece un fundamento directo para abordar las habilidades socioemocionales dentro de la formación integral. Este referente permite comprender que la dimensión emocional atraviesa la vida escolar y familiar, incidiendo en la convivencia, el aprendizaje, la participación, la toma de decisiones, la autoestima y el bienestar personal y comunitario.

Bisquerra (2003) define la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona” (p. 27). Esta definición resulta pertinente para la presente investigación porque sitúa la educación

emocional como un proceso sostenido, vinculado con la vida de los estudiantes y con las relaciones que configuran su experiencia formativa.

Figura 3.

Educación emocional de Rafael Bisquerra aplicada a la formación socioemocional del estudiante rural.



Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de Bisquerra (2003) con apoyo de IA (ChatGPT)

La Figura 3 permite representar gráficamente la comprensión de la educación emocional asumida en esta investigación, en la cual las competencias emocionales se articulan con la formación integral del estudiante rural y con los escenarios donde transcurre su experiencia cotidiana. En ella se visualiza que la conciencia emocional, la regulación, la autonomía, la competencia social y las habilidades para la vida se desarrollan en relación con la escuela, la familia y la comunidad; por ello, la educación emocional se comprende como un proceso continuo que atraviesa las interacciones,

los vínculos, las decisiones y las formas de convivencia que el estudiante construye en su mundo rural. Esta representación ayuda a situar el aporte de Bisquerra en el objeto de estudio, al mostrar que el fortalecimiento socioemocional requiere experiencias formativas sostenidas, cercanas y corresponsables entre los actores educativos y familiares.

Desde la postura de la autora, la educación emocional en la ruralidad debe ser comprendida desde las situaciones concretas que viven los estudiantes. La autorregulación, la empatía, la expresión de sentimientos, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y la toma de decisiones responsables adquieren sentido cuando se observan en la vida cotidiana: en la manera como un niño responde ante una dificultad familiar, en el silencio de una estudiante que atraviesa una preocupación, en el gesto de un docente que percibe tristeza, en la conversación de una madre que intenta acompañar con los recursos afectivos que tiene.

En esta investigación, la educación emocional no se reduce a una propuesta programática. Se comprende como una dimensión vivida de la formación humana, presente en la escuela, en la familia y en la comunidad. La escuela rural puede favorecer experiencias de educación emocional cuando ofrece espacios de escucha, promueve la convivencia, reconoce la singularidad de cada estudiante y acompaña las tensiones que emergen en el aula. La familia, a su vez, participa en esta formación desde sus prácticas de crianza, sus modos de comunicación, sus gestos de afecto, sus normas y sus formas de resolver conflictos.

Así, Bisquerra permite sostener conceptualmente que el desarrollo socioemocional requiere continuidad educativa, presencia formativa y acompañamiento sostenido en los distintos escenarios donde transcurre la vida del estudiante. En el caso de la ruralidad, dicha continuidad exige una relación cercana entre escuela y familia, porque ambas instancias participan en la manera como el estudiante comprende sus emociones, se relaciona con otros, afronta las circunstancias de su entorno y construye respuestas ante los conflictos cotidianos. La educación emocional, en este sentido, adquiere fuerza cuando se integra a la experiencia real del estudiante y se expresa en prácticas de escucha, orientación, cuidado, diálogo y reconocimiento.

Desde la postura asumida por la autora, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales necesita prácticas pedagógicas y familiares sensibles a la vida del estudiante rural. Esto implica reconocer sus condiciones de acceso a la escuela, las responsabilidades familiares que asume, las tensiones propias del territorio, las formas de convivencia comunitaria y las posibilidades afectivas que encuentra en su hogar y en la institución. La escuela aporta mediación pedagógica, espacios de interacción y experiencias de convivencia; la familia ofrece vínculos primarios, afecto, normas, acompañamiento y modos iniciales de regulación emocional. Cuando ambas se articulan, se favorece una formación socioemocional más coherente, situada y cercana a las necesidades reales del estudiante rural.

Teoría del cuidado de Nel Noddings

La teoría del cuidado de Nel Noddings aporta una dimensión ética y profundamente humana para comprender la formación socioemocional, especialmente cuando se estudia la experiencia escolar de estudiantes rurales. En estos contextos, la escuela suele constituirse en un espacio de protección, escucha, contención y cercanía comunitaria; allí el cuidado aparece como una experiencia pedagógica fundamental, porque permite atender al otro, reconocer su vulnerabilidad, responder con sensibilidad y sostener una relación en la que el estudiante pueda sentirse visto, escuchado y acompañado. Cuidar, en este sentido, implica una disposición afectiva y ética que se expresa en acciones concretas de presencia, orientación y reconocimiento.

Para Noddings (2002), el cuidado se configura como una relación en la que una persona cuida, actúa conforme a ese cuidado y la persona cuidada reconoce dicha atención; en sus términos, “B reconoce que A cuida de B” (p. 19). Esta perspectiva resulta significativa para la presente investigación porque permite comprender que las habilidades socioemocionales se fortalecen en relaciones donde el estudiante experimenta cercanía, confianza y respuesta sensible por parte de los adultos. En la ruralidad, dicha relación puede manifestarse en la docente que advierte el silencio inusual de un niño, en la madre que acompaña una preocupación escolar, en el

cuidador que orienta una reacción impulsiva o en la familia que se acerca a la escuela para comprender una dificultad.

Desde esta teoría, el cuidado se vincula directamente con habilidades como la empatía, la autorregulación, la comunicación y la resolución de conflictos. Un estudiante aprende a confiar cuando percibe que alguien atiende su experiencia sin descalificarla; aprende a expresar lo que siente cuando encuentra un adulto dispuesto a escuchar; aprende a regular sus emociones cuando recibe orientación afectuosa y límites claros; aprende a convivir cuando participa en relaciones donde el respeto, la atención al otro y la responsabilidad compartida tienen valor. Así, el cuidado se convierte en una mediación pedagógica que favorece el desarrollo socioemocional desde la vida cotidiana.

En el marco de esta investigación, la teoría de Noddings permite comprender la relación escuela-familia como una red de cuidado compartido, en la cual cada actor educativo participa desde un lugar particular de responsabilidad afectiva, ética y formativa. La familia cuida desde la cercanía afectiva, la historia común, la pertenencia, la crianza y la responsabilidad cotidiana; allí el estudiante recibe las primeras formas de atención, escucha, límite, orientación y reconocimiento. La escuela, por su parte, cuida desde la intencionalidad pedagógica, la observación formativa, la escucha profesional, la mediación de conflictos y la creación de ambientes protectores donde el estudiante pueda sentirse acompañado en su proceso de formación integral.

Cuando ambas instancias se reconocen como corresponsables, el estudiante rural experimenta una continuidad afectiva que fortalece su seguridad emocional, su sentido de pertenencia y su disposición para relacionarse de manera más humana con los otros. Esta continuidad resulta especialmente significativa en contextos rurales, donde la vida escolar, familiar y comunitaria se encuentra estrechamente entrelazada por vínculos de cercanía, condiciones territoriales compartidas y desafíos cotidianos que requieren acompañamiento sensible.

Desde esta perspectiva, cuidar implica estar presente, advertir los gestos, escuchar las preocupaciones, orientar las respuestas emocionales y sostener al estudiante en los momentos donde la convivencia, la frustración o el conflicto ponen a prueba sus habilidades socioemocionales. En consecuencia, la relación escuela-familia

se comprende como un tejido de cuidado que favorece la confianza, la autorregulación, la empatía, la responsabilidad y la construcción de vínculos más solidarios en la educación rural.

Figura 4.

Teoría del cuidado de Nel Noddings: relación, corresponsabilidad y formación socioemocional



Fuente: Elaboración propia a partir de Noddings (2002) con apoyo de IA (ChatGPT)

Desde la postura de la autora, el cuidado constituye una vía para interpretar cómo se forman la empatía, la autorregulación, la seguridad emocional y la convivencia. Un estudiante aprende a confiar cuando alguien lo escucha sin descalificarlo; aprende a expresar lo que siente cuando encuentra un adulto dispuesto a recibir su palabra; aprende a convivir cuando participa en relaciones donde el respeto y la atención al otro tienen valor. En consecuencia, el cuidado se convierte en una

condición pedagógica para que las habilidades socioemocionales puedan vivirse y fortalecerse.

La teoría de Noddings también permite mirar la relación escuela-familia como una red de cuidado compartido. La familia cuida desde la cercanía afectiva, la historia común, la pertenencia y la responsabilidad cotidiana. La escuela cuida desde la intencionalidad pedagógica, la observación formativa, la escucha profesional y la creación de ambientes protectores. Cuando ambas instancias se reconocen como corresponsables, el estudiante puede experimentar una continuidad afectiva que favorece su desarrollo socioemocional.

Desde una lectura atenta a la experiencia vivida, esta teoría invita a mirar escenas concretas: la maestra que nota el cambio en el rostro de un niño, el padre que pregunta con preocupación por una dificultad escolar, la madre que acompaña una tarea después de una jornada extensa, el docente que interviene con tacto ante una burla, la familia que se acerca a la escuela para comprender lo que ocurre con su hijo. En esas escenas se revela el sentido profundo del cuidado como experiencia formativa.

Pedagogía crítica y educación dialógica de Paulo Freire

La pedagogía crítica y dialógica de Paulo Freire ofrece un soporte importante para comprender la educación rural como experiencia de encuentro, palabra, participación y humanización. Su pensamiento permite reconocer que la escuela no puede desligarse de la vida concreta de los sujetos, de sus historias, de sus condiciones sociales, de sus saberes y de sus posibilidades de transformar la realidad que habitan; en este sentido, la educación rural se comprende como un proceso situado, atravesado por la cultura, el territorio, las relaciones comunitarias y las formas particulares en que las familias acompañan la formación de sus hijos.

Freire (1970) afirma que “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p. 69). Esta cita resulta especialmente pertinente para una investigación centrada en la relación

escuela-familia, porque sitúa la educación como una experiencia compartida que se construye en diálogo con el mundo vivido por los sujetos. Desde esta perspectiva, educar implica reconocer que el estudiante rural llega a la escuela con experiencias, emociones, palabras, silencios, responsabilidades familiares y saberes comunitarios que inciden en su manera de aprender, convivir y responder ante las situaciones cotidianas.

Figura 5.

Pedagogía crítica y educación dialógica de Paulo Freire en la formación socioemocional rural.



Nota: Elaboración propia (2026) a partir de Freire (1970) con apoyo de IA (ChatGPT)

La Figura 5 representa la lectura pedagógica que esta investigación asume a partir del pensamiento freireano, al situar el diálogo como núcleo de la relación entre

educación rural, formación socioemocional, familia, escuela y territorio. En ella se visualiza que la formación del estudiante rural acontece en una experiencia compartida, donde la palabra, la escucha, la participación y el reconocimiento del mundo vivido permiten articular los saberes familiares, la acción pedagógica de la escuela y las experiencias comunitarias. Esta representación permite comprender que el diálogo no opera como simple intercambio verbal; se convierte en una mediación humanizadora mediante la cual los estudiantes pueden expresar emociones, reconocer dificultades comunes, construir acuerdos, fortalecer la corresponsabilidad y participar en relaciones más solidarias dentro de su contexto rural.

La pedagogía freireana también permite defender que la familia rural posee saberes valiosos para la formación del estudiante. Sus prácticas, relatos, formas de trabajo, experiencias de vida y modos de cuidado constituyen referentes que pueden enriquecer la acción educativa; la escuela, por su parte, tiene la responsabilidad de abrir espacios donde esas voces puedan ser reconocidas y articuladas con los propósitos formativos. Cuando la institución educativa acoge la palabra familiar y reconoce el valor del territorio, la formación socioemocional adquiere mayor cercanía con la vida real de los estudiantes, porque se enlaza con aquello que ellos conocen, sienten y experimentan cotidianamente.

Desde la postura de la autora, la formación socioemocional en la ruralidad requiere diálogo, debido a que las emociones, los conflictos, las formas de convivencia y los vínculos afectivos necesitan ser comprendidos en relación con las experiencias que viven los estudiantes en sus hogares, en la escuela y en la comunidad. El diálogo permite que la escuela escuche a la familia, que la familia comprenda el sentido de la acción pedagógica, que los estudiantes puedan expresar lo que sienten y que la comunidad participe en la construcción de ambientes formativos más humanos; la palabra, en este horizonte, no es solamente comunicación funcional, pues constituye una forma de reconocimiento, encuentro y construcción de sentido.

En esta investigación, Freire permite comprender que las habilidades socioemocionales no se fortalecen únicamente mediante actividades escolares planificadas. También se cultivan cuando los estudiantes participan en experiencias de

diálogo, respeto, solidaridad, corresponsabilidad y reflexión sobre su propia realidad; cuando aprenden a escuchar al otro, a expresar sus emociones con sentido, a reconocer las dificultades comunes y a participar en la búsqueda de acuerdos que favorezcan la convivencia. Así, la relación escuela-familia puede convertirse en una experiencia de humanización cuando favorece la escucha, la participación y el reconocimiento de los sujetos que habitan la ruralidad, al tiempo que contribuye a formar estudiantes más conscientes de sí mismos, de los otros y del mundo compartido en el que transcurre su vida escolar y comunitaria.

Teoría del reconocimiento de Axel Honneth

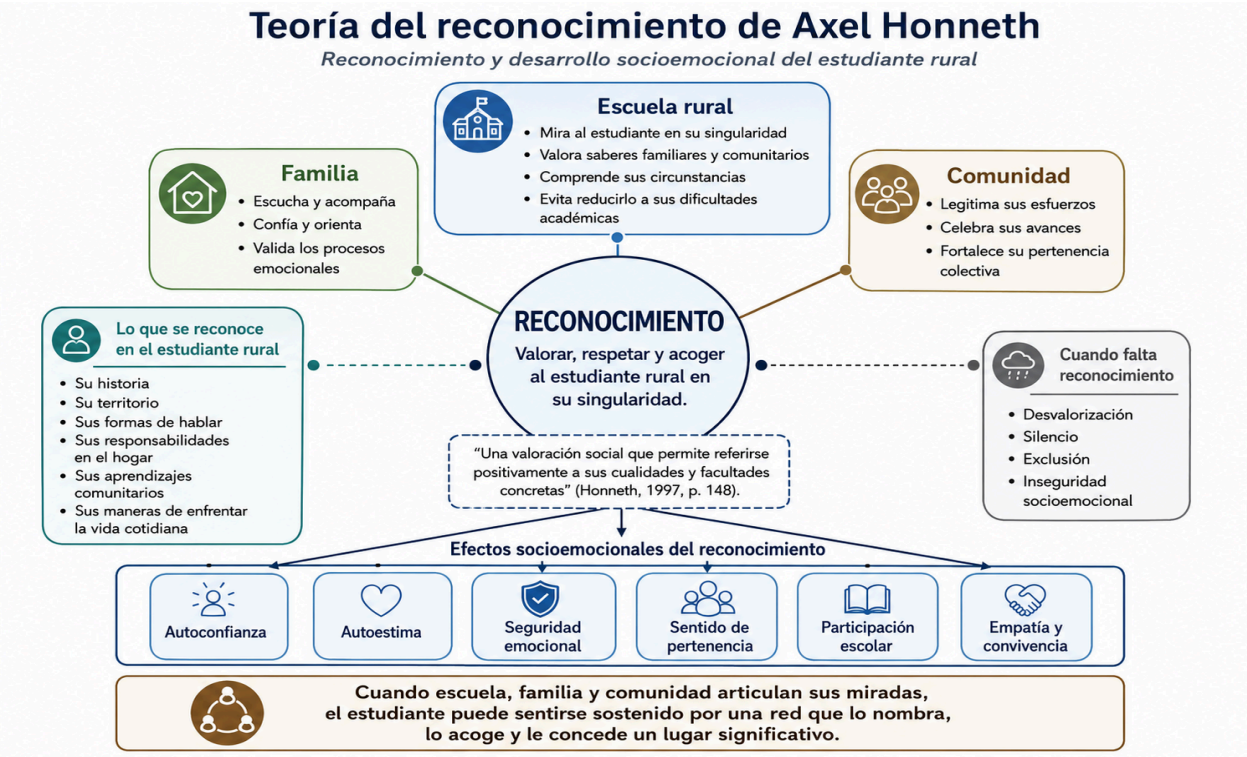
La teoría del reconocimiento de Axel Honneth permite comprender que el desarrollo socioemocional se vincula con las formas en que los sujetos son valorados, respetados y acogidos por los otros. En el caso de los estudiantes rurales, sentirse reconocidos por la familia, por los docentes y por la comunidad puede incidir en su autoconfianza, autoestima, seguridad emocional, sentido de pertenencia y disposición para participar en la vida escolar. El reconocimiento, por tanto, no se limita a una actitud cordial hacia el estudiante; implica otorgarle un lugar significativo dentro de las relaciones que configuran su experiencia educativa, familiar y comunitaria.

En este sentido, Honneth (1997) define la estima social como “una valoración social que permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas” (p. 148). Esta idea resulta pertinente para la presente investigación porque permite comprender que el estudiante rural fortalece su autoestima cuando sus saberes, esfuerzos, modos de participación y experiencias familiares son valorados por la escuela, la familia y la comunidad. Desde esta perspectiva, reconocer al estudiante supone mirar aquello que trae consigo: su historia, su territorio, sus formas de hablar, sus responsabilidades en el hogar, sus aprendizajes comunitarios y las maneras particulares en que enfrenta las dificultades de la vida cotidiana.

La Figura 6 sintetiza la manera como la teoría del reconocimiento de Axel Honneth se articula con el desarrollo socioemocional del estudiante rural. En ella se representa el reconocimiento como una experiencia relacional que emerge entre familia, escuela y comunidad, al valorar la historia, el territorio, los saberes, las responsabilidades y las formas de vida que el estudiante trae consigo. Esta representación permite visualizar que la autoestima, la autoconfianza, la seguridad emocional, el sentido de pertenencia, la participación escolar y la convivencia se fortalecen cuando los adultos significativos reconocen al estudiante en su singularidad. Asimismo, la figura muestra que la ausencia de reconocimiento puede traducirse en desvalorización, silencio, exclusión e inseguridad socioemocional, aspectos que la escuela rural y la familia deben atender mediante prácticas de acogida, escucha, respeto y valoración.

Figura 6.

Síntesis interpretativa de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth aplicada al desarrollo socioemocional del estudiante rural.



Nota: Elaboración propia (2026) a partir de Honneth (1997) con apoyo de IA (ChatGPT)

Desde la postura de la autora, el reconocimiento constituye una dimensión esencial de la formación socioemocional. Un estudiante que se siente escuchado puede expresar con mayor confianza lo que vive; un niño que se sabe respetado puede participar con mayor seguridad; una niña cuyos esfuerzos son valorados puede fortalecer su autoestima y su sentido de capacidad. En la ruralidad, donde algunos estudiantes enfrentan condiciones de vulnerabilidad, distancia, carencias materiales o invisibilización institucional, el reconocimiento adquiere un valor pedagógico y humano decisivo, porque permite contrarrestar experiencias de desvalorización, silencio o exclusión que afectan la manera como el estudiante se percibe a sí mismo y se vincula con los demás.

La escuela rural puede convertirse en un espacio de reconocimiento cuando mira al estudiante en su singularidad, valora sus saberes familiares, comprende sus circunstancias y evita reducirlo a sus dificultades académicas. La familia, a su vez, reconoce cuando escucha, acompaña, confía, orienta y valida los procesos emocionales del niño; la comunidad también participa en esta experiencia cuando legitima sus esfuerzos, celebra sus avances y le permite sentirse parte de una trama colectiva. Cuando escuela y familia articulan sus miradas, el estudiante puede sentirse sostenido por una red que lo nombra, lo acoge y le concede un lugar significativo.

Desde el horizonte comprensivo de esta investigación, Honneth permite atender la experiencia de ser reconocido o ignorado. Esta vivencia tiene implicaciones profundas en la manera como el estudiante se relaciona consigo mismo y con los otros, pues la confianza, la empatía y la disposición para convivir se fortalecen cuando el sujeto percibe que su presencia tiene valor para quienes lo rodean. Por ello, el reconocimiento se asume como una condición que favorece la empatía, la confianza, la convivencia, la comunicación y la construcción de vínculos socioemocionales más saludables; asimismo, permite comprender que la colaboración entre escuela y familia no solo organiza apoyos educativos, también crea condiciones afectivas y sociales para que el estudiante rural se sienta digno, capaz y perteneciente.

Enfoque de capacidades y desarrollo humano de Amartya Sen y Martha Nussbaum

El enfoque de capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum amplía la comprensión del desarrollo humano al centrar la atención en las oportunidades reales que tienen las personas para ser, hacer, participar y vivir de manera digna. Esta perspectiva resulta pertinente para la presente investigación porque permite vincular las habilidades socioemocionales con las condiciones concretas de vida de los estudiantes rurales, sus posibilidades de bienestar, su participación en la comunidad y su derecho a una formación integral. En este sentido, el desarrollo no se comprende únicamente como acceso a servicios educativos, sino como ampliación de condiciones para que cada estudiante pueda reconocerse como sujeto valioso, expresar su mundo emocional, establecer vínculos significativos y proyectarse dentro de su territorio.

Sen (2000) sostiene que “el desarrollo puede concebirse [...] como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos” (p. 19). Por su parte, Nussbaum (2012) afirma que “la pregunta clave que cabe hacerse cuando se comparan sociedades y se evalúan conforme a su dignidad o a su justicia básica es: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona?” (p. 38). Ambas perspectivas permiten comprender que la educación rural debe ofrecer oportunidades reales para que los estudiantes desarrollen sus capacidades humanas, relacionales, emocionales y comunitarias; por consiguiente, la escuela no solo debe garantizar permanencia y aprendizaje académico, pues también está llamada a favorecer experiencias de reconocimiento, participación, cuidado y construcción de sentido.

Desde la postura de la autora, las habilidades socioemocionales forman parte de esas capacidades necesarias para vivir con otros, afrontar dificultades, expresar emociones, participar en la vida escolar y construir proyectos personales y comunitarios. La empatía, la autorregulación, la comunicación, la toma de decisiones y la convivencia no pueden desligarse de las condiciones que permiten al estudiante

sentirse seguro, valorado, escuchado y acompañado; por ello, dichas habilidades adquieren sentido cuando se relacionan con las experiencias concretas que el estudiante vive en su hogar, en la escuela, en el camino hacia ella, en sus relaciones con pares y en las responsabilidades que asume dentro de su contexto familiar y comunitario.

En los contextos rurales, este enfoque adquiere especial relevancia porque las oportunidades de desarrollo pueden estar condicionadas por la distancia, la pobreza, la limitada disponibilidad de recursos, las dinámicas familiares y las desigualdades territoriales. Desde esta comprensión, fortalecer habilidades socioemocionales implica también mirar las condiciones que hacen posible su desarrollo; un estudiante difícilmente podrá expresar con confianza lo que siente si no encuentra escucha, le será complejo participar si no se siente reconocido y tendrá menos posibilidades de tomar decisiones responsables si no cuenta con orientación y acompañamiento. Así, el desarrollo socioemocional requiere ambientes que sostengan la palabra, la confianza, la pertenencia y la posibilidad de actuar con sentido en la vida cotidiana.

Por ello, el enfoque de capacidades permite defender que la educación rural debe orientarse al florecimiento humano. La escuela y la familia tienen la posibilidad de ampliar las capacidades de los estudiantes cuando promueven ambientes de cuidado, reconocimiento, diálogo, participación y pertenencia; asimismo, cuando reconocen sus emociones, valoran sus esfuerzos, acompañan sus dificultades y les ofrecen oportunidades para sentirse capaces de aprender, convivir y aportar a su comunidad. En esta investigación, dicho enfoque contribuye a comprender las habilidades socioemocionales como parte de una formación que busca dignificar la vida del estudiante rural y fortalecer sus posibilidades de convivir, aprender y proyectarse en su comunidad desde una experiencia educativa más humana, situada y corresponsable.

Bases Referenciales

Desarrollo humano y formación integral del estudiante rural

El desarrollo humano constituye un punto de partida fundamental para comprender la formación integral del estudiante rural, en tanto permite mirar su experiencia educativa desde una perspectiva amplia, sensible y situada. En el contexto de esta investigación, el estudiante rural se reconoce como un ser vinculado con su familia, su escuela, su comunidad y su territorio; su formación se expresa en aquello que aprende, en las emociones que atraviesan su vida cotidiana, en las responsabilidades que asume, en las relaciones que construye y en las posibilidades que encuentra para participar, convivir y proyectarse como sujeto digno dentro de su entorno.

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano se comprende como un proceso complejo mediante el cual la persona amplía sus capacidades para vivir con otros, tomar decisiones, expresar sus emociones, participar en la vida social y construir sentido sobre sí misma. Sen (2000) sostiene que “el desarrollo puede concebirse [...] como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos” (p. 19). Esta afirmación resulta especialmente pertinente para la educación rural, porque permite reconocer que formar al estudiante implica ampliar las condiciones que le permitan aprender, convivir, sentirse valorado, participar y construir posibilidades de vida en su propio contexto.

En correspondencia con esta idea, la formación integral del estudiante rural exige considerar las oportunidades reales que posee para desarrollar sus dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, éticas y comunitarias. En muchos escenarios rurales, dichas oportunidades están atravesadas por la distancia geográfica, la disponibilidad de recursos, las dinámicas familiares, las condiciones económicas, las formas de trabajo del territorio y las relaciones comunitarias que sostienen la vida cotidiana; desde la postura de la autora, estas condiciones configuran la manera como los estudiantes aprenden a relacionarse, enfrentar dificultades, colaborar, asumir responsabilidades y construir vínculos de pertenencia.

Nussbaum (2012), desde el enfoque de las capacidades, plantea una pregunta decisiva para valorar la dignidad y la justicia de una sociedad: “¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona?” (p. 38). Esta interrogante permite situar la formación integral

del estudiante rural en un horizonte ético y pedagógico más amplio, debido a que orienta la mirada hacia las posibilidades concretas que tiene cada niño, niña o adolescente para desplegar sus capacidades en condiciones de dignidad. En el caso de esta investigación, dicha pregunta se vincula directamente con las habilidades socioemocionales, porque estas forman parte de aquello que el estudiante necesita para convivir, reconocerse, expresar lo que siente, resolver conflictos, tomar decisiones y participar en la vida escolar y familiar.

En esta misma dirección, UNESCO (2024) señala que “las habilidades socioemocionales son esenciales para desenvolvernos en todos los ámbitos de la vida” (p. 5). Esta afirmación permite fortalecer la comprensión de las habilidades socioemocionales como parte de la formación integral, debido a que las vincula con la vida en su amplitud: la escuela, la familia, la comunidad, las relaciones con los otros, la participación social y la construcción de bienestar. Desde la postura de la autora, esta perspectiva resulta especialmente pertinente en la ruralidad, donde los estudiantes enfrentan situaciones cotidianas que demandan empatía, autorregulación, comunicación, colaboración, manejo de conflictos y capacidad para tomar decisiones responsables en medio de condiciones familiares, escolares y territoriales particulares.

Por lo que respecta al contexto escolar, la OCDE (2025) sostiene que “las condiciones y el contexto de la escuela influyen en la forma en que los docentes se desenvuelven en esta complejidad e implementan efectivamente las prácticas” (p. 106). Esta idea resulta relevante para la presente investigación, porque permite reconocer que el desarrollo socioemocional del estudiante rural también depende de las posibilidades reales que tiene la escuela para generar ambientes de cuidado, escucha, participación y acompañamiento. En el ámbito rural, las prácticas docentes se despliegan en medio de condiciones específicas: aulas con recursos limitados, cercanía comunitaria, diversidad de trayectorias familiares, distancias geográficas y necesidades socioemocionales que interpelan cotidianamente la acción pedagógica.

Desde esta lectura, las habilidades socioemocionales se comprenden como dimensiones constitutivas del desarrollo humano. La empatía, la autorregulación, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos, la expresión emocional y la

toma de decisiones responsables se manifiestan en la manera como el estudiante habita la escuela, se vincula con su familia, responde ante las tensiones del entorno y construye relaciones con sus pares. En la ruralidad, estas habilidades adquieren matices particulares, porque se expresan en escenarios donde la escuela suele ser lugar de encuentro comunitario, espacio de cuidado, referencia afectiva y posibilidad de reconocimiento.

A propósito de ello, la autora asume que la formación integral del estudiante rural requiere una comprensión sensible de su mundo cotidiano. Un niño que llega a la escuela después de recorrer largas distancias, una estudiante que participa en labores familiares antes o después de la jornada escolar, un adolescente que enfrenta tensiones familiares o comunitarias, vive la experiencia educativa desde condiciones particulares que inciden en su vida emocional, en su convivencia, en su motivación, en su sentido de pertenencia y en la construcción de sus proyectos personales. Por tanto, la escuela rural está llamada a reconocer esas realidades para comprender con mayor profundidad la experiencia formativa de sus estudiantes.

La familia, en este horizonte, ocupa un lugar decisivo en el desarrollo humano y en la formación integral. En ella se aprenden las primeras formas de relación, cuidado, autoridad, expresión afectiva, solidaridad, responsabilidad y resolución de tensiones; asimismo, allí se configuran modos de comprender la vida, el trabajo, la comunidad y la escuela. Por ello, cuando la investigación aborda las habilidades socioemocionales desde la relación escuela-familia, reconoce que el mundo emocional y relacional del estudiante se construye entre las experiencias familiares, las prácticas escolares y los vínculos comunitarios que le ofrecen orientación, contención y sentido.

En este sentido, la escuela rural tiene una responsabilidad pedagógica que trasciende la enseñanza de contenidos. Su tarea formativa implica crear condiciones para que el estudiante pueda sentirse escuchado, reconocido y acompañado; también supone propiciar ambientes donde la palabra, el respeto, la cooperación y la expresión emocional tengan lugar dentro de la vida escolar. Desde la postura de la autora, una escuela que atiende el desarrollo humano de sus estudiantes observa sus gestos,

comprende sus silencios, reconoce sus esfuerzos, dialoga con sus familias y ofrece experiencias que fortalecen tanto el aprendizaje como la convivencia.

La formación integral, por consiguiente, se comprende como una construcción compartida. Escuela y familia participan en la ampliación de las capacidades del estudiante cuando promueven ambientes de cuidado, diálogo, reconocimiento, participación y corresponsabilidad; esta relación resulta especialmente importante en la ruralidad, donde los vínculos entre institución educativa, hogar y comunidad pueden favorecer experiencias de acompañamiento más cercanas a la vida real del estudiante. Cuando la escuela dialoga con la familia, y la familia reconoce la función formativa de la escuela, se generan condiciones más favorables para el desarrollo socioemocional.

Desde el horizonte fenomenológico-hermenéutico que orienta esta investigación, comprender el desarrollo humano del estudiante rural implica atender la experiencia vivida de su formación, tal como se expresa en la cotidianidad escolar, familiar y comunitaria. Esta mirada conduce a interpretar cómo las condiciones del contexto son vividas por los propios actores: cómo el estudiante experimenta el apoyo familiar, cómo percibe la presencia del docente, cómo se siente dentro de la escuela, cómo enfrenta los conflictos, cómo reconoce sus emociones y cómo construye vínculos de confianza o inseguridad en los espacios que habita. La atención se dirige, entonces, hacia aquello que aparece en sus relatos, gestos, silencios, preocupaciones y formas de relación, porque allí se revelan significados que permiten comprender el sentido humano de su proceso formativo.

En esta perspectiva, la ruralidad no se asume únicamente como escenario geográfico, sino como mundo vivido que atraviesa la experiencia del estudiante y condiciona sus posibilidades de aprender, convivir, participar y proyectarse. Las distancias, las dinámicas familiares, los saberes comunitarios, las responsabilidades del hogar, las condiciones materiales y la cercanía con el territorio configuran modos particulares de habitar la escuela y de construir relaciones socioemocionales. De esta manera, el fenómeno se aborda desde la sensibilidad, la escucha y la comprensión de los significados que emergen en la cotidianidad, procurando que las voces de estudiantes, familias y docentes iluminen cómo se vive la formación integral en

contextos rurales y cómo la relación escuela-familia puede favorecer experiencias de cuidado, reconocimiento y acompañamiento.

Por tanto, el desarrollo humano y la formación integral constituyen la base amplia sobre la cual se sustenta el estudio de las habilidades socioemocionales en la educación rural. Desde esta perspectiva, formar integralmente al estudiante rural implica reconocerlo como sujeto de capacidades, emociones, vínculos, historia y dignidad; implica también comprender que su desarrollo depende de las oportunidades reales que encuentre para aprender, convivir, participar y ser reconocido en los espacios donde transcurre su vida. En consecuencia, la presente investigación asume que el fortalecimiento socioemocional requiere una acción corresponsable entre escuela y familia, orientada a dignificar la experiencia educativa y a favorecer el florecimiento humano de los estudiantes en su propio territorio.

Educación rural como mundo de vida y experiencia situada

La educación rural constituye una base referencial imprescindible para comprender el fenómeno de las habilidades socioemocionales en estudiantes que habitan territorios atravesados por vínculos familiares, prácticas comunitarias, saberes locales, condiciones materiales, distancias geográficas y formas particulares de relación con la escuela. En esta investigación, la ruralidad se asume como un mundo de vida, es decir, como una trama de experiencias donde el estudiante aprende, siente, convive, participa y construye sentido a partir de aquello que acontece en su hogar, en la institución educativa, en la comunidad y en el territorio que configura su cotidianidad.

Desde esta perspectiva, la ruralidad expresa una forma de habitar el mundo en la que el territorio adquiere valor formativo, debido a que en él se entrelazan la historia familiar, las actividades productivas, las relaciones vecinales, los trayectos hacia la escuela, las dificultades de acceso, las memorias compartidas y las expectativas de futuro. Por ello, el estudiante rural llega al aula con una experiencia vital que desborda los contenidos escolares; trae consigo formas de hablar, sentir, relacionarse, colaborar y afrontar las tensiones propias de su contexto.

En relación con esta comprensión territorial, el Consenso de Brasilia (2024) plantea que el acercamiento al mundo rural debe partir del “reconocimiento y valoración ... de los saberes, conocimientos y experiencias de quienes lo habitan” (p. 2). Esta afirmación resulta pertinente para la presente investigación porque permite sostener que la escuela rural necesita dialogar con la vida concreta de sus estudiantes, con las memorias familiares, con las prácticas comunitarias y con los aprendizajes que se producen fuera del aula; de allí que las habilidades socioemocionales puedan comprenderse también como expresiones de esa vida compartida en el territorio.

Desde la postura de la autora, reconocer los saberes y experiencias de quienes habitan la ruralidad implica comprender que el estudiante aprende a convivir en múltiples escenarios. La empatía puede cultivarse en las prácticas de ayuda familiar; la responsabilidad puede fortalecerse en las labores cotidianas del hogar; la comunicación puede configurarse en los relatos de los mayores; la resolución de conflictos puede emerger en la vida comunitaria; la solidaridad puede vivirse en las formas de cooperación entre vecinos. Así, las habilidades socioemocionales adquieren sentido cuando se interpretan desde la experiencia situada del estudiante y desde los vínculos que sostienen su mundo cotidiano.

La escuela rural, por tanto, participa en una trama social más amplia. Sánchez, Simpson y Nossa (2020), al analizar el caso colombiano desde una mirada territorial, advierten que “los factores geográficos –parte del territorio– no son, per se, factores de exclusión en educación” (p. 144). Esta cita permite introducir una distinción importante: las dificultades de la ruralidad se relacionan con las formas históricas, sociales e institucionales en que se han configurado las oportunidades educativas para quienes viven en estos territorios.

Esta comprensión resulta decisiva para el objeto de estudio, porque las condiciones rurales inciden en la manera como estudiantes, familias y docentes viven la escuela. La distancia, la limitada disponibilidad de recursos, la conectividad insuficiente, la diversidad de trayectorias familiares y las exigencias del trabajo rural pueden afectar la participación, la motivación, la comunicación y el bienestar emocional de los estudiantes; al mismo tiempo, también pueden activar formas de colaboración,

cuidado, resiliencia comunitaria y sentido de pertenencia que enriquecen la experiencia educativa.

A propósito de la vinculación entre escuela y territorio, la Guía de reflexión pedagógica para la escuela rural multigrado sostiene que la apertura de la escuela al territorio implica la "posibilidad de aprender en y con la comunidad" (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020, p. 29). Esta idea se articula con la presente investigación porque sitúa la educación rural en una relación viva con la comunidad; la escuela se comprende como un lugar que dialoga con las experiencias, los saberes, las prácticas culturales y las formas de convivencia presentes en el entorno.

Desde esta perspectiva, la relación escuela-familia adquiere una densidad pedagógica particular. La familia rural participa en la formación del estudiante mediante sus modos de cuidado, sus normas, sus expectativas, sus formas de trabajo, sus afectos y sus maneras de acompañar la vida escolar; la escuela, a su vez, recibe esas experiencias y puede convertirlas en posibilidades de comprensión, diálogo y formación. Cuando ambas instancias se encuentran desde la corresponsabilidad, el desarrollo socioemocional se fortalece porque el estudiante percibe continuidad entre lo que vive en casa y lo que experimenta en la institución educativa.

Asimismo, la educación rural requiere sensibilidad hacia las condiciones culturales y comunitarias donde se despliega la vida escolar. Entreculturas (2024) señala que la educación rural debe estar "adaptada a los entornos comunitarios en los que existen y se respetan los aprendizajes previos, las culturas y las diversas cosmovisiones" (p. 9). Esta cita aporta una clave importante para comprender que la pertinencia educativa en la ruralidad pasa por reconocer las formas propias de aprender, vivir, narrar, cuidar y convivir que poseen las comunidades.

En el marco de esta investigación, dicha adaptación se entiende como una actitud pedagógica de apertura hacia la experiencia vivida del estudiante rural. El docente que conoce la historia de sus estudiantes, la escuela que convoca a las familias, el aula que reconoce el territorio y la comunidad que participa en la vida escolar crean condiciones para que las habilidades socioemocionales puedan fortalecerse desde situaciones reales. En ese sentido, la educación rural requiere

prácticas pedagógicas capaces de integrar la escucha, el reconocimiento, el cuidado y la participación.

Por otra parte, la ruralidad también presenta desafíos que interpelan el trabajo de la escuela, la familia y el Estado. Caballero (2023) afirma que “la educación en el contexto rural presenta distintos y cuantiosos retos” para docentes, instituciones, Estado, estudiantes, familias y comunidad (p. 115). Esta afirmación permite reconocer que la formación socioemocional en contextos rurales se produce en medio de responsabilidades compartidas y condiciones complejas, donde cada actor educativo participa desde sus posibilidades, tensiones y compromisos.

Desde el horizonte fenomenológico-hermenéutico que orienta esta investigación, comprender la educación rural implica atender la experiencia vivida de quienes la habitan. Esta mirada conduce a preguntar cómo vive el estudiante su escuela, cómo experimenta la distancia, cómo se siente en el aula, cómo interpreta el apoyo familiar, cómo reconoce la presencia del docente y cómo participa en la comunidad. De este modo, la ruralidad se convierte en un campo de significados donde la educación, la familia, el territorio y las emociones se entrelazan en la formación integral del estudiante.

Por consiguiente, este apartado sustenta que la educación rural constituye una experiencia situada y relacional, donde el territorio, la familia, la comunidad, la distancia, los saberes y las condiciones sociales participan en la configuración del desarrollo socioemocional. Desde la postura de la autora, comprender esta base permite dar sentido al objeto de estudio, porque las habilidades socioemocionales se viven en el aula, en la casa, en el camino, en la palabra compartida, en el gesto de cuidado, en la dificultad cotidiana y en la posibilidad de construir vínculos más humanos entre escuela y familia.

Habilidades socioemocionales como experiencia relacional

Las habilidades socioemocionales constituyen una base referencial central para comprender la formación integral del estudiante rural desde su experiencia cotidiana en

la familia, la escuela y la comunidad. En esta investigación, se comprenden como modos de ser, sentir, convivir y responder ante las situaciones de la vida diaria; se expresan en la manera como el estudiante reconoce lo que siente, interpreta las emociones de los otros, se comunica, afronta conflictos, toma decisiones, construye vínculos y participa en los espacios donde transcurre su formación.

La UNESCO (2024) señala que “las habilidades socioemocionales son esenciales para desenvolvernos en todos los ámbitos de la vida” (p. 5). Esta afirmación resulta pertinente para el estudio porque permite comprender que dichas habilidades atraviesan la vida escolar, familiar y comunitaria del estudiante rural; se manifiestan en las responsabilidades del hogar, en las relaciones con los compañeros, en las conversaciones con los adultos y en las formas de afrontar las dificultades propias del territorio.

Desde esta perspectiva, las habilidades socioemocionales adquieren sentido cuando se observan en situaciones concretas. La autorregulación puede aparecer en el esfuerzo de un niño por contener su enojo; la empatía, en la capacidad de advertir la tristeza de un compañero; la comunicación, en la palabra que expresa una preocupación; la resolución de conflictos, en la búsqueda de acuerdos después de una diferencia; la toma de decisiones, en la manera como el estudiante responde ante tensiones de su entorno.

UNICEF Perú (2024) define las habilidades socioemocionales como “las aptitudes o destrezas de una persona para identificar; expresar y gestionar sus propias emociones, así como comprender las de otras personas” (p. 26). Esta definición sitúa el desarrollo socioemocional en una doble dirección: hacia sí mismo y hacia los demás. En la ruralidad, esta doble dirección se hace visible cuando el estudiante intenta comprender sus propias emociones y, al mismo tiempo, aprende a convivir con familiares, docentes, compañeros y miembros de la comunidad.

Desde la postura de la autora, estas habilidades se configuran en la interacción. El estudiante rural aprende a gestionar emociones en las experiencias de crianza, en las normas familiares, en las relaciones escolares, en las prácticas comunitarias y en

los modos de acompañamiento que recibe de los adultos significativos. Por ello, el fortalecimiento socioemocional requiere mirar la relación entre escuela y familia como un espacio de mediación, donde la palabra, el ejemplo, el cuidado, la escucha y la orientación cotidiana contribuyen a formar modos más humanos de convivir.

En este mismo horizonte, la OCDE (2025) sostiene que “el apoyo socioemocional se centra en cultivar las condiciones necesarias para que los alumnos se desarrollen dentro y fuera del aula” (p. 106). Esta afirmación permite reconocer que las habilidades socioemocionales requieren ambientes que las hagan posibles; en la escuela rural, tales condiciones se relacionan con el clima afectivo del aula, la confianza entre docente y estudiante, las normas compartidas, la participación de la familia y la construcción de relaciones respetuosas.

La ANEP (2024) plantea que “el desarrollo de habilidades socioemocionales como la comunicación efectiva y la resolución de conflictos es esencial para que los estudiantes trabajen juntos de manera productiva” (p. 12). Esta cita vincula las habilidades socioemocionales con la convivencia y el trabajo colaborativo, aspectos relevantes en contextos rurales donde la escuela suele operar como lugar de encuentro comunitario. La comunicación y la resolución de conflictos favorecen relaciones más cuidadosas, participativas y respetuosas entre estudiantes, docentes y familias.

Desde la mirada de la autora, la experiencia rural ofrece escenarios concretos para que estas habilidades se expresen y fortalezcan: la colaboración entre pares, la ayuda en actividades familiares, la participación comunitaria, el respeto por los mayores, la solidaridad ante dificultades compartidas y la capacidad de resolver desacuerdos. Por ello, su abordaje exige reconocer las prácticas cotidianas que ya existen en las familias y comunidades, junto con aquellas necesidades que requieren mayor acompañamiento pedagógico.

En el horizonte fenomenológico-hermenéutico de este estudio, comprender las habilidades socioemocionales implica preguntarse cómo se viven en la cotidianidad rural: cómo el estudiante experimenta la empatía, cómo afronta una tensión familiar, cómo se siente cuando es escuchado por el docente, cómo interpreta el

acompañamiento de sus padres y cómo construye confianza dentro de la escuela. Esta mirada permite ubicar el fenómeno en la experiencia vivida de los actores.

Por consiguiente, las habilidades socioemocionales se asumen como una experiencia relacional, situada y formativa. Relacional, porque se configuran en el encuentro con otros; situada, porque adquieren sentido en el territorio, la familia, la escuela y la comunidad; formativa, porque contribuyen al desarrollo humano e integral del estudiante rural. Desde la postura de la autora, su fortalecimiento requiere una acción conjunta entre escuela y familia, orientada a cultivar ambientes de cuidado, comunicación, reconocimiento, participación y convivencia.

Familia rural, cuidado y mediación socioemocional

La familia rural constituye un ámbito fundamental para comprender el desarrollo socioemocional del estudiante, debido a que en ella se configuran las primeras experiencias de afecto, comunicación, cuidado, límites, pertenencia y reconocimiento. En esta investigación, la familia se asume como un espacio relacional donde el estudiante aprende modos de sentir, responder, convivir y comprender la vida cotidiana; allí se construyen vínculos que inciden en su manera de habitar la escuela, relacionarse con los otros, afrontar dificultades y expresar aquello que vive emocionalmente. En los contextos rurales, esta experiencia familiar suele estar profundamente vinculada con el territorio, las labores cotidianas, las prácticas comunitarias, los saberes heredados y las formas de acompañamiento que emergen en medio de las condiciones concretas de vida.

La participación familiar en la formación socioemocional se expresa en los gestos cotidianos de cuidado, en la palabra que orienta, en la norma que contiene, en la escucha que acoge, en el ejemplo que enseña y en la presencia que brinda seguridad. En la ruralidad, donde la escuela y la comunidad suelen estar próximas a las dinámicas familiares, estos gestos adquieren un valor pedagógico significativo, pues permiten que el estudiante encuentre continuidad entre lo que vive en casa y lo que experimenta en la institución educativa.

La Secretaría de Educación de Bogotá (2022) plantea el acompañamiento a las “escuelas del cuidado familiar” como una estrategia para fortalecer “la relación entre familias y escuela” mediante espacios de diálogo, reflexión y formación sobre “los conflictos cotidianos y las emociones asociadas a éstos” (p. 69). Esta orientación resulta pertinente para la presente investigación porque permite comprender que la familia participa en la formación socioemocional desde sus modos de cuidado, sus formas de comunicación, sus límites, sus conflictos y sus maneras de acompañar emocionalmente a los estudiantes.

En esta línea comprensiva, la familia rural se revela como un lugar de mediación socioemocional. El niño aprende a reconocer sus emociones cuando un adulto le ayuda a nombrar lo que siente; aprende a regularse cuando encuentra límites claros y afectivos; aprende empatía cuando observa gestos de solidaridad en su hogar; aprende comunicación cuando se le permite hablar sin temor; aprende responsabilidad cuando participa en tareas familiares acordes con su edad y contexto. Así, la crianza, el cuidado y la comunicación familiar se convierten en experiencias formativas que anteceden, acompañan y prolongan la acción pedagógica de la escuela.

La familia rural también transmite formas de convivencia que influyen en la experiencia escolar. Las maneras de resolver diferencias en casa, de expresar afecto, de establecer autoridad, de acompañar el error y de reconocer el esfuerzo participan en la construcción de habilidades como la autorregulación, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Por ello, cuando la escuela busca fortalecer las habilidades socioemocionales, necesita comprender las dinámicas familiares que acompañan al estudiante, evitando reducir la participación familiar a la asistencia a reuniones o al apoyo en tareas académicas.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2024) afirma que “los docentes, funcionarios y familias son referentes para los estudiantes en el desarrollo de actitudes y aptitudes” (p. 3). Esta cita permite reconocer que la formación socioemocional se sostiene en una red de adultos significativos, donde la familia ocupa un lugar insustituible. En el caso de los estudiantes rurales, esa red puede estar conformada por madres, padres, abuelos, tíos, hermanos, vecinos y docentes que,

desde distintos lugares, modelan formas de trato, colaboración, respeto, responsabilidad y cuidado.

La mediación socioemocional de la familia adquiere especial importancia cuando el estudiante enfrenta tensiones propias del contexto rural: distancias para llegar a la escuela, responsabilidades domésticas, dificultades económicas, limitaciones de conectividad, conflictos familiares o situaciones comunitarias que atraviesan la vida escolar. Ante estas realidades, el acompañamiento familiar puede ofrecer contención, orientación y sentido; a la vez, la escuela puede aportar escucha pedagógica, apoyo docente y espacios de diálogo que ayuden a comprender aquello que el estudiante vive en silencio o expresa mediante su conducta.

Por lo que respecta a la relación familia-escuela, la OEI (2023) señala que en Iberoamérica existen iniciativas dirigidas a “favorecer la participación de las familias en el cuidado y la educación de la primera infancia” y a “fortalecer la colaboración familia-escuela” (p. 103). Aunque el énfasis de esta cita se ubica en la primera infancia, su valor para esta investigación radica en mostrar que el cuidado, la educación y la colaboración familiar constituyen dimensiones articuladas en la formación humana. En la educación rural, esta articulación permite comprender que la escuela y la familia comparten responsabilidades en el acompañamiento socioemocional del estudiante.

Desde la postura investigativa asumida, esta corresponsabilidad debe construirse desde el reconocimiento mutuo. La escuela necesita valorar los saberes familiares, las condiciones del hogar, los tiempos del territorio y las formas de cuidado que sostienen la vida rural; la familia, por su parte, requiere comprender la función formativa de la escuela y participar en los procesos que favorecen la convivencia, la comunicación y el bienestar emocional de los estudiantes. Cuando ambas instancias se encuentran desde la escucha y el respeto, la mediación socioemocional se amplía, porque el estudiante percibe que los adultos significativos de su vida comparten una preocupación común por su desarrollo.

En este apartado, la familia rural se comprende como ámbito de afecto, crianza, comunicación, límites, reconocimiento y acompañamiento emocional, debido a que en

ella se configuran las primeras formas de relación con el mundo y con los otros. Su valor reside en la manera como participa en la formación del estudiante, en su seguridad afectiva, en su capacidad para expresar emociones, en sus formas de respetar a otros, en su afrontamiento de dificultades y en la construcción de vínculos de pertenencia; por ello, la experiencia familiar no puede ser mirada como un elemento externo a la vida escolar, pues constituye una dimensión viva de la formación integral del estudiante rural.

Desde esta comprensión, la familia aporta sentidos, hábitos, normas, afectos y modos de convivencia que inciden en la manera como el estudiante llega a la escuela, participa en el aula, responde ante los conflictos y se relaciona con docentes y compañeros. La palabra que orienta, el límite que contiene, el gesto que acompaña, la escucha que acoge y el reconocimiento de los esfuerzos cotidianos se convierten en mediaciones socioemocionales que fortalecen la confianza, la autorregulación, la empatía y la comunicación. Esta base referencial permite sostener que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales requiere mirar la experiencia familiar del estudiante rural como parte viva de su formación integral, en diálogo permanente con la escuela, la comunidad y el territorio que habita.

Escuela rural como espacio pedagógico de cuidado, convivencia y reconocimiento

La escuela rural se comprende en esta investigación como un espacio pedagógico donde el estudiante aprende, convive, expresa emociones, construye vínculos y encuentra posibilidades de reconocimiento. Su función formativa se despliega en la vida cotidiana del aula, en los encuentros con los docentes, en las relaciones con los compañeros y en las experiencias de acompañamiento que permiten al estudiante sentirse parte de una comunidad educativa. En este sentido, la escuela rural adquiere un valor humano particular, porque allí confluyen historias familiares, condiciones territoriales, saberes comunitarios, expectativas de futuro y necesidades socioemocionales.

En los contextos rurales, la escuela suele constituirse en un lugar de referencia para la comunidad. En ella circulan conocimientos escolares, relaciones de confianza, prácticas de cuidado, formas de convivencia y experiencias de participación. El estudiante que llega al aula trae consigo emociones, responsabilidades familiares, cansancios, silencios, alegrías y preocupaciones que inciden en su manera de aprender y relacionarse; por ello, la escuela rural requiere sensibilidad para interpretar esos modos de estar, acompañar sus procesos y ofrecer experiencias que fortalezcan su desarrollo humano.

La teoría del cuidado de Noddings permite profundizar esta comprensión. Para la autora, el encuentro de cuidado implica que “A cuida de B”, “A realiza algún acto de acuerdo con ese cuidado” y “B reconoce que A cuida de B” (Noddings, 2002, p. 19). Esta idea resulta pertinente porque permite comprender que el cuidado pedagógico se expresa en acciones concretas: escuchar al estudiante, advertir su malestar, orientar una dificultad, mediar un conflicto, valorar su esfuerzo y ofrecer una presencia adulta que brinde seguridad.

En la experiencia escolar rural, el cuidado puede aparecer en situaciones sencillas y formativas: una docente que percibe que un niño llega triste, un maestro que pregunta por la ausencia reiterada de una estudiante, un grupo que aprende a resolver una diferencia mediante la palabra o una institución que convoca a la familia para comprender lo que ocurre con el estudiante. Estas escenas muestran que cuidar en la escuela implica sostener relaciones donde el estudiante pueda sentirse visto, escuchado y acompañado en su singularidad.

La convivencia escolar constituye otra dimensión central de la escuela rural como espacio formativo. En ella los estudiantes aprenden a compartir, dialogar, esperar, respetar, colaborar, reparar daños y reconocer las emociones propias y ajenas. La OCDE (2025) sostiene que “el apoyo socioemocional se centra en cultivar las condiciones necesarias para que los alumnos se desarrollen dentro y fuera del aula” (p. 106). Esta afirmación permite reconocer que el desarrollo socioemocional requiere ambientes pedagógicos donde la confianza, el respeto, la escucha y la participación se vuelvan experiencias cotidianas.

El reconocimiento también resulta fundamental para comprender la función pedagógica de la escuela rural. Honneth (1997) define la estima social como “una valoración social que permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas” (p. 148). Esta cita permite interpretar que el estudiante fortalece su autoestima cuando la escuela reconoce sus saberes, sus esfuerzos, sus formas de participación y las experiencias familiares o comunitarias que hacen parte de su vida. En la ruralidad, este reconocimiento adquiere especial relevancia, dado que muchos estudiantes enfrentan condiciones de invisibilidad, desventaja territorial o escasas oportunidades de valoración social.

Una escuela rural que reconoce atiende las capacidades, la historia, la pertenencia comunitaria, las formas de aprender, las emociones y las posibilidades de crecimiento del estudiante. Reconocer implica nombrar sus logros, escuchar sus preocupaciones, valorar los saberes que trae de su familia, comprender sus condiciones de vida y ofrecerle un lugar significativo dentro de la comunidad escolar. Así, el reconocimiento favorece la confianza, la participación, la seguridad emocional y la construcción de vínculos más saludables.

La relación entre cuidado y reconocimiento permite comprender con mayor profundidad el papel de la escuela en la formación socioemocional. El cuidado ofrece al estudiante una experiencia de acogida y acompañamiento; el reconocimiento le permite sentirse valorado como sujeto capaz, digno y perteneciente. Cuando ambas dimensiones se articulan en la vida escolar, la convivencia se fortalece, porque los estudiantes aprenden a tratarse con respeto, a considerar la experiencia del otro y a construir relaciones abiertas al diálogo.

La Secretaría de Educación de Bogotá (2022) plantea el acompañamiento a las “escuelas del cuidado familiar” como una estrategia para fortalecer “la relación entre familias y escuela” mediante espacios de diálogo, reflexión y formación sobre “los conflictos cotidianos y las emociones asociadas a éstos” (p. 69). Aunque esta orientación se formula desde una política educativa urbana, aporta una clave pertinente para el estudio, porque muestra la importancia de articular escuela y familia en torno al cuidado, la comunicación y el acompañamiento emocional.

Desde esta base referencial, la escuela rural forma vínculos cuando sus prácticas pedagógicas se sostienen en el cuidado, la convivencia y el reconocimiento. El docente que acompaña sin humillar, corrige sin desvalorizar, escucha antes de sancionar, comprende el contexto familiar y promueve la participación, contribuye a que los estudiantes desarrollen formas más humanas de relacionarse. En este tipo de experiencia escolar, las habilidades socioemocionales se vuelven parte de la vida cotidiana de la escuela.

Comprender la escuela rural desde esta perspectiva permite situar el objeto de estudio en una dimensión profundamente humana. Las habilidades socioemocionales se fortalecen cuando el estudiante vive experiencias de cuidado, se siente reconocido, participa en relaciones respetuosas y encuentra adultos dispuestos a acompañarlo. Así, la escuela rural se convierte en un espacio pedagógico de acogida, escucha, convivencia y reconocimiento, capaz de articularse con la familia para favorecer la formación integral y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Corresponsabilidad escuela-familia en la formación socioemocional

La corresponsabilidad escuela-familia constituye el núcleo articulador de esta investigación, porque permite comprender el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales como una experiencia compartida entre los adultos que acompañan la vida del estudiante rural. En este marco, el trabajo colaborativo se asume como una relación formativa sostenida en el diálogo, la escucha, el reconocimiento de las condiciones familiares, la comunicación oportuna y el acompañamiento sensible de las situaciones que afectan la convivencia, la expresión emocional y el bienestar escolar. La escuela y la familia participan en un mismo proceso humano: ofrecer al estudiante condiciones para aprender a convivir, regular sus emociones, construir vínculos respetuosos y responder con mayor sentido ante las tensiones de su contexto.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020) plantea que las redes sociales son “conexiones en las cuales se configuran vínculos y relaciones entre

sujetos y colectivos" (p. 13). Esta afirmación permite comprender que la corresponsabilidad educativa se construye en redes de relación donde participan familia, escuela, comunidad y otros actores sociales. En la ruralidad, dichas redes adquieren especial importancia porque el estudiante vive su formación entre lo que ocurre en el hogar, en la institución educativa y en el territorio; cada uno de estos espacios incide en su forma de sentir, comunicarse, convivir y afrontar dificultades.

La escuela rural necesita construir una relación cercana con las familias, atendiendo sus tiempos, condiciones materiales, trayectorias, expectativas y formas de acompañamiento. El estudiante que llega al aula trae consigo experiencias familiares que influyen en su disposición para aprender, en su manera de resolver diferencias, en su expresión emocional y en su relación con los demás; por ello, cuando el docente conoce algo de ese mundo familiar, puede interpretar con mayor sensibilidad ciertos silencios, ausencias, reacciones o dificultades convivenciales. La corresponsabilidad, entendida así, se convierte en una práctica de comprensión mutua y acompañamiento situado.

González-Rivera y Ormaza-Ormaza (2024) sostienen que la escuela debe "establecer vínculos con las familias para lograr la colaboración de los padres, madres y la familia en general" (p. 89). Esta cita resulta pertinente para el objeto de estudio porque sitúa la relación escuela-familia como una condición de trabajo conjunto; además, permite comprender que la formación socioemocional requiere vínculos sostenidos entre docentes y cuidadores, de modo que las experiencias de cuidado, orientación, límites y comunicación puedan encontrar cierta continuidad entre la casa y la escuela.

Garreta (2016) advierte que "la participación de las familias en la escuela ha sido cada vez más valorada" por su impacto en el éxito escolar, la mejora de las dinámicas institucionales y los beneficios para docentes y familias (p. 141). Esta afirmación amplía la comprensión de la corresponsabilidad, porque muestra que la presencia familiar no solo incide en el rendimiento académico, sino también en el clima institucional y en la calidad de las relaciones educativas. En contextos rurales, dicha participación adquiere

sentido cuando se traduce en comunicación cercana, acompañamiento emocional, construcción de acuerdos y reconocimiento de las condiciones de vida del estudiante.

La corresponsabilidad también exige comunicación abierta y honesta, especialmente cuando surgen conflictos o dificultades que afectan la experiencia escolar. González-Rivera y Ormaza-Ormaza (2024) señalan que, ante problemas en el proceso educativo, resulta “fundamental que se logre una comunicación realmente abierta y con honestidad” (p. 93). Esta afirmación permite sostener que la formación socioemocional necesita espacios donde las preocupaciones puedan ser nombradas, las emociones puedan comprenderse y las soluciones puedan construirse con la participación de quienes conocen de cerca la vida del estudiante.

En el ámbito rural, esta comunicación puede expresarse en acciones concretas: una conversación respetuosa con la madre sobre el retraimiento de un niño, un encuentro con la familia para comprender una situación de conflicto, un acuerdo compartido sobre límites y responsabilidades, una orientación conjunta frente a la tristeza o la irritabilidad de un estudiante, o una actividad comunitaria donde escuela y familia fortalecen vínculos de confianza. Estas prácticas muestran que el desarrollo socioemocional se cultiva en acciones pequeñas, sostenidas y coherentes, donde la escuela y la familia ofrecen al estudiante una red de apoyo más cercana.

UNICEF Colombia y Fundación PROINCO (2022) señalan que la propuesta formativa para la comunidad educativa busca el “fortalecimiento de las capacidades socioemocionales en docentes, padres, madres y cuidadores” (p. 4). Esta cita resulta especialmente relevante porque ubica a las familias y a los docentes como actores que también requieren fortalecimiento socioemocional para acompañar mejor a niños, niñas y adolescentes. En la ruralidad, donde los adultos significativos enfrentan múltiples exigencias materiales, laborales y comunitarias, esta mirada permite comprender que el acompañamiento del estudiante exige también cuidar y formar a quienes cuidan.

El mismo documento plantea que las competencias socioemocionales permiten “identificar y crear interacciones de cuidado y bienestar consigo mismos, con los demás y con el entorno” (UNICEF Colombia y Fundación PROINCO, 2022, p. 6). Esta

afirmación complementa el eje de corresponsabilidad, porque vincula las habilidades socioemocionales con la construcción de interacciones cuidadosas dentro de la comunidad educativa. Así, la relación escuela-familia se entiende como un espacio donde pueden generarse prácticas de bienestar, reconocimiento, escucha y orientación compartida.

A partir de estos referentes, la corresponsabilidad escuela-familia se comprende como una construcción cotidiana que articula cuidado, comunicación, límites, escucha y acompañamiento compartido. La familia aporta conocimiento íntimo sobre el estudiante, sus emociones, sus reacciones, sus responsabilidades y sus maneras de relacionarse; la escuela aporta observación pedagógica, mediación convivencial, intencionalidad formativa y espacios para practicar habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos. Cuando ambas instancias se reconocen como necesarias, el estudiante percibe una red de apoyo más coherente y cercana.

En esta investigación, el trabajo colaborativo entre escuela y familia se asume como una vía para fortalecer la formación socioemocional en la ruralidad. Su valor reside en que permite acompañar al estudiante desde una comprensión más completa de su vida, integrando lo que ocurre en el hogar, en el aula y en la comunidad. De este modo, la corresponsabilidad se convierte en una práctica educativa viva: conversar, escuchar, acordar, cuidar, reconocer y sostener al estudiante en su proceso de aprender a vivir con otros.

Trabajo colaborativo y construcción comunitaria del bienestar socioemocional

El trabajo colaborativo constituye una base referencial que permite cerrar la comprensión del objeto de estudio, al situar la formación socioemocional del estudiante rural como una construcción comunitaria sostenida entre escuela, familia y entorno. En esta investigación, colaborar implica acompañar, escuchar, acordar, cuidar y sostener prácticas compartidas que favorezcan el bienestar, la convivencia y el desarrollo

integral; su sentido pedagógico se expresa cuando las acciones de la escuela dialogan con las experiencias familiares y comunitarias, generando condiciones para que el estudiante se sienta reconocido y acompañado.

En el campo educativo, el trabajo colaborativo supone actuar con un propósito compartido. El CPEIP (2019) precisa que “aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común” (p. 1). Esta definición permite comprender que la colaboración entre escuela y familia adquiere sentido cuando ambas instancias reconocen una finalidad común: acompañar la vida socioemocional del estudiante rural.

La construcción comunitaria remite a la participación activa de quienes comparten un territorio, unas relaciones y unas necesidades formativas. El Consejo Nacional de Educación del Perú (2021) señala que “comunidad refiere a la actualización cotidiana de relaciones de bienestar, amparo y ayuda mutua entre colectivos humanos y la vida que habita su territorio” (p. 7). Esta cita permite entender que el bienestar socioemocional se construye en relaciones cotidianas de apoyo, cuidado y reciprocidad, especialmente en territorios rurales donde escuela, familia y comunidad se encuentran estrechamente vinculadas.

Asimismo, el bienestar emocional se comprende como una experiencia situada y dinámica. La Generalitat Valenciana (2025) señala que “poseer bienestar emocional es mucho más que no sufrir una enfermedad de salud mental” y lo concibe como “un proceso dinámico y progresivo” influido por la educación y el entorno (p. 11). Esta concepción vincula el bienestar con las condiciones relacionales, escolares y comunitarias que rodean al estudiante rural.

Mendoza Torres, Mendoza Torres, Henríquez Antepara y Vázquez Álvarez (2025) sostienen que “la articulación entre escuela, familia y comunidad constituye un eje esencial para promover una formación socioemocional sólida” (p. 243). Esta afirmación vincula directamente la integración de actores con la formación socioemocional, especialmente en contextos donde el estudiante necesita coherencia entre los mensajes, límites, afectos y apoyos que recibe en su vida cotidiana.

La colaboración rebasa la organización de reuniones, citaciones o actividades escolares aisladas; se expresa en una forma de relación donde los actores educativos se reconocen como corresponsables del bienestar estudiantil. Una familia que dialoga con el docente, una escuela que escucha las condiciones del hogar, una comunidad que acompaña procesos de convivencia y unos estudiantes que participan en acuerdos colectivos configuran una red formativa donde las habilidades socioemocionales encuentran posibilidad de desarrollo.

Chavarría Jaramillo (2025), en una investigación desarrollada en un centro educativo rural de Antioquia, señala la necesidad de diseñar estrategias que “promuevan la colaboración y el compromiso familiar en la vida escolar” (p. 41). Esta mirada contextualizada al caso colombiano permite comprender que el bienestar socioemocional se fortalece cuando las familias participan desde sus posibilidades reales y la escuela genera condiciones para ese encuentro.

UNICEF Colombia y Fundación PROINCO (2022) plantean como propósito “incrementar las capacidades socioemocionales de docentes y familias” para la promoción de la salud mental en la comunidad educativa (p. 4). Esta cita ubica a docentes, padres, madres y cuidadores como actores que también requieren fortalecimiento socioemocional para acompañar mejor a niñas, niños y adolescentes; en la ruralidad, esta mirada permite comprender que el bienestar del estudiante también depende de las condiciones emocionales de quienes lo cuidan, orientan y forman.

El trabajo colaborativo requiere cuidar la red que cuida. La escuela puede ofrecer espacios de orientación a las familias, promover conversaciones sobre convivencia y acompañar situaciones emocionales que afectan la vida escolar; la familia, a su vez, puede compartir aquello que conoce del estudiante, sus reacciones, sus temores, sus responsabilidades y sus formas de relacionarse en el hogar. Esta circulación de saberes permite construir respuestas más sensibles y cercanas a la experiencia real del estudiante rural.

Su valor reside en la manera como participa en la formación del estudiante, en su seguridad afectiva, en su capacidad para expresar emociones, en sus formas de respetar a otros, en su afrontamiento de dificultades y en la construcción de vínculos de pertenencia; por ello, la experiencia familiar constituye una dimensión viva de la formación integral del estudiante rural. En el hogar, los niños, niñas y adolescentes aprenden a interpretar emociones, reconocer límites, asumir responsabilidades y construir confianza en medio de relaciones cercanas que marcan su manera de habitar la escuela.

Desde esta comprensión, la familia aporta sentidos, hábitos, normas, afectos y modos de convivencia que inciden en la manera como el estudiante participa en el aula, responde ante los conflictos y se relaciona con docentes y compañeros. La palabra que orienta, el límite que contiene, el gesto que acompaña, la escucha que acoge y el reconocimiento de los esfuerzos cotidianos se convierten en mediaciones socioemocionales que fortalecen la confianza, la autorregulación, la empatía y la comunicación. Así, mirar la experiencia familiar del estudiante rural permite comprender su formación integral en diálogo permanente con la escuela, la comunidad y el territorio que habita.

Bases legales

Las bases legales de esta investigación se sustentan en referentes internacionales y nacionales que reconocen la educación como un derecho humano, social y cultural, orientado a la formación integral, la equidad, la inclusión, la convivencia, el bienestar y el desarrollo de capacidades para la vida. Dado que el objeto de estudio se centra en las habilidades socioemocionales en la educación rural desde la corresponsabilidad entre escuela y familia, este marco normativo permite comprender que la formación del estudiante rural compromete condiciones pedagógicas, familiares, comunitarias y territoriales que inciden en su desarrollo humano.

Bases legales internacionales

En primer lugar, en el plano internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 constituye un referente esencial, pues reconoce en su artículo 26 el derecho de toda persona a la educación y orienta este proceso hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Esta base resulta pertinente para la investigación porque permite sostener que la educación rural debe garantizar experiencias formativas integrales, donde el aprendizaje académico se articule con la dignidad, la convivencia, el reconocimiento del otro y la construcción de relaciones humanas respetuosas.

Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 fortalece este marco jurídico al reconocer el derecho de niños, niñas y adolescentes a la educación en sus artículos 28 y 29. En particular, el artículo 29 establece que la educación debe encaminarse al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; de igual forma, incorpora el respeto por los padres, la identidad cultural, el idioma y los valores propios. Este instrumento se vincula directamente con el estudio, porque reconoce que la formación de los estudiantes exige atender su desarrollo integral, sus vínculos familiares, su identidad y su pertenencia cultural, aspectos especialmente relevantes en contextos rurales.

En esta misma línea, la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Educación 2030 de 2015 sustenta la investigación, al proponer una educación inclusiva, equitativa y de calidad, con oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Este marco internacional reconoce la educación como un medio para transformar vidas y responder a desigualdades persistentes, lo cual resulta pertinente para el estudio porque la educación rural requiere condiciones de equidad, pertinencia territorial, inclusión y acompañamiento integral que favorezcan el bienestar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

De igual manera, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4, proporcionan un soporte internacional relevante. Este objetivo plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. A propósito de ello, la meta 4.7 enfatiza la adquisición de conocimientos y habilidades para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural. Esta orientación guarda relación con las habilidades socioemocionales, en tanto favorece la convivencia, la empatía, el respeto, la participación y la resolución pacífica de conflictos en la escuela y la comunidad.

Por último, dentro de las bases internacionales, la Recomendación de la UNESCO sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales de 1974 conserva pertinencia para el estudio, porque orienta la educación hacia la cooperación, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural. Este referente permite sustentar la formación socioemocional como parte de una educación para la convivencia, el reconocimiento del otro y la construcción de relaciones pacíficas en la escuela y la comunidad.

Bases legales nacionales

En cuanto al ámbito nacional, la Constitución Política de Colombia de 1991 constituye el principal fundamento jurídico de la investigación. Sus artículos 67, 68 y 70 reconocen la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los bienes y valores de la cultura. Desde esta perspectiva, la educación rural debe garantizarse con criterios de equidad, calidad y pertinencia, atendiendo las condiciones sociales, familiares, culturales y territoriales de los estudiantes.

A partir de este mandato constitucional, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, aporta un soporte estructural al concebir la educación como un proceso de

formación permanente, personal, cultural y social, fundamentado en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes. Esta ley respalda el objeto de estudio porque reconoce que la educación compromete dimensiones éticas, afectivas, sociales, ciudadanas y convivenciales, todas ellas vinculadas con el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar rural.

En correspondencia con lo anterior, la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, fortalece el marco nacional al reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y al establecer la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado en su protección y desarrollo integral. Esta norma resulta especialmente pertinente, porque el estudio se sostiene en la relación escuela-familia como escenario de acompañamiento, cuidado y mediación socioemocional para los estudiantes rurales.

Asimismo, la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013 sustentan la dimensión de convivencia escolar, formación ciudadana, ejercicio de los derechos humanos y prevención de la violencia escolar. Estas disposiciones se articulan con la investigación porque las habilidades socioemocionales se expresan en la comunicación, la autorregulación, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de ambientes escolares protectores. En tal sentido, la escuela rural aparece como un espacio pedagógico donde la convivencia y el bienestar requieren acompañamiento institucional y corresponsabilidad familiar.

Por lo que respecta a la ruralidad, el Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz de 2018 constituye una base nacional central. Este documento orienta acciones para mejorar cobertura, calidad, pertinencia y permanencia educativa en zonas rurales, considerando las particularidades territoriales y sociales de estas comunidades. Su inclusión permite fundamentar que la educación rural debe responder a las condiciones reales del territorio, a las trayectorias de vida de los estudiantes y a la necesidad de ofrecer experiencias educativas pertinentes para su desarrollo integral.

Aunado a ello, los Lineamientos para la Educación Rural de 2009 aportan un referente nacional para comprender la escuela rural desde la pertinencia territorial, las características de las comunidades y las necesidades educativas de la población. Este documento permite situar el objeto de estudio en una educación que reconoce el territorio, los saberes locales, la familia y la comunidad como dimensiones que inciden en la formación de los estudiantes.

Más recientemente, la Ley 2294 de 2023, mediante la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, “Colombia potencia mundial de la vida”, sustenta el estudio desde una perspectiva de equidad, inclusión y cierre de brechas territoriales. Su pertinencia radica en que la investigación se ubica en contextos rurales donde el acceso, la permanencia, la calidad educativa y el bienestar estudiantil deben comprenderse en relación con las condiciones sociales y comunitarias del territorio.

De manera más específica, la Ley 2491 de 2025 se incorpora como una base jurídica directa para el objeto de estudio, debido a que garantiza la incorporación del componente socioemocional en los Proyectos Educativos Institucionales y el fortalecimiento de estas habilidades en la comunidad educativa. Esta disposición actualiza el marco nacional y respalda de forma puntual la formación socioemocional en las instituciones educativas, lo cual se relaciona con la necesidad de fortalecer la autorregulación, la empatía, la comunicación, la convivencia y la toma de decisiones responsables en estudiantes rurales.

En articulación con esta disposición, los Lineamientos Curriculares para la Formación Ciudadana y el Desarrollo Socioemocional en educación inicial, básica y media, publicados por el Ministerio de Educación Nacional, consolidan un referente pedagógico actualizado para la investigación. Estos lineamientos posicionan el bienestar emocional, la convivencia ética y pacífica, la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional como ejes estructurales del aprendizaje; por ello, sustentan la comprensión de las habilidades socioemocionales como parte de la vida escolar, de las prácticas pedagógicas y de la formación integral de los estudiantes.

Finalmente, las Orientaciones técnicas para la Alianza Familia-Escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes del Ministerio de Educación Nacional constituyen un fundamento relevante para la dimensión colaborativa del estudio. Este documento reconoce la alianza familia-escuela como una estrategia para promover el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, y plantea la construcción conjunta entre familias, docentes y directivos en torno al cuidado, la crianza, el aprendizaje y la resolución de situaciones que afectan la trayectoria educativa. Esta base sustenta directamente el enfoque de corresponsabilidad entre escuela y familia en la formación socioemocional del estudiante rural.

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO

La investigación se llevó a cabo bajo las orientaciones de un marco metodológico integrado por elementos como: (a) paradigma de la investigación que orienta su naturaleza (b) tipo de investigación (c) alcance de la misma (d) pentadimensionalidad del conocimiento, (e) grupo participante, en donde se describirán a los informantes clave y los criterios para su selección (f) el método de investigación bajo la lupa de la fenomenología hermenéutica (g) las técnicas de recolección de información, (h) como fue el procesamiento de la misma, y la (i) credibilidad de la investigación en atención a las habilidades socioemocionales en educación rural, desde la acción e interacción de los actores educativos y familiares.

Paradigma de la investigación

El paradigma de investigación constituye la postura desde la cual la investigadora se aproxima a la realidad, la comprende y construye sentido sobre el fenómeno estudiado. Para Gurdián-Fernández (2007), el paradigma se refiere a un "modelo para situarse en la realidad, para interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presentan" (p. 60). En esta investigación, dicha orientación permitió mirar las habilidades socioemocionales en la educación rural desde la experiencia vivida por estudiantes, familias y docentes, atendiendo los significados que emergen en la cotidianidad escolar, familiar y comunitaria. La realidad abordada se comprendió como una construcción humana situada, atravesada por vínculos, emociones, prácticas culturales, condiciones territoriales y formas de acompañamiento que configuran el modo como los participantes viven el fenómeno.

En correspondencia con lo anterior, el estudio se fundamentó en el paradigma interpretativo, debido a que su interés central fue comprender el sentido que los

participantes otorgan a sus experiencias, antes que establecer explicaciones causales o mediciones externas del fenómeno. Beltrán y Ortiz (2020) señalan que este paradigma “tiene en cuenta las experiencias vividas para comprender el mundo; además, de dar importancia a las subjetividades que subyacen de la cultura, la historia y la sociedad” (p. 9). Esta afirmación resulta pertinente para el presente estudio, porque las habilidades socioemocionales no se asumieron como rasgos aislados del estudiante, sino como experiencias relacionales que se expresan en la convivencia, en la palabra familiar, en la mediación docente, en los conflictos cotidianos, en los gestos de cuidado y en los vínculos que se tejen en la ruralidad.

Desde esta postura paradigmática, el conocimiento se construyó a partir del encuentro entre las voces de los participantes, la sensibilidad interpretativa de la investigadora y el contexto rural donde acontece el fenómeno. Las experiencias narradas por estudiantes, miembros de familia y docentes permitieron acceder a los significados que atribuyen a la autorregulación, la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos y la toma de decisiones en la vida escolar y familiar. Por ello, el paradigma interpretativo ofreció una vía coherente para comprender cómo las habilidades socioemocionales se viven y se fortalecen en la relación escuela-familia, considerando las condiciones particulares de las comunidades rurales participantes.

En armonía con el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen, el paradigma interpretativo permitió atender la experiencia vivida como fuente de comprensión. La investigación se orientó hacia la descripción e interpretación de situaciones significativas, relatos, anécdotas y escenas de convivencia en las que el fenómeno se hizo visible. Así, la realidad investigada no fue tratada como objeto externo a la vida de los participantes, sino como una trama de sentidos que se revela en sus palabras, silencios, gestos, recuerdos y modos de habitar la escuela rural. Esta perspectiva favoreció una lectura más humana del fenómeno, centrada en comprender cómo estudiantes, familias y docentes experimentan la formación socioemocional en su mundo cotidiano.

Tipo de investigación

Para comprender las experiencias y perspectivas de los participantes en relación con las habilidades socioemocionales en la educación rural, la investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, en correspondencia con la naturaleza fenomenológico-hermenéutica del estudio. Esta orientación permitió aproximarse al fenómeno desde las voces, relatos, gestos, anécdotas y significados construidos por estudiantes, familias y docentes en su cotidianidad escolar, familiar y comunitaria. En lugar de centrar la atención en mediciones o comprobaciones externas, el enfoque cualitativo favoreció una comprensión profunda de la experiencia vivida y de los sentidos que emergen en torno al acompañamiento socioemocional entre escuela y familia.

Quecedo y Castaño (2002) destacan como criterios definitorios de los estudios cualitativos “el carácter inductivo y flexible, así como una concepción holística del fenómeno, la interacción natural entre investigador y participantes, y la comprensión de las personas desde su propia realidad” (p. 7). Estos rasgos resultan pertinentes para la presente investigación, porque el fenómeno de las habilidades socioemocionales se manifiesta en situaciones concretas, relaciones cotidianas y contextos rurales particulares; por ello, su comprensión exige una mirada abierta, sensible y cercana a los modos en que los participantes narran, interpretan y viven sus experiencias.

Desde este enfoque, las habilidades socioemocionales fueron comprendidas como modos de ser, sentir, convivir y responder ante situaciones de la vida diaria, más que como atributos aislados o competencias observadas desde fuera. La investigación atendió las emociones, percepciones, preocupaciones, formas de relación y experiencias significativas de los participantes, considerando el papel que desempeñan la familia, la escuela y el territorio en la configuración del desarrollo socioemocional. Así, el enfoque cualitativo permitió reconocer cómo la autorregulación, la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos y la toma de decisiones se expresan en la vida rural, en los vínculos familiares y en la convivencia escolar.

En el contexto fenomenológico asumido, el tipo de investigación cualitativa permitió trabajar con material experiencial procedente de entrevistas conversacionales, observación cercana y registros anecdóticos. Estas técnicas favorecieron el acercamiento a escenas, relatos y situaciones donde el fenómeno se hizo visible: un estudiante que expresa dificultad para comunicar lo que siente, una familia que acompaña desde sus posibilidades, un docente que media ante un conflicto o una comunidad escolar que busca sostener la convivencia. Cada experiencia aportó elementos para comprender el sentido humano y pedagógico de las habilidades socioemocionales en el contexto rural.

La elección del enfoque cualitativo también permitió valorar la subjetividad como fuente legítima de conocimiento, en tanto las experiencias de los participantes revelan significados que no pueden comprenderse únicamente desde categorías previas, en este caso, de temas esenciales previos. En esta investigación, la subjetividad no fue asumida como obstáculo, sino como vía para acceder al mundo vivido de estudiantes, familias y docentes. De esta manera, el estudio se orientó hacia una comprensión situada del fenómeno, reconociendo que las condiciones económicas, sociales, culturales, familiares y territoriales inciden en la manera como los participantes viven y atribuyen sentido a la formación socioemocional.

En consecuencia, el tipo de investigación cualitativa resultó coherente con el propósito de comprender las habilidades socioemocionales en la educación rural desde la relación escuela-familia. Su carácter flexible, inductivo, contextual y comprensivo permitió aproximarse al fenómeno con sensibilidad interpretativa, atendiendo las voces de los participantes y los significados que emergen en sus experiencias vividas. Así, la investigación se desarrolló como una búsqueda orientada a iluminar el sentido de la formación socioemocional en escenarios rurales, considerando la complejidad humana, afectiva y relacional que atraviesa la vida educativa.

Nivel de la investigación

La investigación se desarrolló desde un nivel descriptivo e interpretativo, en correspondencia con la naturaleza cualitativa y fenomenológico-hermenéutica del estudio. Este nivel permitió aproximarse al significado que adquieren las habilidades socioemocionales en la experiencia vivida por estudiantes, familias y docentes de contextos rurales, atendiendo a las formas en que dichas habilidades se expresan, se comprenden y se fortalecen en la relación escuela-familia.

Desde la perspectiva fenomenológica, la descripción permitió acercarse a las experiencias tal como fueron vividas y narradas por los participantes, considerando sus palabras, gestos, recuerdos, situaciones escolares, vínculos familiares y formas de convivencia. A su vez, la interpretación posibilitó profundizar en los sentidos que emergen de dichas experiencias, reconociendo cómo los estudiantes rurales viven sus emociones, construyen relaciones, afrontan conflictos, toman decisiones y encuentran acompañamiento en los adultos significativos de su entorno.

Por lo que respecta al carácter descriptivo, la investigación buscó aproximarse al fenómeno desde las vivencias concretas de los participantes, cuidando que sus relatos conservaran cercanía con las situaciones cotidianas en las que se manifiestan las habilidades socioemocionales. Las experiencias relatadas permitieron reconocer modos de sentir, convivir, comunicarse, afrontar tensiones y participar en escenarios rurales atravesados por condiciones familiares, escolares, comunitarias y territoriales particulares.

En cuanto al carácter interpretativo, el estudio procuró comprender los significados que dichas experiencias revelan sobre la formación socioemocional del estudiante rural. Esta interpretación se orientó a develar cómo la escuela y la familia participan en el acompañamiento emocional, en la construcción de vínculos, en la mediación de conflictos, en la convivencia cotidiana y en el reconocimiento del estudiante como sujeto situado en un mundo rural específico.

De esta manera, el nivel descriptivo-interpretativo permitió mantener la coherencia con el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen, al centrar la atención en la experiencia vivida, en los significados atribuidos por los participantes y

en la escritura reflexiva como vía para comprender el fenómeno. Así, la investigación se orientó a iluminar el sentido pedagógico y humano de las habilidades socioemocionales en la educación rural desde la relación escuela-familia.

Pentadimensionalidad de la investigación

La presente investigación se orientó desde una mirada pentadimensional del conocimiento, en tanto el fenómeno de las habilidades socioemocionales en la educación rural exige ser comprendido desde su naturaleza, sus sentidos, sus valores, sus propósitos y el camino metodológico asumido para aproximarse a la experiencia vivida de estudiantes, familias y docentes. En este sentido, la pentadimensionalidad permitió reconocer que el fenómeno requiere atender la manera como las habilidades socioemocionales se viven, se expresan y se fortalecen en la relación entre escuela, familia y territorio rural.

Al respecto, Resplandor (2019) destaca cinco “implicaciones del proceso de investigación que configuran el enfoque pentadimensional sustentado en unos rasgos esenciales del quehacer investigativo: axiológica, ontológica, teleológica, epistemológica y metodológica” (p. 46). Desde esta perspectiva, cada dimensión fue asumida en el presente estudio como una vía para mirar el fenómeno desde su complejidad humana y educativa, manteniendo coherencia con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico.

En la dimensión ontológica, la investigación miró las habilidades socioemocionales como un fenómeno vivido en la cotidianidad rural. Esta dimensión permitió preguntarse por la naturaleza del fenómeno: qué son las habilidades socioemocionales cuando se expresan en la vida escolar, familiar y comunitaria de los estudiantes rurales. En este trabajo, dichas habilidades se asumieron como modos de ser, sentir, convivir y responder ante situaciones concretas del contexto; por ello, la mirada ontológica se dirigió hacia las experiencias de estudiantes, familias y docentes, atendiendo la manera como se manifiestan la autorregulación, la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos y la toma de decisiones en el aula, en el

hogar y en la comunidad. Así, el fenómeno fue comprendido desde las condiciones territoriales, afectivas y relacionales que atraviesan la formación del estudiante rural.

En lo concerniente a la dimensión epistemológica, el estudio se situó en una perspectiva interpretativa, donde el conocimiento se construyó a partir del encuentro entre las voces de los participantes, la sensibilidad de la investigadora y la reflexión fenomenológica sobre el fenómeno. Sandín (2003) sostiene que la investigación cualitativa busca “comprender en profundidad los fenómenos educativos y sociales” (p. 123). Esta orientación resulta coherente con el estudio, porque el conocimiento no se produjo desde la medición de conductas ni desde la explicación causal, sino desde la interpretación de relatos, anécdotas, observaciones y experiencias que revelan cómo se vive el acompañamiento socioemocional entre escuela y familia.

Por lo que respecta a la dimensión axiológica, la investigación reconoció los valores que sostienen el estudio y el modo como estos atraviesan tanto el fenómeno estudiado como la actuación de la investigadora. La axiología se expresó en el respeto por la voz de los participantes, la valoración de sus experiencias rurales, la sensibilidad ante sus condiciones de vida y el reconocimiento de la familia y la escuela como espacios formativos. Los valores que orientaron la investigación fueron el respeto, la equidad, la corresponsabilidad, la escucha, el cuidado, la justicia social y el reconocimiento de la dignidad del estudiante rural.

Desde esta dimensión valorativa, la justicia social ocupó un lugar relevante, debido a que el estudio se desarrolló en contextos rurales donde las condiciones de acceso, permanencia, acompañamiento y bienestar educativo pueden estar atravesadas por desigualdades territoriales. Sen (2000) sostiene que “el desarrollo puede concebirse [...] como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos” (p. 19). Esta cita permite comprender que la formación socioemocional del estudiante rural se vincula con oportunidades reales para aprender, participar, ser escuchado y recibir acompañamiento en su proceso de desarrollo humano.

En la dimensión teleológica, la investigación miró el propósito que orienta el estudio y la intencionalidad que guía la comprensión del fenómeno. Esta dimensión se expresó en la intención de comprender el significado que adquieren las habilidades socioemocionales en estudiantes rurales desde la relación colaborativa entre escuela y familia. Tal finalidad permitió orientar el estudio hacia las experiencias vividas, los vínculos formativos, las necesidades socioemocionales y las formas de acompañamiento que emergen en la cotidianidad rural.

La mirada teleológica también permitió reconocer que la investigación se orientó a iluminar el sentido pedagógico y humano del fenómeno. El propósito fue comprender cómo la escuela y la familia participan en la formación socioemocional del estudiante rural, cómo se viven las emociones en la experiencia escolar, cómo se configuran los vínculos de cuidado y reconocimiento, y cómo el trabajo colaborativo puede favorecer una formación integral más sensible a las condiciones del territorio. En tal sentido, la finalidad del estudio se mantuvo vinculada con la comprensión profunda del fenómeno y con la construcción de una aproximación teórica derivada de las experiencias vividas.

Finalmente, en la dimensión metodológica, la investigación asumió el método fenomenológico-hermenéutico de Max Van Manen, por cuanto este permite aproximarse a la experiencia vivida mediante la descripción, la interpretación y la escritura reflexiva. Van Manen (2003) afirma que “la fenomenología pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas” (p. 27). Esta dimensión orientó la manera como se accedió al material experiencial mediante entrevistas conversacionales, observación, registros anecdóticos y escritura reflexiva; asimismo, permitió interpretar los significados que emergieron de las experiencias relatadas por estudiantes, familias y docentes.

De esta manera, la pentadimensionalidad permitió articular la comprensión del fenómeno desde cinco miradas complementarias. Lo ontológico orientó la naturaleza vivida de las habilidades socioemocionales; lo epistemológico permitió comprender cómo se construyó el conocimiento desde las experiencias de los participantes; lo axiológico expresó los valores y principios éticos que sostienen la investigación; lo teleológico precisó la intencionalidad comprensiva del estudio; y lo metodológico definió

el camino fenomenológico-hermenéutico para aproximarse al fenómeno. Así, cada dimensión se integró al trabajo realizado, aportando coherencia entre el objeto de estudio, el método asumido y la comprensión de la experiencia socioemocional en la educación rural.

Grupo participante

Los participantes de la investigación estuvieron conformados por actores vinculados a las comunidades educativas rurales de las Instituciones Educativas El Corozal, La Sierpita y Sincelejito, ubicadas en el municipio de Majagual, Sucre. La selección respondió a la intención de recuperar experiencias vividas relacionadas con las habilidades socioemocionales en la educación rural y con el trabajo colaborativo entre escuela y familia. Por ello, se consideró la participación de docentes, miembros de familia y estudiantes, en tanto cada uno de estos actores aporta una mirada situada sobre la manera como se viven, se expresan y se fortalecen dichas habilidades en la cotidianidad escolar, familiar y comunitaria.

La conformación del grupo participante atendió criterios definidos: vinculación directa con una de las instituciones focalizadas, experiencia en la vida escolar rural, relación con el fenómeno de estudio, disposición para narrar experiencias vividas, reconocimiento dentro de la comunidad educativa y aceptación voluntaria mediante consentimiento informado. En el caso de los estudiantes, se consideró además su participación activa en la vida institucional; en los docentes, su experiencia pedagógica en contextos rurales; y en los familiares, su vínculo con los procesos escolares y comunitarios de sus hijos o acudidos.

De esta manera, participaron nueve personas: tres docentes, tres miembros de familia y tres estudiantes, distribuidos de manera equilibrada entre las tres instituciones educativas focalizadas. Esta composición permitió aproximarse al fenómeno desde distintas experiencias y roles, favoreciendo una comprensión más amplia de la relación entre escuela, familia y desarrollo socioemocional en la ruralidad.

Tabla 1

Caracterización de los participantes del estudio

Criterio	Institución Educativa	Rol del participante	Caracterización	Código
Experiencia docente en educación rural y vinculación directa con el fenómeno de estudio	Institución Educativa El Corozal	Docente	Docente de educación rural de básica primaria y media académica.	DIEC
Experiencia docente en educación rural, liderazgo educativo y participación en procesos institucionales	Institución Educativa La Sierpita	Docente	Docente rural de educación básica secundaria y media; líder de procesos educativos y sociales.	DIELS
Experiencia docente en educación rural y liderazgo en actividades formativas institucionales	Institución Educativa Sincelejito	Docente	Docente rural de educación básica secundaria y media; líder en procesos deportivos a nivel local.	DIES
Vinculación familiar con la institución y experiencia de acompañamiento escolar	Institución Educativa El Corozal	Miembro de familia	Madre de familia vinculada a la comunidad educativa desde hace siete años, con tres hijos formados en la escuela.	MFIEC
Vinculación familiar, liderazgo comunitario y acompañamiento de hijos escolarizados	Institución Educativa La Sierpita	Miembro de familia	Padre de familia con liderazgo en procesos comunitarios, cuyos hijos estudian en la institución.	MFIELS
Participación familiar en órganos institucionales y acompañamiento escolar	Institución Educativa Sincelejito	Miembro de familia	Madre de familia, miembro del consejo directivo y líder institucional, con hijos que cursan diferentes niveles educativos.	MFIES
Experiencia estudiantil activa y participación en la vida escolar rural	Institución Educativa El Corozal	Estudiante	Estudiante femenina de noveno grado, reconocida por su buen desempeño académico, responsabilidad y sentido de pertenencia.	EIEC
Experiencia estudiantil activa en procesos escolares y deportivos	Institución Educativa La Sierpita	Estudiante	Estudiante masculino integrante del equipo de fútbol institucional.	EIELS
Liderazgo estudiantil y participación representativa en la institución	Institución Educativa Sincelejito	Estudiante	Estudiante masculino de media académica, líder estudiantil y representante de los estudiantes.	EIES

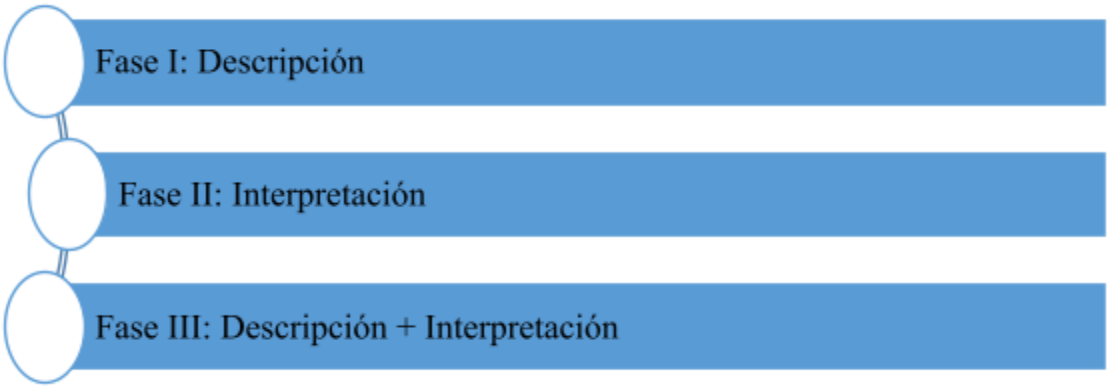
Nota: Realizado por la investigadora (2025)

Método de investigación

La presente investigación se orientó desde el método fenomenológico-hermenéutico de Max Van Manen, por cuanto este permitió aproximarse a las habilidades socioemocionales en la educación rural como experiencia vivida por estudiantes, familias y docentes. La elección del método respondió a la necesidad de comprender el sentido que adquieren dichas habilidades en la cotidianidad escolar, familiar y comunitaria, especialmente en contextos rurales donde la formación socioemocional se expresa en vínculos, gestos de cuidado, formas de convivencia, conflictos, silencios, relatos y modos de acompañamiento. En correspondencia con Van Manen, la fenomenología hermenéutica se asumió como una vía descriptiva e interpretativa, orientada a prestar atención al modo como el fenómeno se muestra en la vida de los participantes y a transformar esa experiencia en escritura reflexiva.

El desarrollo metodológico se organizó de acuerdo con las fases descritas por Max Van Manen: descripción de la experiencia vivida, interpretación de la experiencia y escritura-reflexión fenomenológica, las cuales se pueden observar en la figura 7.

Figura 7
Fases del método fenomenológico hermenéutico de Max Van Manen



Nota. Datos tomados de La metodología fenomenológico hermenéutica de Max Van Manen en el campo de la investigación educativa. Ayala (2008)

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En correspondencia con el método fenomenológico-hermenéutico de Max Van Manen, las técnicas de recolección se orientaron a obtener material experiencial vinculado con el fenómeno de las habilidades socioemocionales en la educación rural desde la relación escuela-familia. En este tipo de investigación, el interés se centra en recuperar experiencias vividas, relatos, anécdotas, gestos, situaciones y descripciones que permitan comprender cómo el fenómeno se muestra en la cotidianidad de los participantes. Por ello, se emplearon la observación cercana, la entrevista conversacional y los registros anecdóticos, en tanto permitieron acceder a las vivencias de estudiantes, familias y docentes en los escenarios rurales de Sincelejito, El Corozal y La Sierpita.

Van Manen plantea que la entrevista conversacional puede utilizarse como vía para reunir material narrativo experiencial y desarrollar una relación conversacional con otra persona sobre el significado de una experiencia. En esta investigación, dicha técnica permitió dialogar con estudiantes, miembros de familia y docentes acerca de situaciones concretas relacionadas con la expresión de emociones, la convivencia, el acompañamiento familiar, la comunicación, los conflictos y las formas de cuidado presentes en la vida escolar rural.

La entrevista conversacional se apoyó en un guion de preguntas orientadoras, entendido como una ruta flexible para mantener la atención en el fenómeno sin cerrar la posibilidad de que emergieran relatos significativos. Según Van Manen, el guion ayuda a orientarse hacia la pregunta o el concepto para evitar que la conversación se disperse hacia aspectos alejados del fenómeno. En este estudio, el guion permitió sostener conversaciones abiertas con los participantes, favoreciendo que narraran experiencias vividas y no únicamente opiniones generales sobre habilidades socioemocionales, escuela rural o participación familiar.

Asimismo, se recurrió a la observación cercana del contexto escolar rural, con el propósito de atender situaciones, gestos, interacciones y escenas de convivencia donde el fenómeno pudiera mostrarse de manera vivida. Esta observación permitió reconocer cómo las habilidades socioemocionales se expresaban en la relación entre estudiantes, docentes y familias, en momentos de diálogo, conflicto, participación, cuidado y acompañamiento. Desde la perspectiva fenomenológica, observar no significa registrar conductas de forma externa, sino atender cuidadosamente aquello que acontece en la experiencia cotidiana y que puede revelar sentidos profundos del fenómeno.

Los registros anecdóticos se asumieron como instrumentos fundamentales para recoger escenas significativas de la experiencia vivida. Van Manen otorga a la anécdota un lugar central en la investigación fenomenológica, al considerarla una herramienta que ayuda a poner al descubierto significados que pueden permanecer ocultos en la experiencia cotidiana. En este sentido, la anécdota no se utilizó como simple ilustración, sino como recurso para mostrar situaciones concretas en las que las habilidades socioemocionales se hacen visibles en la vida escolar, familiar y comunitaria.

En atención a estas técnicas, los instrumentos utilizados fueron el guion de entrevista conversacional, la hoja de observación cercana y el registro anecdótico. Estos instrumentos se asumieron como apoyos para conservar la orientación hacia el fenómeno, registrar experiencias significativas y favorecer la posterior reflexión temática. De esta manera, la recolección del material experiencial permitió reunir relatos y situaciones que sirvieron de base para la descripción, interpretación, reescritura y reflexión fenomenológica desarrolladas en la investigación.

Procedimientos y fases de la investigación.

El procedimiento metodológico se organizó en fases articuladas con la orientación fenomenológico-hermenéutica de Van Manen, procurando mantener una

relación coherente entre el fenómeno, los participantes, las técnicas de acercamiento y la escritura reflexiva. Cada fase permitió avanzar desde la aproximación inicial a las experiencias vividas hasta la interpretación de los significados que emergen en torno a las habilidades socioemocionales en la educación rural. En este recorrido, la investigadora atendió las voces de estudiantes, docentes y familias, así como las escenas, relatos, gestos y situaciones que revelan cómo se expresa el fenómeno en la cotidianidad escolar, familiar y comunitaria. De esta manera, el procedimiento asumido no respondió a una secuencia rígida, sino a un proceso comprensivo, flexible y reflexivo, orientado a describir, interpretar y dar forma textual a la experiencia vivida.

Fase I. Descripción de la experiencia vivida

La primera fase del proceso metodológico correspondió a la descripción de la experiencia vivida, entendida como el momento de aproximación inicial al fenómeno de las habilidades socioemocionales en la educación rural. Esta fase integró la orientación de la investigadora hacia el fenómeno y la obtención del material experiencial, mediante observaciones cercanas, entrevistas conversacionales, anécdotas pedagógicas y diario reflexivo.

En esta investigación, la descripción se orientó a comprender cómo estudiantes, docentes y familias de las instituciones educativas rurales El Corozal, La Sierpita y Sincelejito viven, expresan, significan y acompañan las habilidades socioemocionales en la cotidianidad escolar, familiar, comunitaria y territorial. Desde la perspectiva fenomenológica, este primer acercamiento permitió recoger experiencias concretas antes de someterlas a interpretación temática. Van Manen (2003) sostiene que “el modelo fundamental de esta aproximación es la reflexión textual sobre las experiencias vividas” (p. 26), lo cual ubica la experiencia concreta como punto de partida del proceso investigativo.

La fase inició con la implicación fenomenológica de la investigadora, expresada en su cercanía pedagógica con las realidades rurales de Majagual y con las dinámicas educativas que atraviesan la formación integral de los estudiantes. Esta implicación

permitió asumir una relación sensible con el fenómeno, atendiendo a la escuela rural como espacio de encuentro, orientación, convivencia, cuidado y esperanza.

Como parte de esta orientación, la investigadora explicitó sus presuposiciones iniciales: la importancia de la familia en la formación integral, el papel mediador del docente rural, el valor de la convivencia escolar, la comunicación escuela-familia y la relevancia de las habilidades socioemocionales para el desarrollo humano en contextos rurales. Van Manen (2003) señala que el investigador debe explicar sus "presuposiciones y conocimientos previos sobre el fenómeno que se va a estudiar" (p. 30), por lo que estas comprensiones fueron asumidas como punto de partida reflexivo y sometidas a revisión durante el trabajo de campo.

En correspondencia con ello, se asumió la epojé fenomenológica como suspensión reflexiva de juicios previos, explicaciones anticipadas y temas dados por supuestos. Esta actitud permitió tomar distancia crítica de creencias pedagógicas y expectativas iniciales sobre educación rural, familia, convivencia escolar, rol docente y habilidades socioemocionales. La epojé se apoyó en el diario reflexivo, el retorno a las anécdotas pedagógicas, la lectura pausada de las entrevistas conversacionales y la atención cuidadosa a las descripciones experienciales.

La fase también incorporó una vigilancia hermenéutica sostenida, orientada a contrastar las comprensiones iniciales con las voces de los participantes y a regresar al material experiencial para preservar la fidelidad al fenómeno. Van Manen (2003) plantea la necesidad de permanecer "fuertemente orientado" hacia aquello que se busca comprender (p. 43). Esta orientación permitió conservar el foco en las habilidades socioemocionales como experiencia vivida.

Desde este horizonte se formuló la pregunta fenomenológica orientadora: ¿Qué significados emergen de las experiencias vividas por estudiantes, docentes y familias rurales sobre las habilidades socioemocionales en el vínculo colaborativo entre escuela y familia? Esta pregunta delimitó el campo de sentido de la investigación y condujo la mirada hacia las formas en que la emoción, la convivencia, la familia, el docente y el territorio se manifiestan en la vida escolar rural.

La observación cercana permitió atender gestos, silencios, interacciones, formas de participación y dinámicas relacionales presentes en la vida escolar. Las entrevistas

conversacionales favorecieron relatos abiertos sobre emociones, convivencia, acompañamiento familiar, rol docente, motivación y relaciones escolares. Van Manen (2003) indica que la entrevista permite “explorar y recoger material narrativo experiencial” (p. 83), lo que justifica su pertinencia para acceder a las voces de los participantes.

Las anécdotas pedagógicas permitieron recuperar escenas significativas del mundo escolar y familiar, en las cuales las habilidades socioemocionales aparecieron vinculadas con conflictos, gestos de cuidado, frustraciones, mediación docente, participación familiar y aprendizajes de convivencia. El diario reflexivo acompañó el proceso mediante el registro de impresiones de campo, resonancias afectivas, decisiones metodológicas e intuiciones interpretativas.

Esta fase permitió conformar un corpus experiencial integrado por observaciones, relatos, anécdotas y registros reflexivos. Dicho corpus constituyó la base para la posterior interpretación de los significados esenciales de las habilidades socioemocionales en educación rural y para la construcción de la aproximación teórico-pedagógica emergente.

Fase II. Interpretación de la experiencia vivida

La segunda fase del proceso metodológico correspondió a la interpretación de la experiencia vivida, orientada a comprender los significados que emergieron del corpus experiencial conformado por observaciones cercanas, entrevistas conversacionales, anécdotas pedagógicas y registros del diario reflexivo. Esta fase permitió avanzar desde la descripción inicial de las experiencias hacia una reflexión fenomenológica hermenéutica centrada en los sentidos esenciales de las habilidades socioemocionales en la educación rural.

Desde la perspectiva de Van Manen (2003), la reflexión fenomenológica busca “captar el significado esencial de algo” (p. 96). En consecuencia, el material experiencial fue leído de manera reiterada, sensible y reflexiva, atendiendo a expresiones significativas, tonalidades afectivas, recurrencias de sentido y modos de

aparición del fenómeno en la vida escolar, familiar, comunitaria y territorial de los participantes.

La lectura temática constituyó el primer movimiento interpretativo de esta fase. A través de ella se identificaron unidades de significado presentes en los relatos de estudiantes, docentes y familias. Estas unidades permitieron reconocer temas asociados con autoconciencia, autogestión, conciencia social, relaciones interpersonales, convivencia, implicación familiar, rol docente, motivación, comunicación, toma de decisiones responsables y territorialidad rural. Van Manen (2003) afirma que “un tema es la forma de captar el fenómeno que uno intenta entender” (p. 105), por lo que los temas fueron asumidos como vías de acceso al sentido vivido de la experiencia socioemocional.

Posteriormente, los macrotemas y microtemas emergentes fueron sometidos a una depuración interpretativa para transformarse en temas esenciales. Este movimiento permitió trascender agrupaciones descriptivas y avanzar hacia comprensiones fenomenológicas más profundas. Los macrotemas ofrecieron una visión amplia de los núcleos de sentido presentes en las experiencias; los microtemas permitieron precisar matices, tensiones, gestos, vínculos y expresiones particulares. La transformación de ambos en temas esenciales favoreció la identificación de aquello que sostiene la identidad del fenómeno estudiado.

En esta investigación, los temas esenciales permitieron comprender que las habilidades socioemocionales se manifiestan como experiencias de reconocimiento emocional, mediación docente, corresponsabilidad familiar, convivencia comunitaria y territorialidad socioemocional. Estos temas expresan estructuras de sentido que atraviesan la vida rural de los participantes y muestran cómo la emoción, el cuidado, la palabra, el conflicto, la familia y la escuela se entrelazan en la formación integral del estudiante.

La reducción eidética permitió indagar los rasgos constitutivos del fenómeno. Mediante este movimiento se examinó qué elementos resultaban esenciales para que la experiencia de las habilidades socioemocionales en educación rural pudiera ser comprendida como tal. Van Manen (2003) señala que la reducción eidética procura distinguir aquello que pertenece esencialmente al fenómeno. En el caso de esta

investigación, dicha reducción permitió reconocer que la experiencia socioemocional rural requiere la presencia de vínculos, lenguaje emocional, mediación adulta, participación familiar, convivencia y contexto territorial.

La reducción heurística orientó el retorno de la investigadora hacia la pregunta fenomenológica y hacia su propia relación con el fenómeno. Este movimiento favoreció la revisión de presuposiciones, la continuidad de la epojé y la vigilancia hermenéutica durante el análisis. La investigadora volvió de manera reiterada a las anécdotas, entrevistas y registros reflexivos para contrastar sus comprensiones con las voces de los participantes y preservar la fidelidad interpretativa.

La variación imaginativa permitió explorar posibles formas de aparición del fenómeno y precisar sus estructuras esenciales. Este ejercicio consistió en interrogar cómo variaría la experiencia socioemocional rural si se modificaran elementos como la presencia de la familia, la mediación del docente, el territorio, la convivencia entre pares o las condiciones de acompañamiento escolar. A través de esta variación fue posible reconocer qué componentes resultaban indispensables para comprender el fenómeno y cuáles correspondían a circunstancias particulares.

La interpretación del significado integró los movimientos anteriores en una comprensión fenomenológica hermenéutica del fenómeno. Las habilidades socioemocionales fueron interpretadas como experiencias relacionales, situadas y comunitarias mediante las cuales estudiantes, docentes y familias reconocen, expresan, regulan y acompañan emociones en la vida escolar rural. Esta interpretación permitió develar que la formación socioemocional se configura en el encuentro entre escuela, familia y territorio, a través de prácticas de cuidado, diálogo, reconocimiento, mediación y corresponsabilidad.

Esta fase permitió transformar el corpus experiencial en comprensión profunda del fenómeno. La lectura temática, la depuración de macrotemas y microtemas, la reducción eidética, la reducción heurística, la variación imaginativa y la interpretación del significado constituyeron movimientos articulados para develar el sentido pedagógico de las habilidades socioemocionales en el vínculo colaborativo entre escuela y familia.

Fase III. Escribir – reflexionar acerca de la experiencia vivida

La tercera fase del proceso metodológico correspondió a la escritura, reescritura y reflexión acerca de la experiencia vivida, entendida como el momento en que las comprensiones surgidas durante la interpretación se transformaron en texto fenomenológico. Esta fase permitió articular las voces de los participantes, las anécdotas pedagógicas, los temas esenciales y las reducciones fenomenológicas en una escritura orientada a mostrar el significado de las habilidades socioemocionales en la educación rural.

En la fenomenología hermenéutica, la escritura ocupa un lugar central. Van Manen (2003) plantea que “escribir es investigar” (p. 129), en tanto la escritura permite profundizar, precisar y volver sobre el sentido de la experiencia vivida. Desde esta perspectiva, el texto fenomenológico constituye una forma de reflexión, porque mediante la escritura la investigadora organiza, revisa y depura las comprensiones alcanzadas acerca del fenómeno.

El primer movimiento de esta fase estuvo constituido por las transformaciones lingüísticas. A partir de las anécdotas, entrevistas conversacionales y registros reflexivos, se elaboraron textos interpretativos que conservaron el tono experiencial de los relatos y, al mismo tiempo, permitieron develar sentidos pedagógicos más profundos. Estas transformaciones favorecieron el paso de la narración inicial hacia una escritura más sensible, evocadora y reflexiva, capaz de mostrar emociones, gestos, silencios, tensiones, vínculos familiares, mediaciones docentes y formas de convivencia rural.

Posteriormente, se construyó el texto fenomenológico, concebido como una elaboración interpretativa del fenómeno. Este texto integró descripción y reflexión para mostrar cómo las habilidades socioemocionales se viven en la escuela rural como experiencias de reconocimiento emocional, cuidado, acompañamiento, corresponsabilidad, conflicto, palabra y pertenencia. La escritura permitió volver una y

otra vez al material experiencial, revisar las comprensiones iniciales y afinar los significados emergentes desde una relación fiel con las voces de estudiantes, docentes y familias.

A partir del texto fenomenológico se configuró el modelo teórico emergente, orientado a comprender las habilidades socioemocionales como experiencia relacional, situada y comunitaria. El modelo articuló los componentes de reconocimiento emocional, mediación docente, corresponsabilidad familiar, convivencia comunitaria y territorialidad socioemocional, derivados del proceso de descripción e interpretación de la experiencia vivida. De esta manera, la construcción teórica surgió del tránsito entre las anécdotas, los temas esenciales y la reflexión pedagógica.

La fase culminó con una reflexión pedagógica final, dirigida a interpretar el aporte educativo del fenómeno estudiado. Esta reflexión permitió comprender que la formación socioemocional en la ruralidad adquiere sentido cuando se vincula con la vida cotidiana de la escuela, la participación de la familia, la mediación del docente y las condiciones del territorio. La reflexión final también permitió reconocer la escuela rural como espacio de cuidado, convivencia, escucha y construcción de proyecto de vida.

Esta fase consolidó el tránsito de la experiencia vivida hacia la comprensión teórico-pedagógica. Las transformaciones lingüísticas, el texto fenomenológico, el modelo teórico emergente y la reflexión pedagógica final constituyeron movimientos articulados de escritura y reescritura, orientados a preservar la fidelidad al fenómeno y a expresar su significado educativo en el vínculo colaborativo entre escuela y familia.

En el marco del método fenomenológico hermenéutico aplicado en el desarrollo de la investigación sobre un enfoque colaborativo entre escuela y familias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación rural, resultó fundamental emplear procedimientos que permitieron procesar e interpretar la información de manera profunda y significativa.

Credibilidad del estudio

Para autores como Carmona (2024) «la credibilidad del estudio en las investigaciones fenomenológicas hermenéuticas orientadas desde la práctica de Van Manen se valora desde la originalidad comprensiva durante la interpretación de la realidad» (p. 46). En este sentido, la credibilidad de la presente investigación estará guiada por elementos como la originalidad del estudio, considerando una nueva dimensión en relación a las habilidades socioemocionales desde su potencialización a través de actores educativos y familiares y su reconocimiento, estudio y apropiación.

Enfoque bioético

La presente investigación se enmarcó en los principios éticos establecidos para investigaciones cualitativas propuestos por Espinoza (2020), entre los cuales se incluyen “la adecuación epistemológica, la consistencia o replicabilidad, la confirmabilidad, la relevancia, la factibilidad, viabilidad y la transferibilidad” (p. 109). Estos criterios resultaron pertinentes para el estudio, debido a que la investigación se desarrolló desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico orientado a comprender las experiencias vividas por estudiantes, docentes y familias en torno a las habilidades socioemocionales en la educación rural. Espinoza destaca que la investigación cualitativa en el ámbito pedagógico posee una dimensión ética vinculada con la formación integral y con la comprensión responsable de los fenómenos educativos.

Desde esta perspectiva, la adecuación epistemológica se garantizó mediante la correspondencia entre el objeto de estudio, el paradigma interpretativo, el método fenomenológico-hermenéutico y las técnicas de recolección de experiencias vividas. La consistencia se atendió a través de la descripción clara de las fases del proceso investigativo, los criterios de selección de los participantes, las técnicas empleadas y los procedimientos de interpretación. La confirmabilidad se fortaleció mediante la conservación de registros, relatos, anécdotas y evidencias que permitieron seguir el recorrido comprensivo realizado por la investigadora.

En el desarrollo del estudio se protegió la dignidad de los participantes, reconociendo que sus relatos involucraban experiencias personales, familiares, escolares y comunitarias relacionadas con emociones, vínculos, conflictos, formas de cuidado y condiciones propias del territorio rural. Por ello, la participación se asumió desde el consentimiento informado, la voluntariedad, la confidencialidad, el respeto por la voz de cada participante y el uso responsable de la información compartida. En investigación cualitativa, la ética exige un acercamiento cuidadoso a la realidad humana, con mínima intrusión y respeto por la libertad de quienes participan.

Asimismo, la relevancia y la transferibilidad se abordaron desde la utilidad pedagógica del estudio para comprender las habilidades socioemocionales en contextos rurales. Los hallazgos no fueron orientados a generalizaciones estadísticas, sino a ofrecer una comprensión situada que pueda dialogar con otras escuelas rurales donde la relación escuela-familia, el acompañamiento docente, la convivencia, la expresión emocional y el cuidado adquieren valor formativo.

En cuanto al uso ético de la inteligencia artificial, esta investigación asumió la IA como apoyo limitado para la organización textual, revisión de estilo, claridad gramatical y depuración académica del manuscrito. No se empleó para generar datos, sustituir la interpretación de la investigadora, crear testimonios, alterar relatos de los participantes ni inventar referencias. Este uso se ajusta a recomendaciones internacionales que exigen transparencia, protección de datos, responsabilidad humana y resguardo de la privacidad en el empleo de IA generativa en educación e investigación. UNESCO advierte que la IA generativa debe utilizarse desde una visión centrada en la persona y con protección de la privacidad, mientras que COPE establece que los autores son plenamente responsables del contenido producido con apoyo de herramientas de IA y deben declarar su uso de manera transparente.

En consecuencia, la autora mantuvo la responsabilidad intelectual, ética y metodológica sobre todo el proceso investigativo. Las voces de los participantes fueron preservadas, las citas y referencias verificadas, y la interpretación fenomenológica permaneció bajo criterio humano. De este modo, el enfoque bioético permitió cuidar la

integridad del estudio, la dignidad de los participantes y la transparencia en la construcción del conocimiento doctoral.

MOMENTO IV

DESCRIPCIÓN, INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

El cuarto momento de la presente investigación se orientó a la descripción, interpretación y reflexión fenomenológica de la experiencia vivida, a partir del material experiencial recogido en las instituciones educativas rurales Sincelejito, El Corozal y La Sierpita, ubicadas en el municipio de Majagual, región de La Mojana sucreña. Este momento se desarrolló bajo la orientación del método fenomenológico hermenéutico de Max Van Manen, para quien la investigación en ciencias humanas exige volver a la experiencia tal como se vive, atender sus significados y transformarla mediante una escritura reflexiva sensible al mundo de vida de los participantes.

Desde esta perspectiva, el análisis se organizó en tres movimientos operativos: descripción de la experiencia vivida, interpretación de la experiencia vivida y escritura-reescritura reflexiva acerca de la experiencia vivida. Esta organización, retomada de Ayala (2008) como apoyo metodológico secundario, permitió ordenar el trabajo investigativo sin desplazar el fundamento central de Van Manen: la comprensión profunda del fenómeno desde las voces, anécdotas, gestos, silencios y relatos de quienes lo viven.

El material experiencial fue obtenido de manera directa mediante observaciones de cerca, registradas como anécdotas experienciales, y de manera dialógica mediante entrevistas conversacionales con estudiantes, docentes y familias. Estos recursos permitieron recuperar escenas significativas de la vida escolar rural, en las cuales las habilidades socioemocionales aparecieron vinculadas con la convivencia, el acompañamiento familiar, la mediación docente, el manejo de emociones, la

comunicación, la motivación y las formas de cuidado que emergen en la relación escuela-familia.

Este cuarto momento constituye un ejercicio de reflexión fenomenológica hermenéutica orientado a develar los significados que adquieren las habilidades socioemocionales en la experiencia vivida de los participantes. La descripción permitió aproximarse a las situaciones concretas; la interpretación favoreció la comprensión de los temas emergentes; y la escritura-reflexión posibilitó transformar dichas experiencias en un texto fenomenológico capaz de mostrar el sentido pedagógico del fenómeno en la educación rural.

Momento uno: recolección de la experiencia vivida

Descripciones personales anecdóticas

La investigadora realizó observaciones de cerca en los contextos de las instituciones educativas participantes, con el propósito de aproximarse a las situaciones cotidianas en las que las habilidades socioemocionales se manifiestan en la vida escolar rural. Este acercamiento permitió recoger anécdotas experienciales construidas desde la presencia directa en el escenario, atendiendo a comportamientos, actitudes, interacciones, gestos, modos de relación, llamados de atención, formas de participación y expresiones que revelan el tono afectivo de cada comunidad educativa.

Las observaciones fueron registradas mediante matrices descriptivas textuales, en las cuales se consignaron datos situacionales como fecha, hora, lugar, actores presentes y desarrollo de los acontecimientos. Este registro permitió preservar la escena antes de avanzar hacia su interpretación, procurando que la experiencia observada conservara su fuerza descriptiva y su carácter vivido. Desde esta orientación, la anécdota experiencial se asumió como material fenomenológico inicial, en tanto recoge situaciones concretas donde el fenómeno aparece encarnado en acciones, palabras, silencios, disposiciones corporales y relaciones escolares.

En la Tabla 2 se presenta la anécdota experiencial construida por la investigadora a partir de la observación directa realizada en la Institución Educativa El Corozal. Esta escena permite ingresar al mundo cotidiano de la institución, reconocer algunos rasgos de su dinámica escolar y advertir cómo las habilidades socioemocionales se expresan en la convivencia, el sentido de pertenencia, la motivación académica, el cumplimiento de normas y la mediación docente.

Tabla 2

Anécdota experiencial por observación directa Institución Educativa El Corozal

Anécdota experiencial
La Institución Educativa El Corozal es de carácter oficial y reúne a un aproximado de 276 estudiantes pertenecientes al corregimiento y sectores aledaños. Ofrece los servicios de educación preescolar, básica primaria y básica secundaria. Se encuentra ubicada en el corregimiento El Corozal, adscrito al municipio de Majagual; además, cuenta con dos sedes que geográficamente se ubican relativamente cerca, la sede principal y la sede La Bárbara. La primera se encuentra a orilla de la carretera y a escasos metros se encuentra la segunda. En consecuencia, los estudiantes de preescolar y básica primaria reciben sus orientaciones en una estructura diferente a la que acopia a los estudiantes de básica secundaria. Estas estructuras cuentan con las condiciones necesarias para llevar a cabo el proceso educativo y también con una planta de profesionales adecuada y acorde a las necesidades educativas. *A la vista las instalaciones se encuentran cuidadas y limpias, con una arborización que permite la integración de los estudiantes en los espacios libres*. Se encuentran elementos de ambientación y de utilidad que fueron creados por los mismos estudiantes como canecas para depositar los residuos sólidos y macetas para las plantas. La jornada inicia a las 7:00 de la mañana para todos los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Una gran mayoría de ellos llegan caminando y acompañados de algún acudiente, otros, los que viven más alejados llegan en motocicletas que son conducidas por su acudiente y otros pocos llegan manipulando ellos mismos el vehículo en el cual se transportan. A las 7:00 a.m. suena el timbre y el coordinador realiza formación mencionando información relevante para el desarrollo de las actividades que se piensan llevar a cabo en la institución, *les recuerda la importancia de portar correctamente el uniforme dentro y fuera de la institución, la importancia de manifestar el sentido de pertenencia, de recuerda que el final de periodo está cerca y que deben colocar mucho empeño para tener excelentes resultados al final del mismo*. Hay *dos estudiantes de grado octavo que se distraen, pero al momento en que un docente se acerca y les realiza un llamado de atención prudente y los estudiantes logran enfocarse prestar atención a las indicaciones que reciben por parte del coordinador.* Al ingresar a los salones de *clases los estudiantes se muestran receptivos a las actividades que desarrolla cada docente, están atentos a las indicaciones y participan en el desarrollo de las actividades que cada uno propone*. Durante el desarrollo de la jornada *se percibe un ambiente de trabajo organizado en donde los estudiantes cumplen con las normas de convivencia que permiten el buen funcionamiento de las clases*. No se observan estudiantes por fuera del salón de clases; sin embargo, se escucha a *una docente de básica primaria llamar la atención de un grupo de estudiantes que están dispersos de la actividad que está desarrollando. Lo hace levantando la voz y pidiéndoles que se concentren en el cumplimiento de la actividad, que dejen de molestar y distraer a sus compañeros y que en caso que no lo hagan recibirán una mala nota*

Anécdota experiencial
y serán llevados a coordinación. *Uno de los estudiantes manifiesta su inconformidad con un mal gesto en su rostro y otro solo se ríe del llamado de atención, seguidamente retoman el trabajo que venían realizando, pero vuelven a desconcentrarse y a conversar entre ellos, señalan a una compañera y se ríen efusivamente. La niña se acerca a la maestra, le dice algo y ella procede a nuevamente a llamar su atención de la misma forma que lo hizo durante el primer llamado y ellos reaccionan retoman el trabajo, pero con un tono de risa burlesco*. Cuando llega el final de la jornada los padres de familia se acercan a recoger a sus hijos (as) y los estudiantes que se transportan solos proceden a salir de las instalaciones de la institución con precaución.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

La anécdota descriptiva elaborada por la investigadora permite reconocer una institución educativa con condiciones favorables para el desarrollo del ejercicio pedagógico, tanto por su infraestructura como por la presencia de personal docente que acompaña la vida escolar. En la expresión «…les recuerda la importancia de portar correctamente el uniforme dentro y fuera de la institución, la importancia de manifestar el sentido de pertenencia, le recuerda que el final de periodo está cerca y que deben colocar mucho empeño para tener excelentes resultados al final del mismo…», se revela una escena de orientación institucional donde el discurso adulto convoca a los estudiantes hacia el cuidado de la imagen escolar, la responsabilidad académica y el reconocimiento de pertenencia a la comunidad educativa.

Esta expresión ofrece una primera entrada al fenómeno de las habilidades socioemocionales, debido a que el sentido de pertenencia y la motivación aparecen vinculados con la formación integral. El llamado realizado por uno de los actores educativos busca movilizar en los estudiantes una disposición favorable hacia el compromiso, el esfuerzo y la responsabilidad. En esta escena, la palabra institucional opera como mediación pedagógica que intenta ordenar la vida escolar y orientar el comportamiento estudiantil hacia metas compartidas.

Por su parte, cuando la investigadora afirma "…se percibe un ambiente de trabajo organizado en donde los estudiantes cumplen con las normas de convivencia que permiten el buen funcionamiento de las clases…", se hace visible una atmósfera escolar sostenida por acuerdos, hábitos y formas de relación que favorecen el desarrollo de las actividades académicas. La convivencia aparece aquí como

experiencia colectiva, construida a partir de la participación de los distintos actores escolares. La organización del ambiente permite advertir que la vida institucional se sostiene mediante prácticas compartidas de regulación, respeto y cooperación.

Ahora bien, dentro de esa misma escena también emergen situaciones propias de la vida escolar cotidiana. Las expresiones “Hay dos estudiantes de grado octavo que se distraen, pero al momento en que un docente se acerca y les realiza un llamado de atención” y “una docente de básica primaria llamar la atención de un grupo de estudiantes que están dispersos de la actividad que está desarrollando” muestran momentos de dispersión, distracción y ruptura parcial del foco de trabajo. Estas situaciones permiten observar que la convivencia escolar se encuentra atravesada por movimientos de atención y desatención, disposición y resistencia, concentración y dispersión, todos ellos propios de la experiencia humana en el aula.

El modo como cada docente aborda estas situaciones resulta significativo para comprender la dimensión socioemocional del fenómeno. Al contrastar las expresiones “…un docente se acerca y les realiza un llamado de atención prudente y los estudiantes logran enfocarse prestar atención a las indicaciones que reciben por parte del coordinador” y “Lo hace levantando la voz y pidiéndoles que se concentren en el cumplimiento de la actividad, que dejen de molestar y distraer a sus compañeros y que en caso que no lo hagan recibirán una mala nota y serán llevados a coordinación”. Uno de los estudiantes manifiesta su inconformidad con un mal gesto en su rostro y otro solo se ríe del llamado de atención, seguidamente retoman el trabajo que venían realizando, pero vuelven a desconcentrarse y a conversar entre ellos», se advierten dos formas distintas de mediación adulta ante la dispersión estudiantil.

En la primera escena, el acercamiento prudente del docente favorece que los estudiantes retomen la atención y se vinculen nuevamente con la actividad institucional. La cercanía, el tono y la manera de intervenir parecen generar una respuesta inmediata de regulación. En la segunda escena, el llamado de atención realizado con elevación de la voz y amenaza de sanción produce una respuesta más ambigua: los estudiantes retoman momentáneamente el trabajo, aunque uno manifiesta inconformidad mediante un gesto facial y otro responde con risa, para luego volver a desconcentrarse y

conversar entre ellos. Esta diferencia revela que la mediación docente incide en la manera como los estudiantes reciben, interpretan y responden a la corrección.

Desde una lectura fenomenológica, la anécdota no se limita a describir un acto disciplinario; permite observar cómo la palabra adulta, el tono de la intervención, la proximidad corporal, el gesto estudiantil y la respuesta posterior configuran una experiencia relacional. Allí se muestra la importancia de habilidades socioemocionales como la autorregulación, la conciencia social, la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos cotidianos y la toma de decisiones responsables. La escena también revela que el docente rural ocupa un lugar mediador en la construcción del clima escolar, pues sus modos de intervenir pueden favorecer concentración, disposición y confianza, o generar resistencia, incomodidad y desconexión temporal con la actividad.

A partir de las expresiones resaltadas, la anécdota experiencial de la Institución Educativa El Corozal aporta elementos relevantes para comprender el fenómeno. En ella emergen estrategias educativas orientadas al sentido de pertenencia, la motivación académica, el cumplimiento de normas, el trabajo cooperativo y la preservación de condiciones favorables para el aprendizaje. Asimismo, aparecen tensiones propias de la convivencia escolar, especialmente en las interacciones estudiante-estudiante y docente-estudiante, donde las habilidades socioemocionales se hacen visibles como necesidad de acompañamiento, regulación, escucha y mediación.

La escena observada permite reconocer que la vida escolar rural se sostiene en un entramado de relaciones donde las normas institucionales, la acción docente, las respuestas estudiantiles y el clima comunitario se encuentran profundamente vinculados. En este sentido, el corpus inicial ofrece una entrada significativa al fenómeno, porque muestra que las habilidades socioemocionales se expresan en acontecimientos cotidianos: portar el uniforme con sentido de pertenencia, atender una orientación, responder ante un llamado de atención, regular la distracción, participar en actividades escolares y construir un ambiente común para aprender.

Dando continuidad al acercamiento al corpus experiencial, en la Tabla 3 se registra la experiencia observada por la investigadora en la Institución Educativa La

Sierpita, con el propósito de ampliar la comprensión del fenómeno desde otro escenario rural participante.

Tabla 3

Anécdota experiencial por observación directa Institución Educativa La Sierpita

Anécdota experiencial
La Institución Educativa la Sierpita pertenece al corregimiento que lleva el mismo nombre. A la fecha ofrece *todos los niveles de educación, desde la etapa inicial hasta el nivel de educación media*. *Al llegar a la institución se observa que ha padecido las inclemencias de fenómenos como el invierno y las crecientes que asedian estos territorios rurales del municipio de Majagual, Sucre, en tanto la infraestructura se ve bastante afectada y deteriorada, casi sin contar con las condiciones mínimas para llevar a cabo los procesos educativos*. Los estudiantes que llegan a la institución lo hacen por diferentes medios de transporte. Algunos llegan caminando, otros llegan en bicicleta y otros llegan en motocicletas. *En la jornada de la mañana solo están llegando los estudiantes de secundaria y educación media, con un horario de ingreso de 7:00 a.m.; por su parte, los estudiantes de prescolar y primaria tienen jornada vespertina*. Tras un aviso los estudiantes y *los docentes ingresan a los salones de clase y empieza la jornada académica. Algunos docentes trabajan con los estudiantes al aire libre e improvisan con materiales del medio para llevar a cabo las actividades programadas*. *Tras faltas de comportamiento un par de estudiantes son retirados de la clase que orienta un docente y se quedan en el patio de la institución*. *Otro grupo de estudiantes escucha las orientaciones del docente de educación física; sin embargo, son pocos los estudiantes que posteriormente participan de un partido de futbol que observa el docente a cargo. Incluso, los dos estudiantes que fueron retirados de un aula de clases quieren participar del juego, y les es permitido*. *Transcurridas cada una de las horas de clases se van realizando los cambios correspondientes, pero los estudiantes que habían sido retirados de clases siguen jugando sin ingresar a su respectivo salón de clases. Solo cuando han pasado dos horas de clases la docente que le toca orientar en el salón donde fueron retirados los estudiantes se acerca a la cancha y les pide a los estudiantes que ingresen a la tercera hora de clases. Los estudiantes no muestran oposición a lo que les solicitan, pero se toman su tiempo para ingresar.* Primero se dirigen al espacio de aseo (los baños), luego van a tomar agua y finalmente se dirigen al salón donde sus compañeros los reciben con risas burlonas, a lo que ellos reaccionan de la misma manera. Transcurrida la tercera hora de clases, los estudiantes salen a un descanso en donde comparten con algunos compañeros, algunos toman su merienda, otros se dedican a jugar en pequeños grupos y otros *estudiantes de grados diferentes arman un partido de fútbol improvisado. Durante este partido se presentan algunas diferencias entre los equipos se organizaron lo que incita a discusiones acaloradas que conducen a la terminación del mismo. A pesar de ello, siguen levantándose la voz para hacer ver la posición de cada uno. Llega un docente que hace de intermediario para que la situación termine en ese momento*. Cuando ha terminado el descanso los docentes retornan a las aulas de clase. A la 01:00 p.m. los estudiantes salen para sus casas. Algunos de ellos son esperados por algún acudiente, pero la gran mayoría se retiran por sus propios medios. Se observa que incluso que hasta tres o cuatro estudiantes se transportan en una sola motocicleta, otros van jugando por la calle y otros se quedan en el colegio a pesar de que la jornada escolar ya ha terminado.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

La experiencia descrita por la investigadora permite ingresar en una escena escolar atravesada por las condiciones territoriales propias de La Mojana sucreña. La Institución Educativa La Sierpita aparece, en primer lugar, como establecimiento oficial que ofrece distintos niveles de formación; sin embargo, la fuerza del relato se concentra en la manera como el espacio físico revela las huellas del invierno, las crecientes y las afectaciones ambientales que acompañan la vida rural del municipio de Majagual.

La expresión “al llegar a la institución se observa que ha padecido las inclemencias de fenómenos como el invierno y las crecientes que asedian estos territorios rurales del municipio de Majagual, Sucre, en tanto la infraestructura se ve bastante afectada y deteriorada, casi sin contar con las condiciones mínimas para llevar a cabo los procesos educativos” muestra una institución que habita la fragilidad del territorio. La escuela se presenta como lugar formativo expuesto a las fuerzas naturales que transforman sus espacios, deterioran sus condiciones materiales y tensionan la continuidad de la vida académica.

Desde una lectura fenomenológica, esta escena permite comprender que la ruralidad se vive también en la materialidad de la escuela: paredes afectadas, espacios limitados, deterioro visible, carencia de condiciones adecuadas y esfuerzo cotidiano por sostener la formación en medio de la adversidad. La infraestructura deteriorada adquiere sentido como signo del mundo vivido por estudiantes, docentes y familias; en ella se condensan afectaciones sociales, económicas, emocionales y comunitarias que inciden en la experiencia educativa.

La situación observada revela que los fenómenos naturales dejan marcas en la organización escolar y en la disposición emocional de quienes habitan la institución. La creciente, el invierno y el deterioro físico del plantel participan en la manera como los estudiantes llegan a clase, en la forma como los docentes preparan sus actividades y en las posibilidades reales que tiene la comunidad educativa para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, el territorio aparece como condición existencial de la experiencia escolar rural.

En medio de ese escenario, la investigadora describe que "…los docentes ingresan a los salones de clase y empieza la jornada académica. Algunos docentes trabajan con los estudiantes al aire libre e improvisan con materiales del medio para llevar a cabo las actividades programadas…". Esta escena muestra la capacidad de respuesta pedagógica del docente rural ante las limitaciones del contexto. La jornada comienza, los maestros ingresan, reorganizan los espacios, aprovechan el aire libre y convierten los materiales del medio en recursos de enseñanza.

La acción docente aparece aquí como mediación situada. El maestro observa las condiciones disponibles, interpreta las posibilidades del entorno y adapta su práctica para mantener viva la actividad pedagógica. Trabajar al aire libre e improvisar con materiales del medio revela una forma de creatividad profesional vinculada con la permanencia escolar, la responsabilidad educativa y el compromiso con los estudiantes. En esta escena, la pedagogía rural se expresa como capacidad de sostener el aprendizaje allí donde el espacio institucional ha sido afectado.

La experiencia también permite reconocer que las habilidades socioemocionales se manifiestan en la manera como docentes y estudiantes afrontan la adversidad. La paciencia, la flexibilidad, la resiliencia, la cooperación, la autorregulación y la disposición para continuar forman parte de la vida escolar observada. El docente rural actúa como figura que organiza, contiene y orienta, mientras los estudiantes participan en una dinámica educativa marcada por la adaptación permanente.

Otro núcleo significativo del relato aparece en la escena del juego. La investigadora expresa que «…estudiantes de grados diferentes arman un partido de fútbol improvisado. Durante este partido se presentan algunas diferencias entre los equipos se organizaron lo que incita a discusiones acaloradas que conducen a la terminación del mismo. A pesar de ello, siguen levantándose la voz para hacer ver la posición de cada uno. Llega un docente que hace de intermediario para que la situación termine en ese momento». Esta anécdota permite observar el conflicto en una situación cotidiana de recreación, donde el juego, la competencia, la emoción y la convivencia se entrecruzan.

El partido improvisado muestra la escuela como espacio relacional. Allí los estudiantes comparten, se organizan, compiten, discuten, defienden posiciones y expresan inconformidades. La discusión acalorada y el levantamiento de la voz revelan la intensidad emocional que puede surgir en actividades aparentemente espontáneas. La escena permite advertir cómo la convivencia escolar se construye en momentos ordinarios, donde la emoción necesita ser reconocida, regulada y acompañada.

La llegada del docente como intermediario introduce una mediación adulta que contiene la situación y restituye el orden relacional. Su presencia cumple una función socioemocional relevante: detener la escalada del conflicto, abrir una posibilidad de regulación y orientar la relación entre los estudiantes. En esta escena, el docente rural se muestra como mediador de convivencia, cuya acción desborda el aula y se extiende a los espacios informales de la vida escolar.

El conflicto narrado deja ver que las habilidades socioemocionales se aprenden en la experiencia concreta: al escuchar al otro, al controlar la voz, al reconocer límites, al aceptar una mediación, al tramitar una diferencia y al comprender que la convivencia requiere cuidado mutuo. La escena del fútbol improvisado revela una necesidad formativa vinculada con la autorregulación, la conciencia social, la empatía, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos.

A partir de esta anécdota experiencial, la Institución Educativa La Sierpita se presenta como un escenario donde la formación socioemocional se encuentra profundamente ligada a la ruralidad. Las afectaciones naturales, el deterioro de la infraestructura, la creatividad docente, el uso de materiales del medio, la convivencia entre estudiantes de distintos grados y la mediación ante conflictos configuran una experiencia escolar marcada por la adaptación, la relación y el cuidado.

Los sentidos que emergen de esta escena se articulan alrededor de cuatro núcleos: el territorio rural como condición que atraviesa la vida escolar; el docente como mediador pedagógico y socioemocional; los estudiantes como sujetos que viven la emoción en la interacción cotidiana; y la escuela como espacio comunitario que sostiene la formación aun en medio de condiciones materiales adversas.

Se tiene entonces que, la anécdota de La Sierpita aporta al corpus inicial una comprensión valiosa del fenómeno: las habilidades socioemocionales en educación rural se manifiestan en la manera como la comunidad educativa enfrenta la fragilidad del entorno, reorganiza sus prácticas, sostiene el aprendizaje, tramita conflictos y construye convivencia. Dando continuidad al acercamiento a las realidades institucionales, la Tabla 4 presenta el registro de las descripciones correspondientes a la Institución Educativa Sincelejito.

Tabla 4

Anécdota experiencial por observación directa Institución Educativa Sincelejito

Anécdota experiencial
La institución Educativa Sincelejito es de carácter oficial y se encuentra ubicada en el corregimiento que lleva el mismo nombre. En la actualidad se encuentran matriculados 430 estudiantes distribuidos en los diferentes niveles educativos de educación inicial, básica primaria, básica secundaria y educación media. Cuenta con un personal de 18 profesionales al servicio de la carga académica, dos directivos (rector y coordinador) y un administrativo (secretaria).
Los estudiantes empiezan a llegar a partir de las siete de la mañana al igual que los docentes. Algunos llegan caminando, otros llegan en vehículos propios como bicicletas y motocicletas que ellos mismos vienen manejando, otros llegan en motocicleta, pero son dejados en la escuela por un adulto. Al llegar a la escuela empiezan a distribuirse por sus instalaciones, por el patio, las bancas, los salones, mientras los docentes van llegando y se van encontrando en el espacio designado como coordinación académica. Ambos grupos de actores educativos conversan con sus compañeros, otros juegan bolita de cristal, otros juegan en la cancha de microfútbol utilizando una botella plástica como balón; sin embargo, el coordinador se acerca y les orienta que no pueden jugar porque con ese elemento porque se pueden hacer daño.
Cuando ya el reloj marca las 07:30 a.m. Se escucha una alarma con un pitido que indica el inicio de la jornada académica, algunos estudiantes se dirigen a las aulas a esperar a los docentes que les corresponden, otros esperan fuera del aula. *Algunos estudiantes llegan después de que el docente ha ingresado al aula y no los dejan entrar*. Estos estudiantes deben esperar en coordinación a que transcurra la primera hora de clases y después pueda por fin ingresar al aula. También *son retenidos en coordinación un grupo de tres estudiantes que debían asistir ese día en compañía del padre de familia porque habían cometido algunas faltas de indisciplina con un docente en la jornada del día anterior.* Los padres de familia escuchan al coordinador, posteriormente ellos manifiestan su opinión acerca de la situación y proceden a llamar al docente con quien se presentó la dificultad. El docente expone su posición y establecen un acuerdo verbal con todos los actores participantes que conlleve a la mejora del comportamiento de los estudiantes implicados*. El docente también expone que los estudiantes van mal académicamente* y que, si continúan en esa posición en el resto del periodo, incluso del año, pueden llegar a perder nuevamente el año, resaltando que los estudiantes están repitiendo por tercera vez un mismo grado.

Anécdota experiencial
Los padres de familia que acudieron se reflejan preocupados y dedican unas palabras a sus representados, regañándolos por su conducta a lo que los estudiantes responden riéndose de las palabras que le dirigen sus acudientes. Todo esto sucede delante de los estudiantes que esperan en coordinación porque llegaron tarde al aula y a la institución, quienes están a la expectativa de lo que sucede con sus compañeros o conocidos. Al interior de las aulas de clases se observan docentes orientando las diferentes asignaturas. Hay aulas donde se escuchan las voces de los estudiantes de forma más alta en comparación a otras aulas. En uno de estos espacios se encuentra un docente desarrollando su jornada con estudiantes de grado noveno y *les está pidiendo en un tono de voz alto que bajen la voz*, mientras un grupo de estudiantes realiza una exposición. *Una de las estudiantes que expone se acerca a uno de los compañeros que está hablando y le propina una bofetada. El docente les pide que por favor se comporten, mientras una estudiante sale del aula a buscar al coordinador para comentarle el caso de sus compañeros. Al llegar al aula el coordinador escucha las versiones de todos los implicados y procede a sacar a la estudiante que realizo la agresión física y al estudiante que recibió la agresión física y los retiene en coordinación el resto de la jornada. Al día siguiente deben presentarse con su respectivo acudiente*. En hora del descanso algunos estudiantes salen del aula y consumen productos de la tienda escolar. Los profesores que están de turno de vigilancia ese día se distribuyen por puntos específicos de la institución cumpliendo con la tarea de no dejar asomarse a personal ajeno a la institución y garantizar el buen comportamiento de los estudiantes. *En esta tarea intervienen los estudiantes que participan en los conflictos que se presentan, sacan del aula a estudiantes que están haciendo desorden dentro del aula, a las parejas de estudiantes que tienen manifestaciones de cariño en el salón*. A las 11.00 a.m. la jornada académica continua. Los docentes siguen orientando sus clases. *Al finalizar la jornada un grupo de estudiantes de la media protagoniza una discusión en el patio de la institución. Se dicen apodos despectivos entre ellos hasta que una docente interviene y les pide que no continúen, además los envía con el coordinador para que le comenten la situación*. El coordinador les llama la atención y les manifiesta que si la situación se vuelve a presentar tendrá que hacer un llamado a sus acudientes o padres de familia.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

La anécdota descrita por la investigadora en la Tabla 6 permite ingresar en distintos momentos de la jornada escolar de la Institución Educativa Sincelejito, donde la vida cotidiana muestra tensiones, llamados de atención, respuestas emocionales, intervenciones docentes y formas incipientes de participación familiar. La escena observada ofrece un material valioso para comprender cómo las habilidades socioemocionales se manifiestan en situaciones ordinarias de convivencia, disciplina, comunicación y mediación.

En el relato aparecen varias situaciones que expresan rupturas en la dinámica escolar: “Algunos estudiantes llegan después de que el docente ha ingresado al aula y no los dejan entrar…”, “…les está pidiendo en un tono de voz alto que bajen la voz”, “Una de las estudiantes que expone se acerca a uno de los compañeros que está hablando y le propina una bofetada…” y “…un grupo de estudiantes de la media protagoniza una discusión en el patio de la institución. Se dicen apodos despectivos entre ellos…”. Estas expresiones muestran la escuela como espacio vivo, atravesado por llegadas tardías, voces elevadas, interrupciones, agresiones, burlas y discusiones que revelan la intensidad emocional de la convivencia estudiantil.

Desde una lectura fenomenológica, estas escenas permiten advertir que la indisciplina escolar puede leerse como expresión de una experiencia socioemocional que requiere comprensión pedagógica. La llegada tardía, el ruido, la bofetada, el apodo despectivo y la discusión en el patio constituyen formas de aparición del fenómeno, donde los estudiantes manifiestan modos de responder ante la frustración, la incomodidad, la provocación, la presión del grupo o la dificultad para regular la propia emoción. La habilidad socioemocional se hace visible precisamente cuando la convivencia se tensiona y los sujetos deben decidir cómo actuar frente al otro.

El relato también muestra la presencia reiterada de docentes y directivos ante los acontecimientos. La investigadora registra expresiones como “El docente también expone que los estudiantes van mal académicamente…”, “…les está pidiendo en un tono de voz alto que bajen la voz…”, “El docente les pide que por favor se comporten…” y “…una docente interviene y les pide que no continúen …”. Estas intervenciones revelan el esfuerzo adulto por contener, ordenar y reconducir la jornada escolar. El docente aparece como figura que observa, advierte, interviene y busca restablecer condiciones mínimas para la convivencia y el aprendizaje.

El modo de intervenir adquiere relevancia fenomenológica porque la palabra docente, el tono de voz, el acercamiento, la solicitud de comportamiento y la remisión a coordinación configuran experiencias distintas para los estudiantes. La mediación docente se presenta como un eje sensible del fenómeno: puede detener la escalada de un conflicto, abrir una posibilidad de regulación o conducir la situación hacia una

instancia institucional. En la escena de Sincelejito, el docente rural aparece como mediador de la convivencia, aunque también se visibiliza la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas preventivas, dialógicas y restaurativas que acompañen la emoción antes de que derive en agresión o ruptura del vínculo.

Otro núcleo significativo del relato se encuentra en las estrategias institucionales empleadas ante las situaciones descritas. La investigadora señala que "…son retenidos en coordinación un grupo de tres estudiantes que debían asistir ese día en compañía del padre de familia porque habían cometido algunas faltas de indisciplina con un docente en la jornada del día anterior…", "Al llegar al aula el coordinador escucha las versiones de todos los implicados y procede a sacar a la estudiante que realizó la agresión física y al estudiante que recibió la agresión física y los retiene en coordinación el resto de la jornada. Al día siguiente deben presentarse con su respectivo acudiente" y "…además los envía con el coordinador para que le comenten la situación". Estas expresiones muestran que la coordinación funciona como lugar institucional de contención, escucha de versiones, registro de conflictos y convocatoria familiar.

La presencia de la coordinación revela una estructura escolar que busca tramitar las situaciones mediante procedimientos conocidos por la comunidad educativa. En la escena, el conflicto se desplaza desde el aula y el patio hacia una instancia institucional donde se escucha, se separa a los implicados y se convoca a la familia. Este desplazamiento muestra la necesidad de articulación entre normas escolares, mediación pedagógica y corresponsabilidad familiar. La convivencia aparece como un asunto compartido, sostenido entre docentes, directivos, estudiantes y acudientes.

La anécdota permite reconocer, además, un rasgo especialmente sensible del fenómeno: la participación familiar aparece en medio de la preocupación, el regaño y la respuesta ambigua de los estudiantes. La investigadora expresa que "Los padres de familia que acudieron se reflejan preocupados y dedican unas palabras a sus representados, regañándolos por su conducta a lo que los estudiantes responden riéndose de las palabras que le dirigen sus acudientes…". Esta escena muestra una forma de implicación familiar que, aunque nace de la preocupación, encuentra dificultad

para producir reconocimiento inmediato en los estudiantes. La risa de los jóvenes ante las palabras de sus acudientes revela una distancia emocional, una resistencia o una forma de desentenderse de la gravedad del acto, aspecto que merece ser comprendido desde el vínculo familia-escuela.

Desde esta perspectiva, la familia aparece como presencia convocada por la institución ante la falta o el conflicto. Su intervención expresa interés y preocupación, aunque también deja ver la necesidad de construir formas más sostenidas de acompañamiento, diálogo y corresponsabilidad. La experiencia observada permite advertir que el vínculo escuela-familia puede fortalecerse cuando la presencia del acudiente trasciende el momento sancionatorio y se convierte en acompañamiento preventivo, formativo y emocional.

Una mirada más profunda a la anécdota permite identificar que las estrategias institucionales tienden a concentrarse en la remisión a coordinación y la citación de acudientes. Este movimiento constituye una respuesta organizada ante la situación, al tiempo que abre una pregunta pedagógica relevante: cómo acompañar desde el aula las reacciones emocionales de los estudiantes, cómo intervenir en el instante del conflicto, cómo convertir la falta en experiencia de aprendizaje y cómo sostener prácticas preventivas que fortalezcan la autorregulación, la empatía, la comunicación y la toma de decisiones responsables.

La Institución Educativa Sincelejito se muestra, entonces, como un escenario donde las habilidades socioemocionales emergen en la fricción de la vida cotidiana. Llegar tarde, hablar mientras otro expone, responder con agresión física, usar apodos despectivos, reírse ante el regaño familiar o levantar la voz para defender una posición son escenas que revelan la necesidad de formar en reconocimiento emocional, regulación, respeto por el otro, escucha y convivencia. En cada una de estas situaciones se encuentra latente una posibilidad pedagógica: aprender a detenerse, escuchar, reparar, asumir responsabilidad y reconstruir el vínculo.

Los referentes temáticos que emergen de esta anécdota experiencial se relacionan con la convivencia escolar, el manejo de emociones, el rol docente, las

estrategias de mediación, la participación familiar, el trabajo colaborativo, la disciplina formativa, la comunicación y la corresponsabilidad escuela-familia. También aparece la ruralidad como telón de fondo de la experiencia educativa, en tanto las instituciones rurales viven sus procesos formativos en comunidades donde escuela, familia y territorio se encuentran estrechamente vinculados.

En suma, la observación directa realizada en Sincelejito aporta al corpus inicial una escena de alta densidad socioemocional. En ella, las habilidades socioemocionales se muestran en situaciones de tensión, mediación y respuesta institucional; la escuela aparece como espacio que contiene y orienta; el docente como figura de intervención inmediata; la coordinación como instancia de regulación; la familia como presencia preocupada; y los estudiantes como sujetos en proceso de aprender a convivir, regularse y asumir las consecuencias de sus actos. Esta anécdota amplía la comprensión del fenómeno y prepara el tránsito hacia las fases posteriores de interpretación temática y escritura fenomenológica.

Protocolos de experiencia personal de los informantes (anécdotas pedagógicas)

Durante esta fase, la investigadora recopiló los protocolos de experiencia personal de los participantes mediante registros anecdóticos orientados a preservar situaciones concretas de la vida escolar rural. Estos protocolos fueron asumidos como anécdotas pedagógicas, en tanto permitieron acceder a escenas vividas donde las habilidades socioemocionales aparecen en la relación entre estudiantes, docentes, familias y contexto institucional.

Desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, la anécdota pedagógica posee valor porque permite que el fenómeno se muestre en una situación situada, con actores, gestos, emociones, tensiones y decisiones concretas. En lugar de partir de explicaciones generales sobre las habilidades socioemocionales, esta vía permitió aproximarse a ellas desde acontecimientos vividos: un estudiante que se siente rechazado, una respuesta agresiva, un docente que observa, una intervención

pedagógica, una transformación progresiva en la convivencia y una comunidad escolar que intenta abrir lugar al reconocimiento del otro.

En la Tabla 5 se presenta la anécdota pedagógica del participante docente de la Institución Educativa El Corozal, identificado como DIEC. En ella, el docente relata una experiencia vivida en el aula con un estudiante que presentaba dificultades para relacionarse con sus compañeros y que, ante situaciones de rechazo, respondía mediante conductas agresivas. La escena permite advertir que la agresividad estudiantil se manifiesta como expresión de una experiencia relacional más profunda, vinculada con la necesidad de aceptación, reconocimiento y pertenencia dentro del grupo escolar.

El relato también muestra el modo como el docente asume la situación como un reto pedagógico y socioemocional. Sus acciones no se limitan al control inmediato de la conducta; se orientan hacia la comprensión del estudiante, la búsqueda de estrategias de acompañamiento y la creación de condiciones para mejorar sus relaciones con los demás. De este modo, la anécdota permite observar el papel del docente como mediador de convivencia, figura de apoyo emocional y agente que favorece procesos de inclusión en la vida escolar rural.

Esta anécdota aporta al corpus una escena de especial densidad fenomenológica, porque en ella confluyen rechazo, agresividad, intervención docente, reconocimiento emocional y transformación de la convivencia. A través de la voz del participante DIEC, el fenómeno de las habilidades socioemocionales se muestra en su dimensión vivida: como experiencia que emerge en el encuentro con el otro, en las dificultades para regular la emoción y en la posibilidad pedagógica de reconstruir vínculos dentro del aula.

Tabla 5

Anécdota pedagógica del informante DIEC

Anécdota pedagógica
Tuve una experiencia con un estudiante que tenía, más o menos, unos once años. Estaba en extra edad, hacía cuarto de primaria en ese momento, y el estudiante manifestaba siempre mucho enojo con los compañeros porque recibía ciertos ataques. Me daba cosa ese estudiante, entonces me

dediqué a intentar ayudarlo. Entonces me acerqué a él, empecé a hablarle de la autoestima, lo importante que es aceptarse a uno mismo como persona tal y cual como es. Y empecé a trabajarle unas habilidades de comunicación con él. Seguidamente procedí a tratar de quitarle esa forma en la que el respondía a cualquier comentario de sus compañeros, muchas veces lo hacía de manera agresiva. Él era muy inteligente y a pesar de todas las debilidades que él tenía, el niño finalmente logró asimilar muy positivamente estas cosas que le estaban sucediendo y el niño finalmente logró asimilar muy, muy positivamente esta estas estas cosas que le estaban sucediendo.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En la Tabla 6 se presenta la anécdota pedagógica compartida por el participante docente de la Institución Educativa La Sierpita, identificado con el código DIELS. El relato permite ingresar en una experiencia de aula marcada por la desmotivación estudiantil, la alteración del clima escolar y la búsqueda docente de alternativas para sostener el vínculo pedagógico.

En esta anécdota, el docente narra la experiencia vivida con un estudiante que había perdido interés en continuar participando del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su manera de estar en el aula se manifestaba a través de acciones orientadas a interrumpir la concentración de sus compañeros, alterar el desarrollo de las actividades y tensionar las relaciones con pares, docentes, familia y demás miembros de la comunidad educativa. La escena permite advertir que la desmotivación escolar, en el mundo vivido del estudiante, puede expresarse mediante conductas que afectan la convivencia y que reclaman una lectura pedagógica sensible.

Desde una orientación fenomenológico-hermenéutica, esta anécdota permite comprender que el comportamiento disruptivo del estudiante constituye una forma de aparición de su experiencia socioemocional. La falta de interés, el sabotaje del ambiente de aula, la relación difícil con sus compañeros y la distancia frente al proceso formativo revelan una trama más profunda donde se entrecruzan emociones, vínculos, reconocimiento, pertenencia y sentido de la escuela.

El relato del participante DIELS también muestra la experiencia del docente ante el desafío de acompañar a un estudiante que parece resistirse al aprendizaje. En esa vivencia, la labor docente se desplaza hacia una mediación que exige observación,

paciencia, interpretación del contexto y búsqueda de estrategias para restablecer el lazo educativo. La anécdota permite reconocer al docente rural como figura que intenta sostener la participación del estudiante, cuidar el clima del aula y abrir posibilidades de transformación en medio de la dificultad.

Así, la experiencia narrada aporta al corpus una escena significativa para comprender las habilidades socioemocionales en educación rural. En ella emergen la desmotivación, la autorregulación, la convivencia, la relación con los pares, la mediación docente, el acompañamiento familiar y el sentido de pertenencia escolar como núcleos vividos del fenómeno. La anécdota de DIELS permite observar que la formación socioemocional se expresa en la manera como la escuela responde a quienes se apartan del proceso, tensionan la convivencia y requieren formas más cercanas de reconocimiento y acompañamiento pedagógico.

Tabla 6

Anécdota pedagógica del informante DIELS

Anécdota pedagógica
Bueno, hay un muchacho que hace como un año atrás aun estudiaba en la institución. Él era pesadito para el colegio, yo lo conocí cuando entró a sexto grado y no le gustaba estudiar. Yo creo que el venía porque lo obligaban y entonces acá en el colegio llegaba a molestar a sus compañeros, a pelear con ellos porque no hacían lo que él quería, dado que él era más grande en edad y tamaño. En ese entonces el cursaba octavo y tenía como 17 años, pero se comportaba como un hombre adulto. En lo referente al colegio, no rendía, no sabía ni leer ni escribir bien, era grosero, maleducado y llegaba a sacar a pelear hasta a los docentes. Por supuesto ninguno le siguió el juego. En varias ocasiones yo hable con el papá, quien escuchaba y no decía nada, el solo escuchaba y escuchaba. Después le fui a hacer una visita y me encuentro que en la zona donde vivían estaban rodeados de agua por las inundaciones, salían de madrugada a pescar lejos porque es la única forma de sobrevivir cuando todas esas tierras se inundan y no hay donde sembrar, él vivía era con la madrasta porque el papá salía a trabar para lograr el poco sustento, no le hacía caso. El también salía a pescar y después que venía iba al colegio, aunque faltaba bastante a clases. El terminó retirándose del colegio, no volvió más y todavía me lo encuentro por las calles. Me dice que sigue pescando, pero yo lo veo como en malos pasos y me da una pena verlo así. Yo hablaba con él y le decía que tratara de terminar el colegio, pero nada, decidió salirse y el papá y la madrastra lo dejaron.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Por otro lado, en la Tabla 7 se presenta la anécdota pedagógica compartida por el participante docente de la Institución Educativa Sincelejito, identificado con el código

DIES. El relato permite aproximarse a una experiencia escolar en la que el talento deportivo de una estudiante se entrelaza con tensiones emocionales, relacionales y formativas que afectan su manera de participar en la vida institucional.

La anécdota gira en torno a una estudiante con gran potencial deportivo y capacidades excepcionales que la hacen sobresalir ante sus compañeros, docentes y comunidad educativa. Sin embargo, esa fortaleza aparece acompañada por actitudes antideportivas que tensionan su proceso de formación integral. La experiencia narrada permite observar que el talento, cuando se vive sin suficiente regulación emocional, puede convertirse en escenario de conflicto, presión, rivalidad o exposición personal.

Desde una lectura fenomenológica, la escena invita a comprender la experiencia de la estudiante en varias dimensiones de su existencia. En lo social, su comportamiento afecta la relación con sus pares y con quienes comparten los espacios deportivos. En lo emocional, aparecen dificultades para tramitar la frustración, aceptar límites, reconocer al otro y sostener una actitud respetuosa en situaciones de competencia. En lo personal, el potencial deportivo se presenta como una posibilidad de crecimiento que requiere acompañamiento, orientación y conciencia de sí. En lo familiar, la experiencia convoca la necesidad de respaldo y corresponsabilidad para fortalecer su proceso formativo. En lo corporal, la estudiante llega incluso a comprometer su salud física, lo que muestra que el cuerpo vivido también participa en la experiencia socioemocional.

Esta anécdota permite advertir que las habilidades socioemocionales se manifiestan con especial intensidad en los espacios deportivos escolares. Allí el cuerpo, la emoción, el reconocimiento, la competencia, la disciplina, el límite y la relación con los demás se hacen visibles en una misma experiencia. El deporte aparece como escenario pedagógico donde la estudiante puede aprender a reconocer sus emociones, regular sus respuestas, valorar sus capacidades, respetar a sus compañeros y asumir decisiones responsables frente a su propio bienestar.

El relato del participante DIES también muestra el desafío del docente ante una estudiante que posee condiciones destacadas, pero requiere mediación

socioemocional para orientar su talento hacia una experiencia formativa saludable. En esta escena, el docente se ubica como acompañante que observa, interpreta, orienta y busca preservar tanto el desarrollo de la estudiante como la convivencia del grupo. Su intervención adquiere valor pedagógico porque intenta articular el reconocimiento del potencial con la formación del carácter, la responsabilidad y el cuidado de sí.

Así, la anécdota aporta al corpus una escena significativa para comprender las habilidades socioemocionales en educación rural desde el ámbito deportivo. En ella emergen el talento, la autorregulación, la conciencia social, el respeto, la toma de decisiones responsables, el cuidado corporal, el acompañamiento docente y la corresponsabilidad familiar como núcleos vividos del fenómeno. La experiencia de DIES permite reconocer que la formación socioemocional también se juega en aquellas situaciones donde el estudiante destaca, compite, se expone, se frustra y necesita aprender a convertir sus capacidades en una posibilidad de crecimiento humano integral.

Tabla 7

Anécdota pedagógica del informante DIES

Anécdota pedagógica
Actualmente contamos con una estudiante que es excelente deportista. Viene de ser goleadora departamental, marcar más de veinte goles en los torneos. Su nivel, siempre lo he dicho, su nivel deportivo es capaz de igualar a una deportista de talla nacional, pero, a nivel emocional, estamos trabajando los hábitos no saludables. Porque podríamos decir que los hábitos y estilos de vida saludables, en ella no son tan saludables. Particularmente he tomado un rol algo importante en su vida y veo en ella que se siente frustrada a pesar de que en la disciplina deportiva le va muy bien. Es una chica que llevamos adelante en la parte deportiva y que no hemos querido dejarla, que no hemos querido soltarla, a pesar de los problemas que actualmente presenta. Es un pilar, es un diamante de la institución. Sabemos su potencial y, además de eso, sabemos que es un gran ser humano.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Desde la perspectiva de los participantes familiares vinculados con las instituciones educativas focalizadas, la investigadora asignó el código MFIEC a la madre de familia perteneciente a la comunidad educativa de la Institución Educativa El Corozal. Su anécdota, presentada en la Tabla 8, permite ingresar en una experiencia

familiar donde la escuela aparece como espacio de participación, reconocimiento y expresión emocional.

El relato se centra en la participación de uno de sus hijos en actividades extracurriculares desarrolladas en la institución. Esta experiencia muestra cómo la vida escolar trasciende el aula y se prolonga en escenarios donde los estudiantes pueden expresar intereses, fortalecer vínculos, descubrir capacidades y experimentar emociones asociadas con la alegría, la seguridad, el orgullo y el sentido de pertenencia.

Desde una lectura fenomenológica, la anécdota de MFIEC permite comprender que la participación escolar del hijo también moviliza la experiencia emocional de la madre. La actividad extracurricular se convierte en un acontecimiento compartido: el estudiante vive la emoción de participar y la madre experimenta, desde su lugar familiar, una forma de acompañamiento, orgullo y cercanía afectiva. La escuela, en este caso, actúa como mediadora de un vínculo familiar que se fortalece alrededor de una experiencia significativa.

La actitud del hijo frente a la participación revela una disposición positiva hacia la vida institucional. Su entusiasmo, compromiso o interés permiten observar que las actividades escolares complementarias pueden favorecer habilidades socioemocionales relacionadas con la motivación, la autoestima, la confianza, la comunicación y la integración con otros. En la vivencia materna, estas manifestaciones adquieren valor porque muestran al hijo en un espacio donde puede sentirse reconocido y activo dentro de la comunidad educativa.

La relación entre madre e hijo emerge como núcleo sensible del relato. La participación del estudiante en la actividad extracurricular produce emociones en ambos y abre un espacio de diálogo, acompañamiento y valoración mutua. En esta experiencia, la familia aparece como presencia afectiva que observa, celebra y acompaña los procesos escolares, mientras la escuela ofrece oportunidades para que el estudiante despliegue capacidades que también repercuten en su vida familiar.

Así, la anécdota de MFIEC aporta al corpus una escena significativa sobre la implicación familiar en la formación socioemocional. En ella emergen participación, emoción compartida, acompañamiento materno, sentido de pertenencia, motivación estudiantil y vínculo escuela-familia como dimensiones vividas del fenómeno. Esta experiencia permite reconocer que las habilidades socioemocionales se fortalecen cuando la escuela genera espacios de participación y la familia acompaña afectivamente aquello que el estudiante vive en su proceso formativo.

Tabla 8

Anécdota pedagógica del informante MFIEC

Anécdota pedagógica
En la escuela se juegan los juegos intercolegiados. Mi hijo, el mayor, juega futbol. Cuando vamos a las actividades a otros colegios, me involucran, como padres de familia nos invitan a acompañar a nuestros hijos y uno se siente importante y se siente feliz, porque los hijos están jugando, están haciendo lo que a ellos les gusta. A veces ganan y mi hijo con los demás jugadores del equipo se ponen felices. Aunque yo muy poco voy porque hay cosas que hacer en la casa y hay que trabajar para tener el sustento diario.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

De igual forma, en la Tabla 9 se presenta la anécdota pedagógica relatada por la participante familiar asociada a la Institución Educativa La Sierpita. Se trata de una madre activa dentro de la comunidad educativa, cuya experiencia permite aproximarse al fenómeno desde el lugar de la familia, particularmente cuando la convivencia escolar de sus hijos se ve atravesada por conflictos entre pares.

El relato menciona una situación en la que sus dos hijos presentaron dificultades con otros compañeros. Esta escena abre una vía de comprensión sobre la manera como los conflictos escolares trascienden el espacio del aula y alcanzan la vida familiar. La experiencia narrada muestra que aquello que ocurre entre estudiantes también afecta a madres, padres y cuidadores, quienes reciben la situación desde la preocupación, la responsabilidad y el deseo de acompañar a sus hijos en el proceso formativo.

Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, la anécdota permite observar cómo el conflicto entre pares se convierte en una experiencia compartida por diversos actores educativos. En ella participan los estudiantes implicados, la madre de familia, los docentes y la institución, cada uno desde un lugar particular de comprensión, intervención y acompañamiento. La situación revela que la convivencia escolar se sostiene en una red de relaciones donde la escuela y la familia deben encontrarse para orientar, contener y formar.

La experiencia también deja ver la manera como se asumen los conflictos dentro de la comunidad educativa. La madre aparece como presencia familiar implicada, atenta a lo que ocurre con sus hijos y dispuesta a participar en los procesos que la institución adelanta. Su relato permite reconocer que la familia no permanece fuera del fenómeno socioemocional, sino que entra en él cuando los vínculos escolares se tensionan, cuando los hijos requieren orientación y cuando la escuela convoca corresponsabilidad.

En esta anécdota, las habilidades socioemocionales se manifiestan en la necesidad de aprender a convivir con otros, manejar emociones, escuchar versiones, reconocer responsabilidades, reparar vínculos y aceptar mediaciones adultas. El conflicto entre pares deja de ser un episodio aislado y se muestra como una oportunidad pedagógica para fortalecer la autorregulación, la empatía, la comunicación, la conciencia social y la toma de decisiones responsables.

La voz de la madre participante aporta al corpus una dimensión fundamental: la familia como lugar donde la experiencia escolar resuena y se resignifica. Su relato permite comprender que el trabajo colaborativo entre escuela y familia adquiere sentido cuando ambas instancias acompañan las dificultades reales de los estudiantes, especialmente aquellas que surgen en la convivencia cotidiana. Así, la anécdota de La Sierpita permite reconocer que la formación socioemocional se construye en el cruce entre conflicto, mediación, acompañamiento familiar y responsabilidad compartida.

Tabla 9

Anécdota pedagógica del informante MFIELS

Anécdota pedagógica
Mis hijos una vez tuvieron una diferencia con uno de sus compañeritos, tuvieron diferencias verbales. Ellos se colocan sobrenombres, no se llaman por los nombres, y eso llevó a que intentaran darse golpes. Y ya cuando vieron que se intentaron dar golpes, que ya la acción era repetida, casi diario que había la diferencia, no solo fuera de las clases, sino dentro, entonces nos llamaron. La escuela vino y nos llamó, bueno, nos convocó el coordinador. Yo acudí, acudió el padre de familia del otro compañerito y se solucionó el problema dialogando. La escuela trata de siempre decirnos que ellos son un espacio para la paz y gracias a Dios y el apoyo de los docentes, todo pudo ser solucionado de manera pacífica, y se logró el acuerdo del respeto. De ahí ellos no han tenido diferencias.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En la misma línea de presentación de los protocolos de experiencia personal, la Tabla 10 recoge la anécdota pedagógica del participante familiar de la Institución Educativa Sincelejito, identificado con el código MFIES. Se trata de un padre de familia que relata una situación vivida por uno de sus hijos en torno a un conflicto de convivencia con otro compañero, experiencia que permite aproximarse al fenómeno desde el lugar de la familia y desde la manera como los acontecimientos escolares repercuten en el hogar.

El relato abre una escena donde la convivencia estudiantil se tensiona y exige la participación de distintos actores educativos. El conflicto entre pares aparece como una experiencia que involucra emociones, percepciones de justicia, necesidad de escucha, intervención institucional y acompañamiento familiar. Desde una mirada fenomenológica, esta anécdota permite comprender que los conflictos escolares adquieren sentido más allá del hecho puntual, porque movilizan vínculos, responsabilidades, preocupaciones y formas de respuesta entre estudiante, familia, docente e institución.

La voz del padre permite advertir cómo la familia vive el conflicto escolar desde una posición de implicación afectiva. Aquello que ocurre entre compañeros dentro de la institución se traslada al espacio familiar como preocupación, conversación y búsqueda de orientación. La familia aparece como presencia que acompaña, interpreta y participa

en los procesos formativos del estudiante, especialmente cuando la convivencia se ve alterada y se requiere una respuesta compartida.

La anécdota también deja ver la forma como los roles educativos se activan ante la situación. El estudiante vive el conflicto desde su experiencia relacional; la institución interviene para tramitar lo ocurrido; el docente o directivo orienta el abordaje; y la familia se incorpora como actor corresponsable. En este entramado, las habilidades socioemocionales se muestran como necesidad formativa vinculada con la regulación emocional, la comunicación, la empatía, el respeto, la escucha y la toma de decisiones responsables.

Desde esta lectura, el relato de MFIES aporta al corpus una escena significativa sobre la relación entre escuela, familia y convivencia. En ella se evidencian escenarios conflictivos presentes en la vida institucional, modos de abordaje desde los distintos actores educativos y formas de participación familiar en los procesos formativos. La experiencia permite reconocer que la formación socioemocional se construye cuando el conflicto se convierte en posibilidad de diálogo, acompañamiento y corresponsabilidad entre la escuela y la familia.

Tabla 10
Anécdota pedagógica del informante MFIES

Anécdota pedagógica
Una vez uno de mis hijos tuvo un conflicto con otro compañero, estaban jugando y empezaron a tratarse brusco hasta que salieron de discusión. Nos citaron a los padres del compañero y a nosotros, pues se buscó la solución, se hicieron reuniones entre estudiantes y padres de familia y logramos persuadir a que nuestros hijos dejaran esas conductas que sólo generan espacios de violencia y que nos ayudaran a fortalecer el mañana de ellos que piensan construir desde la escuela.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En la Tabla 11 se presenta la anécdota pedagógica relatada por el participante estudiante de la Institución Educativa El Corozal, identificado con el código EIEC. Su relato permite aproximarse al fenómeno desde la voz estudiantil, particularmente desde

una experiencia en la que la frustración aparece como vivencia central y exige una respuesta socioemocional situada.

La anécdota describe una situación que produjo malestar en el estudiante y lo colocó frente al desafío de reconocer lo que sentía, comprender la presencia de otros actores implicados y decidir cómo abordar el conflicto. Desde una lectura fenomenológica, esta experiencia permite observar que la frustración no aparece como un simple estado emocional interno, sino como una vivencia relacional que se expresa en el encuentro con los demás, en la interpretación de lo ocurrido y en la forma como el estudiante responde ante aquello que le resulta difícil o adverso.

El relato de EIEC muestra que las habilidades socioemocionales se manifiestan en momentos concretos de tensión. Allí el estudiante necesita identificar su emoción, regular su reacción, valorar las consecuencias de sus actos, considerar a los otros participantes de la situación y buscar una forma de resolver el conflicto. En esa escena, la autoconciencia, la autogestión, la comunicación, la toma de decisiones responsables y la conciencia social se revelan como dimensiones vividas del fenómeno.

La experiencia narrada también permite reconocer al estudiante como sujeto activo de su propio proceso formativo. Su manera de afrontar la situación muestra que la formación socioemocional se construye en la cotidianidad escolar, especialmente cuando los estudiantes enfrentan frustraciones, desacuerdos o situaciones que ponen a prueba su capacidad para relacionarse, contenerse y actuar con sentido.

Así, la anécdota de EIEC aporta al corpus una escena significativa sobre la experiencia estudiantil de las habilidades socioemocionales. En ella, la frustración se convierte en oportunidad de reconocimiento personal, el conflicto abre un espacio para la regulación emocional y la respuesta del estudiante permite comprender cómo la escuela rural puede favorecer aprendizajes vinculados con la convivencia, la responsabilidad y el cuidado de los vínculos.

Tabla 11
Anécdota pedagógica del informante EIEC

Anécdota pedagógica
Un día llegué del colegio muy cansada. Ese día tenía un examen final de matemáticas y lo perdí, me sentía triste y muy frustrada, cuando mi mamá me preguntó que como me había ido en el colegio le respondí de manera impulsiva y enojada. Le grité que no me hablara que no quería hablar de eso. Después de gritarle, me encerré en mi cuarto. A medida que pasaban los minutos mientras me calmaba empecé a llorar, pensé en lo que dije y en la manera que le hablé a mi mamá y sentía mucha culpa, me di cuenta que no fue justo hablarle así a mi mamá pues ella no tenía la culpa. Entonces salí de mi cuarto, me acerqué a mi mamá, la abracé y le pedí perdón. Me di cuenta que actué con rabia y que después vino el arrepentimiento.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Por su parte, la Tabla 12 contiene la anécdota relatada por el participante estudiante de la Institución Educativa La Sierpita, identificado con el código EIELS. El relato permite aproximarse a una experiencia reciente vivida durante actividades extracurriculares, en las que participaron compañeros de la institución y pares pertenecientes a otra institución reconocida de la región.

La escena narrada sitúa el fenómeno en un espacio distinto al aula formal, pero profundamente vinculado con la formación socioemocional. Las actividades extracurriculares se presentan como escenarios donde los estudiantes conviven, compiten, interactúan, representan a su institución y ponen en juego formas de relación que revelan sus modos de manejar emociones, responder ante la presión y asumir las consecuencias de sus actos.

En la experiencia relatada, una acción violenta desencadena una reacción significativa en otras personas. Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, este acontecimiento permite comprender que la violencia estudiantil no aparece únicamente como conducta disruptiva, sino como expresión de una emoción que irrumpe en la relación con los otros y afecta el clima de convivencia. El estudiante se enfrenta entonces a las consecuencias de su propia acción y a la necesidad de reconocer el impacto producido en quienes participaron de la situación.

La anécdota muestra una experiencia donde el abordaje de las emociones adquiere centralidad. El estudiante debe reconocer lo ocurrido, interpretar las reacciones generadas, asumir responsabilidad y activar recursos personales para

afrontar la situación. En este punto, la inteligencia emocional se revela como posibilidad de comprensión de sí, regulación de la respuesta, reconocimiento del otro y toma de decisiones más responsables ante el conflicto.

El relato de EIELS aporta al corpus una escena significativa porque permite observar las habilidades socioemocionales en el momento mismo en que son puestas a prueba. La actividad extracurricular se convierte en espacio pedagógico donde emergen la autorregulación, la conciencia social, la empatía, la responsabilidad, la reparación y el aprendizaje derivado de la experiencia. Allí el estudiante puede reconocer que sus actos producen efectos en los demás y que la convivencia exige cuidado, límite y reflexión.

Así, esta anécdota permite comprender que la formación socioemocional en educación rural también acontece en los espacios de encuentro interinstitucional, donde los estudiantes amplían sus relaciones más allá de su grupo habitual y enfrentan situaciones que demandan madurez emocional. La experiencia narrada por EIELS muestra que el conflicto, cuando es acompañado pedagógicamente, puede convertirse en ocasión para reconocer la propia emoción, comprender al otro y resignificar la manera de actuar en comunidad.

Tabla 12

Anécdota pedagógica del informante EIELS

Anécdota pedagógica
Lo que yo tengo por contar sobre una anécdota que viví es que este año durante un partido de futbol del campeonato jugábamos con un equipo de futbol de otra institución, fuimos hasta allá y empezamos a jugar. Al principio todo era normal; sin embargo, de un momento a otro los ánimos se subieron porque nuestro equipo empezó a celebrar goles de manera que el otro equipo se sintió intimidado. Por un momento empezamos a reírnos porque les decíamos que nos tenían miedo y que estaban asustados y de un momento a otro uno de esos muchachos sacó una navaja y me la mostró. No se me fue contra mí, solo me la mostró y me decía que él no tenía miedo, pero en ese entonces a mi si me dio miedo y le dije a mis compañeros y al profesor que nos acompañaba. Él se acercó a los organizadores del campeonato y le dijo lo sucedido. Al muchacho que era o es estudiante lo llevaron a unas oficinas y nosotros como pudimos terminamos el partido, pero yo por dentro tenía miedo.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Finalmente, la Tabla 13 contiene la anécdota pedagógica relatada por el participante estudiante de la comunidad educativa de Sincelejito, identificado con el código EIES. El relato permite aproximarse a una experiencia situada en el territorio rural de Majagual, donde el transporte fluvial forma parte de la vida cotidiana de algunos estudiantes y configura modos particulares de responsabilidad, cuidado y convivencia.

La anécdota describe la experiencia de un líder estudiantil que asume una responsabilidad durante el traslado de varios compañeros hacia sus hogares por vía fluvial. Esta escena posee una densidad fenomenológica especial, porque muestra que la vida escolar rural se extiende más allá del aula y continúa en los recorridos, caminos y medios de transporte que conectan la escuela con la familia y la comunidad. El río aparece como espacio de tránsito, pero también como escenario donde se ponen en juego la prudencia, la solidaridad, el autocontrol y la toma de decisiones responsables.

En la situación narrada, el estudiante se enfrenta a un acontecimiento que coloca en riesgo la integridad de quienes se transportan por ese medio. Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, esta experiencia permite comprender que las habilidades socioemocionales emergen con especial fuerza cuando el estudiante debe actuar ante una circunstancia inesperada, evaluar el riesgo, contener la emoción, proteger a otros y asumir una posición de liderazgo. La responsabilidad deja de ser una noción abstracta y se convierte en acción concreta frente a la vulnerabilidad compartida.

El relato también permite reconocer la implicación de diversos actores educativos. La situación vivida por el estudiante convoca la atención de la institución, de quienes acompañan el transporte, de los compañeros involucrados y de la comunidad educativa que debe responder ante el suceso. Esta red de participación muestra que la seguridad, la convivencia y el cuidado en contextos rurales requieren una corresponsabilidad que articule escuela, familia, estudiantes y territorio.

La forma como la institución aborda el acontecimiento aporta otro núcleo significativo para el corpus. La respuesta institucional permite observar cómo la escuela

rural interpreta, acompaña y orienta situaciones que afectan la integridad de los estudiantes. En este sentido, la anécdota muestra que la formación socioemocional también se construye cuando la institución ayuda a los estudiantes a comprender las consecuencias de sus actos, valorar la vida de los otros, actuar con prudencia y fortalecer prácticas de cuidado comunitario.

La experiencia de EIES permite reconocer al líder estudiantil como sujeto que habita una responsabilidad situada. Su liderazgo se expresa en un contexto real, atravesado por el río, el desplazamiento, la confianza de sus compañeros y la necesidad de tomar decisiones en medio de una situación de riesgo. Allí se hacen visibles habilidades como la autorregulación, la conciencia social, la comunicación, el sentido de protección, la responsabilidad y el cuidado del otro.

Así, esta anécdota aporta al corpus una escena relevante sobre las habilidades socioemocionales en educación rural. En ella, el transporte fluvial se convierte en escenario pedagógico; el riesgo revela la importancia del autocuidado y del cuidado colectivo; el liderazgo estudiantil adquiere sentido comunitario; y la intervención institucional muestra la necesidad de acompañar las experiencias que ocurren en los márgenes del aula, allí donde la escuela, la familia, el territorio y la vida cotidiana se encuentran.

Tabla 13

Anécdota pedagógica del informante EIES

Anécdota pedagógica
Bueno, este año que soy el representante de los estudiantes me han tocado muchas responsabilidades que vienen con ese liderazgo, que a veces es bueno y a veces no lo veo tan bueno. Como muchos nos trasladamos en jhonson por el caño, van estudiantes de todos los grados, desde primaria hasta bachillerato solo con el conductor de la canoa, hay muchos niños y niñas que no quieren hacer caso. Se colocan a pelear, se tiran y hacen cualquier cantidad de cosas. Lo último grave que paso fue espantaron un nido de avispas que picaron a muchos de los que nos transportamos ahí, el conductor cogió rabia y yo también, los regañé y les hablé fuerte, les dije algunas palabras. Al día siguiente el conductor puso la queja ante el coordinador de la institución, me llamaron a mí y a todos los que participaron del caso y los muchachos le dijeron al coordinador todo lo que yo dije. El hablo con todos y de ultimo me llamó aparte y me aconsejó que uno debía saber manejar las situaciones sin ser grosero con los demás y así le

Anécdota pedagógica
van a seguir, o sea a aceptar los consejos y las ordenes que uno les da. Yo por lo general soy muy calmado pero ese día me volaron la piedra.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Momento dos: reescritura y ampliación de las anécdotas pedagógicas

Una vez recolectadas las anécdotas pedagógicas, se procedió a su reescritura y ampliación mediante entrevistas conversacionales sostenidas con los participantes. Este movimiento permitió volver sobre las experiencias inicialmente narradas, abrir espacios de aclaración y profundizar en aquellos aspectos que requerían mayor densidad descriptiva para comprender el fenómeno de las habilidades socioemocionales en la educación rural.

Las entrevistas conversacionales se desarrollaron tomando como punto de partida las anécdotas pedagógicas previamente registradas. Esta decisión metodológica permitió que cada participante retomara su propia experiencia, precisara detalles, ampliara sentidos y evocara elementos que en el primer relato aparecían apenas insinuados. Desde una orientación fenomenológico-hermenéutica, la ampliación de la anécdota favorece el retorno a la experiencia vivida, pues permite atender con mayor cuidado los gestos, emociones, relaciones, tensiones y decisiones que configuran el acontecimiento narrado.

El propósito de esta acción fue aclarar vacíos presentes en los relatos iniciales, identificar elementos significativos en las narraciones y profundizar en la experiencia desde la voz de quien la vivió. De este modo, la entrevista conversacional actuó como una vía de acercamiento sensible al fenómeno, en tanto permitió que el participante no solo relatara lo ocurrido, sino que volviera reflexivamente sobre aquello que sintió, pensó, decidió y comprendió en la situación vivida.

En la Tabla 16 se presenta la ampliación de la anécdota del participante DIEC, docente de la Institución Educativa El Corozal. La conversación se orientó mediante interrogantes vinculados con los ataques que recibía el estudiante protagonista del

relato, el actuar del docente como mediador de los procesos educativos, las habilidades socioemocionales que procuró fortalecer y las estrategias implementadas durante el acompañamiento. Esta ampliación permitió comprender con mayor profundidad la experiencia de un estudiante que, ante situaciones de rechazo, respondía con agresividad, así como el modo en que el docente asumió la mediación pedagógica para favorecer reconocimiento, convivencia y regulación emocional.

La reescritura de esta anécdota aportó al corpus una escena más densa del fenómeno, porque permitió pasar de la descripción inicial de un comportamiento agresivo hacia la comprensión de una experiencia relacional marcada por rechazo, necesidad de aceptación, intervención docente y búsqueda de transformación en la convivencia. Así, la entrevista conversacional no funcionó como simple complemento informativo, sino como un retorno hermenéutico a la experiencia, orientado a revelar los sentidos socioemocionales que atraviesan la vida escolar rural.

Tabla 14

Reescritura de la anécdota pedagógica del informante DIEC

Anécdota pedagógica
Tuve una experiencia con un estudiante que tenía, más o menos, unos once años. Estaba en extraedad, hacía cuarto de primaria en ese momento, y el estudiante manifestaba siempre mucho enojo con los compañeros porque recibía ciertos ataques*, siempre ponía queja, siempre había algo que a él lo hacía enojar, se burlaban de él porque su vestimenta estaba sucia y rota y el respondía agresivamente.* Me daba cosa ese estudiante, entonces me dediqué a intentar ayudarlo. *Me tocó a mí ese ese año asumir el control o la dirección del grupo, y me identifiqué cuál era la problemática que el niño venía presentando, y la cual le tocaba asumir.* Entonces me acerqué a él, empecé a hablarle de la autoestima, lo importante que es aceptarse a uno mismo como persona tal y cual como es. Y empecé a trabajarle unas habilidades de comunicación con él, *como la escucha activa, la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, que aprenda a controlarse cuando este enojado y a ser agradecidos*. Seguidamente procedí a tratar de quitarle esa forma en la que el respondía a cualquier comentario de sus compañeros, muchas veces lo hacía de manera agresiva. *Lo hice hablando con él, le decía, bueno, usted tiene muchas potencialidades que debe desarrollar y para eso tiene que pensar mejor las cosas y participar de lo que le gusta recordando el respeto por los demás, para que también pueda ser respetado. Lo involucré en ese momento en una obra de teatro que debíamos presentan, no recuerdo con ocasión de qué, y lo hizo tan bien que ese día lo aplaudieron mucho, y él estaba muy emocionado, toda la verdad nos emocionamos.* Él era muy inteligente y a pesar de todas las debilidades que él tenía, el niño finalmente logró asimilar muy positivamente estas cosas que le estaban sucediendo. *De ahí en adelante el cambio, se relacionaba con sus compañeros y*

Anécdota pedagógica
participaba mucho, pero fue creciendo y le tocó dejar el colegio para trabajar porque su abuelita ya no podía y los papás no estaban presentes.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En esa misma línea, la Tabla 15 presenta la ampliación de la anécdota pedagógica del participante docente de la Institución Educativa La Sierpita, identificado con el código DIELS. La entrevista conversacional permitió retornar a la experiencia inicialmente narrada para profundizar en los sentidos que rodeaban la actitud del estudiante, su desinterés frente al estudio y las formas de relación que había construido con sus compañeros, docentes, familia y comunidad educativa.

La ampliación buscó comprender las razones por las cuales el docente expresaba que al estudiante “no le gustaba estudiar” y que, siendo adolescente, manifestaba comportamientos asociados con un hombre adulto. Esta expresión abre una escena de especial interés fenomenológico, porque permite observar cómo el estudiante parece habitar la escuela desde una temporalidad tensionada: todavía pertenece al mundo escolar adolescente, pero sus actitudes, decisiones y formas de responder sugieren una experiencia adelantada de adultez, posiblemente marcada por responsabilidades, modelos familiares, vínculos comunitarios o condiciones de vida que influyen en su manera de estar en el aula.

Desde esta perspectiva, la entrevista permitió ampliar el relato hacia la comprensión del papel de la familia y de los demás actores educativos en la situación vivida por el estudiante. La experiencia narrada muestra que la desmotivación escolar no aparece de manera aislada, pues se configura en una trama de relaciones donde intervienen el hogar, el grupo de pares, las prácticas docentes, las expectativas institucionales y las decisiones que el propio estudiante va asumiendo frente a su proceso formativo.

La voz del docente permitió reconocer que el comportamiento disruptivo, el desinterés académico y la resistencia a participar en clase expresan una experiencia socioemocional más amplia, vinculada con el sentido que el estudiante atribuye a la

escuela, con las formas de acompañamiento que recibe y con las posibilidades que percibe para su propio futuro. En este relato, el docente aparece como testigo y mediador de una situación que exige comprensión, paciencia y búsqueda de estrategias para sostener el vínculo educativo.

La ampliación de la anécdota también permitió advertir las consecuencias de las decisiones asumidas por los distintos actores implicados. La realidad del estudiante se muestra como resultado de encuentros, omisiones, intervenciones, expectativas y respuestas que configuran su experiencia escolar. En consecuencia, la anécdota de DIELS aporta al corpus una escena significativa sobre desmotivación, identidad adolescente, acompañamiento familiar, mediación docente, convivencia y permanencia escolar en contextos rurales.

Tabla 15

Reescritura de la anécdota pedagógica del informante DIELS

Anécdota pedagógica
Bueno, hay un muchacho que hace como un año atrás aun estudiaba en la institución. Él era pesadito para el colegio, yo lo conocí cuando entró a sexto grado y no le gustaba estudiar. Yo creo que el venía porque lo obligaban *porque el mismo decía que a él no le gustaba estudiar, que a él le gustaba era ganar dinero, jugar gallos y divertirse sin que le estuvieran diciendo que hacer, in tener que hacer tareas y sin que lo controlen,* y entonces acá en el colegio llegaba a molestar a sus compañeros, a pelear con ellos porque no hacían lo que él quería dado que él era más grande en edad y tamaño. En ese entonces el cursaba octavo y tenía como 17 años, pero se comportaba como un hombre adulto. *A él no le gustaban las cosas que le gustaban a sus compañeros, a él le parecía aburrido lo que se daba en clases, ni siquiera el deporte le llamaba la atención y varias veces estuvo implicado en casos de consumo de sustancias, de drogas.* En lo referente al colegio, no rendía, no sabía ni leer ni escribir bien, era grosero, maleducado y llegaba a sacar a pelear hasta a los docentes. *El cursó la primaria en otro colegio y acá fue avanzando y escalando de grado y de nivel educativo cuando se utilizaban estrategias un poco flexibles por el trabajo remoto y de alternancia en la pandemia.* Por supuesto ninguno le siguió el juego.
En varias ocasiones yo hable con el papá, quien escuchaba y no decía nada, el solo escuchaba y escuchaba. *Yo le preguntaba sobre lo que pensaba al respecto, pero no decía nada y cuando le hablaba de compromisos y acuerdos solo asentía con la cabeza o decía un simple sí.* Después le fui a hacer una visita y me encuentro que en la zona donde vivían estaban rodeados de agua por las inundaciones, salían de madrugada a pescar lejos porque es la única forma de sobrevivir cuando todas esas tierras se inundan y no hay donde sembrar, él vivía era con la madrasta porque el papá salía a trabar para lograr el poco sustento, no le hacía caso. El también salía a pescar y después que venía iba al colegio, aunque faltaba bastante a clases. El terminó retirándose del colegio, no volvió más y todavía me lo encuentro por las calles. Me dice

Anécdota pedagógica
que sigue pescando, pero yo lo veo como en malos pasos y me da una pena verlo así, *bebiendo alcohol con malas compañía, diciendo que quiere pertenecer a grupos ilegales de la región.* Yo hablaba con él y le decía que tratara de terminar el colegio, pero nada, decidió salirse y el papá y la madrastra lo dejaron.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Por otro lado, en la Tabla 16 se presenta la ampliación y reescritura de la anécdota pedagógica del participante docente de la Institución Educativa Sincelejito, identificado con el código DIES. La entrevista conversacional permitió retornar a la experiencia inicialmente narrada para profundizar en la situación de una estudiante con alto potencial deportivo, cuya trayectoria escolar aparece atravesada por tensiones vinculadas con sus hábitos de vida, su bienestar físico, sus respuestas emocionales y sus formas de relacionarse con los demás.

La ampliación se orientó mediante interrogantes dirigidos a comprender los hábitos poco saludables que rodeaban la experiencia de la estudiante, así como las implicaciones que estos tenían en su proceso personal, académico, deportivo y socioemocional. Desde una lectura fenomenológica, el cuerpo de la estudiante aparece como lugar donde se manifiestan las consecuencias de sus decisiones, las exigencias del rendimiento, las emociones no reguladas y las tensiones propias de una vida escolar en la que el talento necesita acompañamiento, cuidado y orientación.

El relato también permitió reconocer el rol asumido por el docente en los procesos personales de la estudiante. Su presencia se muestra como acompañamiento que observa, orienta, contiene y busca preservar el bienestar de la joven, al tiempo que intenta encauzar sus capacidades hacia una experiencia formativa más saludable. En este sentido, el docente aparece como mediador socioemocional, porque su intervención se dirige tanto al desempeño deportivo como a la formación del carácter, la autorregulación, la responsabilidad y el cuidado de sí.

La situación descrita representó para el docente un reto profesional y humano. Abordar el conflicto que rodeaba a la estudiante implicó mirar su experiencia desde

varias dimensiones: personal, emocional, social, familiar, académica, deportiva y corporal. La entrevista permitió ampliar la comprensión de ese desafío, mostrando que el acompañamiento docente en contextos rurales exige sensibilidad para reconocer el potencial del estudiante, comprender sus fragilidades, dialogar con la familia y buscar estrategias de intervención coherentes con su realidad.

Las estrategias referidas por el participante DIES permiten advertir un esfuerzo por transformar la experiencia conflictiva en oportunidad pedagógica. La orientación, el diálogo, la motivación, la observación cercana, el seguimiento y la búsqueda de apoyo aparecen como modos de acompañar a la estudiante en el reconocimiento de sus emociones, la regulación de sus respuestas y la toma de decisiones responsables frente a su salud y su trayectoria formativa.

Así, la ampliación de esta anécdota aporta al corpus una escena de alta densidad socioemocional. En ella se entrecruzan talento, cuerpo, hábitos de vida, conflicto, mediación docente, cuidado personal y responsabilidad. La experiencia narrada por DIES permite comprender que las habilidades socioemocionales también se configuran en situaciones donde el estudiante destaca, se exige, se expone y necesita aprender a cuidar de sí, reconocer al otro y orientar sus capacidades hacia una formación integral.

Tabla 16

Reescritura de la anécdota pedagógica del informante DIES

Anécdota pedagógica
Actualmente contamos con una estudiante que es excelente deportista. Viene de ser goleadora departamental, marcar más de veinte goles en los torneos. Su nivel, siempre lo he dicho, su nivel deportivo es capaz de igualar a una deportista de talla nacional, pero, a nivel emocional, estamos trabajando los hábitos no saludables. Porque podríamos decir que los hábitos y estilos de vida saludables, en ella no son tan saludables. *Ella siendo tan joven fuma tabaco, por diversión y porque ve ese ejemplo con las personas que vive que se lo permite, tiene problemas de identidad y eso la ha llevado a ser desordenada en su vida sentimental por decirlo así. Eso también ha ocasionado a pelearse con sus papás y que ellos digan que ya no quieren saber nada de ella porque es muy complicada siendo menor de edad. Su mismo entorno la ha llevado a consumir de esas sustancias y a tener problemas familiares al punto que en este momento, se encuentra viviendo con la abuela, no se encuentra viviendo con los padres*.
Particularmente he tomado un rol algo importante en su vida *porque en las veces que me escribe, me llama, me dice papá, le dice que mi hija y su hermana le llama mamá a mi esposa,*

Anécdota pedagógica
que también es docente de la misma institución. Yo veo en ella que se siente frustrada a pesar de que en la disciplina deportiva le va muy bien. *Me atrevo a decir que es por los problemas personales y emocionales que rodean el entorno en el cual ella vive y que afectan su rendimiento escolar, porque no va muy bien en el colegio. Por eso, como docentes, es un reto llegarle. Me he tomado la tarea de que docentes se acerquen a mí y poderles orientar que tenemos que ser un poco más flexibles con este tipo de estudiantes, que hacen lo posible y lo imposible para llegar a la escuela. Y aún más cumplir desde los diferentes roles.* Es una chica que llevamos adelante en la parte deportiva y que no hemos querido dejarla, que no hemos querido soltarla, a pesar de los problemas que actualmente presenta. Es un pilar, es un diamante de la institución. Sabemos su potencial y, además de eso, sabemos que es un gran ser humano. *Desde la escuela hacemos lo que creemos que es lo correcto, animarla y motivarla con su participación en el deporte; ella a veces responde y otras veces se desmotiva bastantes, es como una montaña rusa que siento que se la está llevando hacia el fracaso.*

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En la Tabla 17 se presenta la reescritura y ampliación de la anécdota del participante familiar de la Institución Educativa El Corozal, identificado con el código MFIEC. Este retorno conversacional permitió profundizar en la experiencia de una madre de familia frente a la participación de su hijo en actividades curriculares y extracurriculares, así como en las emociones que dicha participación despierta en el estudiante y en ella como acompañante de su proceso formativo.

La entrevista conversacional se orientó mediante interrogantes dirigidos a comprender la implicación materna en la vida escolar del hijo, especialmente en aquellas actividades que amplían la experiencia educativa más allá del aula. Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, esta ampliación permite observar cómo la escuela se convierte en un escenario donde el estudiante no solo aprende contenidos, sino que también expresa intereses, fortalece su seguridad, comparte con otros y experimenta reconocimiento. La madre, a su vez, vive esa participación desde el orgullo, la preocupación, el acompañamiento y el deseo de estar presente en la formación integral de su hijo.

La ampliación también permitió reconocer las emociones del estudiante en la situación descrita. Su participación en actividades escolares aparece vinculada con entusiasmo, motivación, sentido de pertenencia y posibilidad de integración con sus

compañeros. Estas emociones revelan que las actividades curriculares y extracurriculares pueden convertirse en espacios privilegiados para fortalecer habilidades socioemocionales como la confianza, la comunicación, la autoestima, la colaboración y la relación con los otros.

Asimismo, el relato permitió comprender las condiciones que dificultan un acompañamiento familiar más integral. La madre expresa una experiencia común en contextos rurales: el deseo de acompañar plenamente a los hijos se encuentra atravesado por responsabilidades laborales, tareas domésticas, tiempos limitados y exigencias propias de la vida familiar y comunitaria. Esta tensión muestra que la implicación familiar debe leerse desde las posibilidades reales de cada hogar, atendiendo a las condiciones concretas en las que madres, padres y cuidadores sostienen la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, la anécdota ampliada de MFIEC aporta al corpus una escena significativa sobre la relación escuela-familia. En ella se entrelazan participación estudiantil, emoción compartida, acompañamiento materno, limitaciones familiares y formación socioemocional. La experiencia permite comprender que la familia participa en la educación rural desde gestos de presencia, valoración, preocupación y apoyo, incluso cuando las condiciones del contexto dificultan una presencia permanente en todos los espacios escolares.

Tabla 17

Reescritura de la anécdota pedagógica del informante MFIEC

Anécdota pedagógica
En la escuela se juegan los juegos intercolegiados. Mi hijo, el mayor, juega futbol. Cuando vamos a las actividades a otros colegios, me involucran, como padres de familia nos invitan a acompañar a nuestros hijos y uno se siente importante y se siente feliz, porque los hijos están jugando, están haciendo lo que a ellos les gusta. *Siempre nos dicen que es bueno que acompañemos a nuestros hijos, pero como ellos ya están grandes uno los deja ir solos porque ya se saben cuidar, ya ellos saben que es lo bueno y lo malo, y uno les advierte que vayan con cuidado. Yo quisiera ir más veces, pero paso ocupada trabajando para poder llevar la comidita a la casa.* A veces ganan y mi hijo con los demás jugadores del equipo se ponen felices, *pero jummm, cuando no ganan viene con rabia. Yo sé porque el cuándo tiene rabia se queda callado y se aparta, no quiere que uno ni lo mire, es igualito al papá, no le perdió ni el mal genio.* Aunque yo muy poco voy porque hay cosas que hacer en la casa y hay que trabajar para tener

Anécdota pedagógica
el sustento diario, *yo vendo fritos para ayudar en la casa y eso es todos los días, además a esa edad, cuando ya tienen amigos y novias a ellos les gusta andar solos, les da pena que lo vean con uno.*

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En la Tabla 18 se presenta la reescritura y ampliación de la anécdota de la participante familiar asociada a la Institución Educativa La Sierpita, identificada con el código MFIELS. La entrevista conversacional permitió volver sobre la experiencia inicialmente relatada para profundizar en la manera como la institución, la familia y los demás actores educativos asumieron una situación de conflicto que afectó emocionalmente a los estudiantes implicados.

La ampliación se orientó mediante interrogantes dirigidos a comprender la respuesta institucional ante situaciones que representan desafío para los estudiantes, especialmente cuando el conflicto entre pares altera la convivencia, moviliza emociones intensas y exige acompañamiento adulto. Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, el relato permite observar que el conflicto escolar se vive como una experiencia relacional en la que participan estudiantes, docentes, familia e institución, cada uno desde su lugar de responsabilidad, preocupación y mediación.

La entrevista permitió reconocer los desequilibrios emocionales que surgen en los actores implicados. En la experiencia narrada, el conflicto produce molestia, tensión, preocupación, defensa de posiciones y necesidad de intervención. Estas manifestaciones muestran que las habilidades socioemocionales se ponen en juego cuando los sujetos deben regular lo que sienten, escuchar al otro, comprender las consecuencias de sus acciones y buscar una salida que preserve la convivencia.

El relato también permitió ampliar la comprensión del desempeño que asume cada actor según su rol. Los estudiantes aparecen como protagonistas de una situación que exige reconocimiento de emociones y responsabilidad frente a los vínculos; la madre se muestra como presencia familiar atenta e implicada; los docentes y la

institución actúan como mediadores que procuran orientar la situación; y la comunidad educativa aparece como red donde el conflicto se tramita, se conversa y se resignifica.

Las estrategias de resolución de conflictos mencionadas en la ampliación permiten advertir que la formación socioemocional requiere intervenciones situadas, diálogo, escucha de versiones, acompañamiento familiar y orientación institucional. En esta escena, gestionar la emoción implica algo más que detener el conflicto: supone ayudar a los estudiantes a reconocer lo ocurrido, comprender la afectación producida y construir formas más cuidadosas de relación con sus pares.

Así, la reescritura de la anécdota de MFIELS aporta al corpus una escena significativa sobre la implicación familiar en la gestión de conflictos escolares. En ella emergen convivencia, emociones intensas, mediación institucional, corresponsabilidad familiar, resolución de conflictos y cuidado del vínculo como núcleos vividos del fenómeno. La experiencia permite comprender que el trabajo colaborativo entre escuela y familia adquiere sentido cuando ambas instancias acompañan los momentos en que la emoción desborda la relación y exige una respuesta formativa compartida.

Tabla 18

Reescritura de la anécdota pedagógica del informante MFIELS

Anécdota pedagógica
Mis hijos una vez tuvieron una diferencia con uno de sus compañeritos, tuvieron diferencias verbales. Ellos se colocan sobrenombres, no se llaman por los nombres, y eso llevó a que intentaran darse golpes. Y ya cuando *en el colegio los profesores y el coordinador* vieron que se intentaron dar golpes, que ya la acción era repetida, casi diario que había la diferencia, *porque el profe siempre me dejaba un audio diciéndome como se habían portado mis hijos, antes que llegara a la casa yo sabía lo que había pasado por boca del coordinador,* no solo fuera de las clases, sino dentro, entonces nos llamaron. *Se molestaban con los sobrenombres, aunque estuvieran en clases, el profesor o profesora los amenazaban con bajarle notas y allí ellos medio se calmaba, eso sí mis hijos son de diferentes edades, pero ellos estudian juntos y se cuidan mucho, lo que le pase a uno es con el otro también.* La escuela vino y nos llamó, bueno, nos convocó el coordinador. *El me llamó y me explicó por teléfono lo que habían hecho los muchachos y cuando llegaron solo les dije, que me habían llamado del colegio. Ellos me dijeron que no se iban de dejar molestar de los compañeros, ¿y como hace uno ahí?, yo estoy de acuerdo. No les dije más nada para que ellos no sintieran mi apoyo con lo que iban a hacer, pero no es justo que los molesten.* Yo acudí, acudió el padre de familia del otro compañerito y se solucionó el problema dialogando. *El coordinador nos reunió a todos en su oficina, le preguntó a cada uno de los muchachos sobre lo que paso y cada uno le echaba la culpa al otro. Yo le dije al coordinador que ellos solo se estaban defendiendo y él nos decía que reaccionar de esa manera*

Anécdota pedagógica
puede traer problemas grandes cuando pasen otras cosas, que estamos a tiempo de corregir eso. La escuela trata de siempre decirnos que ellos son un espacio para la paz y gracias a Dios y el apoyo de los docentes, todo pudo ser solucionado de manera pacífica, y se logró el acuerdo del respeto. *Acordamos que íbamos a hablar con nuestros hijos, eso nos explicó el coordinador, que debemos darles consejos en las casas y más todavía antes de salir para el colegio o para cualquier parte, nos dijo que iban a hacer algo como un castigo donde ellos tenían que hacer unas carteleras y pasar salón por salón explicando lo que es el respeto a los demás estudiantes.* De ahí ellos no han tenido diferencias.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En la secuencia de reescritura y ampliación de las anécdotas, la Tabla 19 presenta el ejercicio correspondiente al participante familiar de la Institución Educativa Sincelejito, identificado con el código MFIES. La entrevista conversacional permitió retornar al relato inicial para profundizar en el origen del conflicto vivido por uno de sus hijos con otro compañero de clases, así como en las reacciones, emociones, valores y formas de acompañamiento que emergieron durante la situación.

La ampliación se orientó mediante preguntas dirigidas a comprender cómo se inició el conflicto, qué actores participaron, qué emociones se hicieron visibles y de qué manera la familia se implicó en el proceso. Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, esta experiencia permite observar que el conflicto escolar se vive también en el ámbito familiar, debido a que afecta la tranquilidad del estudiante, moviliza la preocupación de los padres y exige una respuesta compartida entre hogar e institución.

El relato de MFIES permite reconocer que las emociones vinculadas con el conflicto (molestia, preocupación, defensa, incomodidad o necesidad de aclaración) forman parte del modo como los actores viven la situación. En ese escenario, los valores adquieren una presencia formativa, especialmente cuando se busca orientar al estudiante hacia el respeto, la responsabilidad, la escucha y la convivencia con sus compañeros.

La entrevista también permitió precisar el rol desempeñado por cada actor. El estudiante aparece como sujeto que vive el conflicto y necesita acompañamiento para

comprenderlo; el compañero implicado representa la alteridad con la cual debe restablecerse una forma de relación; la familia actúa desde la preocupación y la orientación; y la institución educativa interviene como espacio de mediación, seguimiento y regulación de la convivencia escolar.

Desde esta perspectiva, la reescritura de la anécdota de MFIES aporta al corpus una escena significativa sobre la corresponsabilidad entre escuela y familia. En ella, el conflicto entre pares se convierte en experiencia pedagógica cuando permite reconocer emociones, revisar acciones, fortalecer valores y construir acuerdos. La voz del padre de familia muestra que la formación socioemocional rural se sostiene en la articulación de actores que acompañan al estudiante en los momentos donde la convivencia se tensiona y requiere orientación compartida.

Tabla 19

Reescritura de la anécdota pedagógica del informante MFIES

Anécdota pedagógica
Una vez uno de mis hijos tuvo un conflicto con otro compañero, estaban jugando y empezaron a tratarse brusco hasta que salieron de discusión, *empezaron riéndose y haciéndose cosquillas y fue escalando y escalando hasta que se empezaron a dar manotadas y el profesor tuvo que separarlos. Mi hijo se puso a llorar porque él no es de estar peleando y el otro niño me dice mi hijo y después en el colegio también me dijeron que se puso rojo, colérico de la rabia. No hablaba, sino que parecía un animal cuando se enfurece mucho.* Nos citaron a los padres del compañero y a nosotros, pues se buscó la solución, se hicieron reuniones entre estudiantes y padres de familia y logramos persuadir a que nuestros hijos dejaran esas conductas que sólo generan espacios de violencia y que nos ayudaran a fortalecer el mañana de ellos que piensan construir desde la escuela. *Gracias a Dios la mamá del otro niño reconoció que su hijo cuando se enoja no actúa de la mejor manera, ella misma dijo que se vuelve como loco, pero yo le pedí que no dijera eso, que solo había que ayudarlos a manejar esas emociones. El mío lo regañe porque él no tiene necesidad de ir a buscar esos problemas en el colegio. El coordinador les pidió que hicieran las pases para que pudieran seguir como amigos y no volver a discutir de esa manera.*

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

De igual manera, en la Tabla 20 se presenta la reescritura y ampliación de la anécdota del participante estudiante de la Institución Educativa El Corozal, identificado con el código EIEC. La entrevista conversacional permitió volver sobre la experiencia inicialmente narrada para profundizar en la frustración vivida por el estudiante, el modo

como reconoció dicha emoción y las formas de respuesta que puso en práctica durante el desarrollo del suceso.

La ampliación se orientó hacia el reconocimiento de la frustración como una emoción válida dentro de la realidad del participante. Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, esta experiencia permite comprender que la frustración aparece cuando el estudiante se encuentra ante una situación que tensiona sus expectativas, deseos o posibilidades de acción. En ese momento, la emoción se manifiesta como vivencia corporal, relacional y personal, porque afecta la manera de pensar, actuar, hablar y vincularse con los demás.

El relato ampliado permitió reconocer que el estudiante desplegó habilidades socioemocionales aun cuando no las nombrara de manera técnica. En su forma de afrontar el acontecimiento se hicieron visibles la autoconciencia, al identificar aquello que sentía; la autogestión, al regular su reacción; la conciencia social, al considerar la presencia de otros actores; y la toma de decisiones responsables, al buscar una manera de abordar el conflicto sin profundizar la tensión.

La experiencia también mostró eventos asociados con el uso de inteligencia emocional, especialmente en la capacidad del estudiante para reconocer su emoción, contenerla, valorar la situación y actuar de forma más reflexiva. Este movimiento resulta significativo porque revela que las habilidades socioemocionales se viven antes de ser conceptualizadas: aparecen en la decisión de detenerse, pensar, escuchar, responder con mayor calma o buscar una salida que proteja el vínculo con los demás.

Por ello, la reescritura de la anécdota de EIEC aporta al corpus una escena relevante sobre el manejo de emociones en la vida escolar rural. En ella, la frustración se convierte en vía de acceso al fenómeno, porque permite observar cómo un estudiante enfrenta una situación difícil, reconoce lo que le ocurre internamente y moviliza recursos personales para tramitar el conflicto. La experiencia muestra que la formación socioemocional se construye en acontecimientos cotidianos donde sentir, pensar y actuar se entrelazan en la relación con los otros.

Tabla 20

Reescritura de la anécdota pedagógica del informante EIEC

Anécdota pedagógica
Un día llegué del colegio muy cansada. Ese día tenía un examen final de matemáticas y lo perdí, me sentía triste y muy frustrada, *Yo había estudiado ese examen como dos días y el tema no era tan complicado, yo me sentía confiada, pero no sé qué me paso y lo perdí. Cuando me entregaron la nota sentí rabia y decepción de mí misma y se me amargó todo el día, y* cuando mi mamá me preguntó que como me había ido en el colegio le respondí de manera impulsiva y enojada. Le grité que no me hablara que no quería hablar de eso. Después de gritarle, me encerré en mi cuarto. *Me tiré a la cama y me puse a escuchar música para ver si me tranquilizaba, pero* a medida que pasaban los minutos mientras me calmaba empecé a llorar, pensé en lo que dije y en la manera que le hablé a mi mamá y sentía mucha culpa, *sentía como algo aquí en el pecho y no dejaba de pensar en las palabras que le había gritado a mi mamá, y en los gestos, uy no me da pena decirlo, pero bueno,* me di cuenta que no fue justo hablarle así a mi mamá pues ella no tenía la culpa. Entonces salí de mi cuarto, me acerqué a mi mamá, la abracé y le pedí perdón. Me di cuenta que actué con rabia y que después vino el arrepentimiento. *Mi mamá me dijo primero que nadie tenía la culpa de cómo me había ido en el examen, que la única culpable era yo y después me dijo que tenía que ponerme las pilas porque no podía seguir perdiendo esos exámenes o esas actividades del colegio.*

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Por su parte, en la Tabla 21 se registra la reescritura y ampliación de la anécdota del participante estudiante de la Institución Educativa La Sierpita, identificado con el código EIELS. La entrevista conversacional permitió retornar al acontecimiento vivido para profundizar en el origen del conflicto, la implicación directa del estudiante y las emociones que se fueron intensificando durante el desarrollo de la situación.

La ampliación permitió reconocer las razones que dieron lugar al conflicto, así como las actitudes que agudizaron la experiencia vivida por el participante. Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, la escena muestra cómo una emoción inicialmente desregulada puede transformar una interacción cotidiana en un episodio de tensión mayor. La dificultad para detenerse, escuchar, reconocer el efecto de la propia acción y valorar la presencia del otro revela una vivencia donde la inteligencia emocional se encuentra exigida por la intensidad del momento.

El relato también permitió comprender que las acciones violentas surgieron como consecuencia de un manejo insuficiente de las emociones. En la experiencia narrada, la reacción del estudiante no aparece aislada del contexto relacional; se

produce en medio de provocaciones, interpretaciones, impulsos, presión del grupo y necesidad de responder ante aquello que fue vivido como amenaza o desafío. La violencia, en este sentido, se presenta como una forma límite de expresión emocional que demanda acompañamiento pedagógico y reflexión sobre sus consecuencias.

La entrevista hizo posible identificar, además, un proceso posterior de reconocimiento de la realidad desde habilidades como la conciencia social y la autogestión. El estudiante pudo volver sobre lo ocurrido, advertir el impacto de sus actos en otras personas y reconocer la necesidad de regular sus respuestas ante situaciones similares. Este retorno reflexivo constituye un momento formativo relevante, porque la experiencia deja de quedar fijada únicamente en el acto violento y se convierte en posibilidad de aprendizaje socioemocional.

Se tiene que la reescritura de la anécdota de EIELS aporta al corpus una escena significativa sobre conflicto, impulsividad, reconocimiento del daño, conciencia social y regulación emocional. En ella, las habilidades socioemocionales se muestran en tensión: primero, como ausencia o fragilidad en el momento de la reacción; luego, como posibilidad de comprensión, reparación y transformación personal. La experiencia permite reconocer que la escuela rural puede convertir los conflictos en oportunidades pedagógicas cuando favorece la reflexión, la mediación y el acompañamiento emocional de los estudiantes implicados.

Tabla 21

Reescritura de la anécdota pedagógica del informante EIELS

Anécdota pedagógica
Lo que yo tengo por contar sobre una anécdota que viví es que este año durante un partido de futbol del campeonato jugábamos con un equipo de futbol de otra institución, fuimos hasta allá y empezamos a jugar. Al principio todo era normal, *cada uno hacia las jugadas normales del fútbol, había roces, pero sin llegar a tumbar a nadie, sin llegar a lastimar a nadie y como no había goles no habíamos tenido la oportunidad de festejar*; sin embargo, de un momento a otro los ánimos se subieron porque nuestro equipo empezó a celebrar goles de manera que el otro equipo se sintió intimidado. *Más bien no fue nuestro equipo, fueron las personas que nos hacían barras, les hacían mofa a los jugadores y ellos colocaban una cara que Dios mío. Después nosotros por* un momento empezamos a reírnos porque les decíamos que nos tenían miedo y que estaban asustados *que nos tenían miedo como jugadores en la cancha, que no se atrevían a llegar en más jugadas* y de un momento a otro uno de esos muchachos sacó una navaja y me

Anécdota pedagógica
la mostró. *La sacó del bolsillo de su pantaloneta porque estábamos jugando, n*o se me fue contra mí, o solo me la mostró y me decía que él no tenía miedo, pero en ese entonces a mi si me dio miedo y le dije a mis compañeros *así por debajo que no se dieran cuenta afuera* y *cuando terminó el partido le dije al* profesor que nos acompañaba. Él se acercó a los organizadores del campeonato y le dijo lo sucedido. Al muchacho que era o es estudiante lo llevaron a unas oficinas y nosotros como pudimos terminamos el partido, pero yo por dentro tenía miedo. *Yo pensaba hasta dónde puede llegar una persona por un juego y el peligro que pasé porque no hicimos bien las cosas, no debimos burlarnos de ellos y no dejar que los que nos acompañaban lo hicieran.*

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Finalmente, en la Tabla 22 se presenta la reescritura y ampliación de la anécdota del participante estudiante de la comunidad educativa de Sincelejito, identificado con el código EIES. La entrevista conversacional permitió retornar a la experiencia inicialmente narrada para profundizar en el sentido que adquiere el liderazgo estudiantil cuando se ejerce en una situación concreta de responsabilidad, cuidado y riesgo compartido.

La ampliación se orientó mediante interrogantes relacionados con las consecuencias positivas y negativas de ser reconocido como referente de liderazgo entre sus compañeros. Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, esta experiencia permite comprender que el liderazgo estudiantil se vive como una posición relacional: el estudiante es observado por otros, recibe confianza, asume responsabilidades y, al mismo tiempo, enfrenta exigencias emocionales asociadas con responder adecuadamente ante situaciones imprevistas.

El relato permitió reconocer las responsabilidades que dicho liderazgo implica para el participante. En el contexto de su experiencia, liderar significó cuidar, orientar, decidir, atender indicaciones y actuar con prudencia frente a una situación vinculada con el transporte fluvial de compañeros hacia sus hogares. Esta escena muestra que, en la ruralidad, el liderazgo estudiantil puede expresarse en ámbitos que exceden el aula y se relacionan con las condiciones territoriales que atraviesan la vida escolar cotidiana.

La entrevista también permitió profundizar en el manejo emocional del estudiante ante la responsabilidad asumida. Ser referente para sus compañeros exige autorregulación, serenidad, conciencia del riesgo, comunicación y capacidad para escuchar orientaciones. En este sentido, las habilidades socioemocionales se manifiestan en la manera como el participante reconoce la importancia de sus actos, mide sus respuestas y comprende que sus decisiones pueden afectar la seguridad y bienestar de otros.

Asimismo, la ampliación permitió reconocer la receptividad del estudiante frente a las orientaciones recibidas en el contexto de la experiencia. La escucha y aceptación de dichas orientaciones revelan una disposición formativa importante, porque muestran que el liderazgo también se construye desde la capacidad de aprender de los adultos, reconocer límites y asumir recomendaciones institucionales o comunitarias.

En este caso, la reescritura de la anécdota de EIES aporta al corpus una escena significativa sobre liderazgo, responsabilidad, cuidado colectivo, toma de decisiones y autorregulación emocional en educación rural. En ella, el estudiante aparece como sujeto que aprende a habitar una posición de confianza ante sus pares, mientras la escuela y el territorio le presentan situaciones donde el liderazgo se convierte en experiencia vivida de cuidado, prudencia y compromiso con los otros.

Tabla 22

Reescritura de la anécdota pedagógica del informante EIES

Anécdota pedagógica
Bueno, este año que soy el representante de los estudiantes me han tocado muchas responsabilidades que vienen con ese liderazgo, que a veces es bueno y a veces no lo veo tan bueno. *En ocasiones me toca tomar la palabra por mis compañeros, llevar sus peticiones y problemas ante el director de grupo, los profesores, el coordinador o el rector y eso es bueno porque me gusta ayudarlos, pero a veces me toca echarlos al agua, me toca decir lo mal que se portaron o regañarlos porque se comportan mal y eso no es tan bueno para mí, no me gusta que me traten de sapo.* Como muchos nos trasladamos en jhonson por el caño, van estudiantes de todos los grados, desde primaria hasta bachillerato solo con el conductor de la canoa, hay muchos niños y niñas que no quieren hacer caso. Se colocan a pelear, se tiran y hacen cualquier cantidad de cosas. Lo último grave que paso fue espantaron un nido de avispas que picaron a muchos de los que nos transportamos ahí, el conductor cogió rabia y yo también, los regañé y les hablé fuerte, les dije algunas palabras. *Me preocupé porque nos pudimos haber caído al agua y muchos no saben nadar y me molesta que siempre nos dicen que debemos*

Anécdota pedagógica
comportarnos bien, pero hay muchos que eso no se lo toman en serio y siempre andan jugando. Al día siguiente el conductor puso la queja ante el coordinador de la institución, me llamaron a mí y a todos los que participaron del caso y los muchachos le dijeron al coordinador todo lo que yo dije. El hablo con todos y de ultimo me llamó aparte y me aconsejó que uno debía saber manejar las situaciones sin ser grosero con los demás y así le van a seguir, o sea a aceptar los consejos y las ordenes que uno les da. *Él me explicó que como líder de ellos y por ser uno de ellos me puedo acercar mejor y que ellos me entiendan y me escuchen, me dijo que tengo potencial para lograr eso y me hizo reflexionar sobre lo que pasó y sobre cómo me comporté.* Yo por lo general soy muy calmado pero ese día me volaron la piedra. *Y cuando me vuelan la piedra digo y hago cosas que después me arrepiento y me siento mal por decirlas, me siento preocupado y triste después que las digo.*

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Momento tres: reflexionar acerca de la experiencia vivida

Análisis temático (Macrotemas y microtemas)

En este espacio se organizó la información en matrices que contienen los elementos que permiten la reducción fenomenológica de la información en la que se basará la construcción del texto fenomenológico. En este caso se llevó a cabo a través de la reflexión sobre la experiencia vivida de los informantes relatadas en sus anécdotas, el establecimiento de macrotemas y microtemas, para lo cual se leyó cada una y línea a línea se establecieron las frases sentenciosas y las frases que apoyan a la misma, utilizando colores que identifican cada unidad temática emergente de la información. En la tabla 23, se evidencia el análisis temático del informante docente de la Institución Educativa El Corozal, resaltando en negrita, cursiva subrayada la frase sentenciosa y en diferentes colores las ideas que aportan significado a la misma.

Tabla 23

Análisis temático del informante DIEC

N	Anécdota pedagógica	Análisis temático
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10	Tuve una experiencia con un estudiante que tenía, más o menos, unos once años. Estaba en extraedad, hacía cuarto de primaria en ese momento, y ***el estudiante manifestaba siempre mucho enojo con los compañeros porque recibía ciertos ataques***. Me daba cosa ese estudiante, entonces me dediqué a intentar ayudarlo. Entonces me acerqué a él, empecé a hablarle de la autoestima, lo importante que es aceptarse a uno mismo	**Análisis macrotemático** «…***el estudiante manifestaba siempre mucho enojo con los compañeros***» (04 – 06) **Análisis microtemático** Estaba en extraedad, hacía cuarto de primaria en ese momento… (02 – 04) Tema: inclusión

11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	como persona tal y cual como es. Y empecé a trabajarle unas habilidades de comunicación con él. Seguidamente procedí a tratar de quitarle esa forma en la que el respondía a cualquier comentario de sus compañeros, muchas veces lo hacía de manera agresiva. Él era muy inteligente y a pesar de todas las debilidades que él tenía, y el niño finalmente logró asimilar muy, muy positivamente esta estas estas cosas que le estaban sucediendo.	…me dediqué a intentar ayudarlo. Entonces me acerqué a él, empecé a hablarle… (07 – 09) Tema: Rol docente …de la autoestima, lo importante que es aceptarse a uno mismo como persona tal y cual como es… (09 – 11) Tema: autoestima …empecé a trabajarle unas habilidades de comunicación con él. (11 – 13) Tema: desarrollo de habilidades …esa forma en la que el respondía a cualquier comentario de sus compañeros, muchas veces lo hacía de manera agresiva. (14 – 17) Tema: manejo de las emociones Él era muy inteligente y a pesar de todas las debilidades que él tenía… (17 – 18) Tema: desarrollo de habilidades …el niño finalmente logró asimilar muy, muy positivamente esta estas estas cosas que le estaban sucediendo. (18 – 20) Tema: autogestión

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

De otra parte, en la tabla 24 se muestra la estructuración temática que surge al leer y releer la anécdota experiencial descrita por el informante DIELS. Para la autora resulta interesante el abordaje de temas como enajenación educativa, desarrollo humano, desarrollo de habilidades, riesgos naturales, deserción escolar y toma de decisiones responsables por parte de los actores educativos en beneficio de lograr fortalecer los procesos que se desarrollan en la escuela y la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Tabla 24

Análisis temático del informante DIELS

N	Anécdota pedagógica	Análisis temático
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10	Bueno, hay un muchacho que hace como un año atrás aun estudiaba en la institución. Él era pesadito para el colegio, yo lo conocí cuando entró a sexto grado y no le gustaba estudiar. Yo creo que ***el venía porque lo obligaban y entonces acá en el colegio llegaba a molestar a sus compañeros***, a pelear con ellos porque no hacían lo que él quería, dado que él era más grande en edad y tamaño. En ese entonces el cursaba octavo y	**Análisis macrotemático** «… ***el venía porque lo obligaban y entonces acá en el colegio llegaba a molestar a sus compañeros…***» (05 – 07) **Análisis microtemático** Él era pesadito para el colegio… y no le gustaba estudiar (03 – 04) Tema: enajenación educativa

11	tenía como 17 años, pero se comportaba	
12	como un hombre adulto. En lo referente al	
13	colegio, no rendía, no sabía ni leer ni escribir	
14	bien, era grosero, maleducado y llegaba a	
15	sacar a pelear hasta a los docentes, por	
16	supuesto ninguno le siguió el juego.	
17	En varias ocasiones yo hable con el papá,	
18	quien escuchaba y no decía nada, el solo	
19	escuchaba y escuchaba. Después le fui a	
20	hacer una visita y me encuentro que en la	
21	zona donde vivían estaban rodeados de agua	
22	por las inundaciones, salían de madrugada a	
23	pescar lejos porque es la única forma de	
24	sobrevivir cuando todas esas tierras se	
25	inundan y no hay donde sembrar, él vivía era	
26	con la madrasta porque el papá salía a	
27	trabajar para lograr el poco sustento, no le	
28	hacía caso. El también salía a pescar y	
29	después que venía iba al colegio, aunque	
30	faltaba bastante a clases. El terminó	
31	retirándose del colegio, no volvió más y	
32	todavía me lo encuentro por las calles. Me	
33	dice que sigue pescando, pero yo lo veo como	
34	en malos pasos y me da una pena verlo así.	
35	Yo hablaba con él y le decía que tratara de	
36	terminar el colegio, pero nada, decidió salirse	
	y el papá y la madrastra lo dejaron.	

…pelear con ellos porque no hacían lo que él quería… (07 – 08) Tema: conflictos

…tenía como 17 años, pero se comportaba como un hombre adulto. (10 – 12) Tema: desarrollo humano

En lo referente al colegio, no rendía, no sabía ni leer ni escribir bien… (12 – 13) Tema: desarrollo de habilidades

…era grosero, maleducado y llegaba a sacar a pelear hasta a los docentes. (13 – 15) Tema: conflictos

En varias ocasiones yo hable con el papá, quien escuchaba y no decía nada, el solo escuchaba y escuchaba… (17 – 19) Tema: comunicación

…la zona donde vivían estaba rodeados de agua por las inundaciones… (20 – 22) Tema: riesgos naturales

…salían de madrugada a pescar lejos porque es la única forma de sobrevivir cuando todas esas tierras se inundan y no hay donde sembrar… (22 – 25) Tema: desigualdad

…yo lo veo como en malos pasos y me da una pena verlo así. (32 – 33) Tema: toma de decisiones responsables

El terminó retirándose del colegio, no volvió más… (29 – 30) Tema: deserción escolar

Yo hablaba con él y le decía que tratara de terminar el colegio… (33 – 35) Tema: Motivación

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Para finalizar el análisis temático de los informantes docentes, se presenta en la tabla 25 la identificación de frases sentenciosas y temas emergentes de acuerdo a la anécdota pedagógica descrita por el informante DIELS, donde resulta interesante la mención en torno a los hábitos y estilos de vida saludable de la estudiante que protagoniza el relato, el manejo de las emociones por parte de la misma, así como el desempeño de la labor docente en términos de motivación.

Tabla 25

Análisis temático del informante DIES

N	Anécdota pedagógica	Análisis temático
01	Actualmente contamos con una estudiante que	**Análisis macrotemático**
02	es excelente deportista. Viene de ser	
03	goleadora departamental, marcar más de	«…***a nivel emocional, estamos trabajando***
04	veinte goles en los torneos. Su nivel, siempre	***los hábitos no saludables***» (06 – 08)
05	lo he dicho, su nivel deportivo es capaz de	
06	igualar a una deportista de talla nacional, pero,	**Análisis microtemático**
07	***a nivel emocional, estamos trabajando los***	
08	***hábitos no saludables***. Porque podríamos	…los hábitos y estilos de vida saludables, en
09	decir que los hábitos y estilos de vida	ella no son tan saludables. (09 – 10) Tema:
10	saludables, en ella no son tan saludables.	hábitos y estilos de vida
11	Particularmente he tomado un rol algo	
12	importante en su vida y veo en ella que se	…he tomado un rol algo importante en su vida…
13	siente frustrada a pesar de que en la disciplina	(11 – 12) Tema: rol docente
14	deportiva le va muy bien. Es una chica que	
15	llevamos adelante en la parte deportiva y que	…se siente frustrada a pesar de que en la
16	no hemos querido dejarla, que no hemos	disciplina deportiva le va muy bien. (12 – 14)
17	querido soltarla, a pesar de los problemas que	Tema: Manejo de las emociones
18	actualmente presenta. Es un pilar, es un	
19	diamante de la institución. Sabemos su	Es una chica que llevamos adelante en la parte
20	potencial y, además de eso, sabemos que es	deportiva y que no hemos querido dejarla, que
21	un gran ser humano.	no hemos querido soltarla… (14 – 17) Tema:
		motivación

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Desde la anécdota experiencial relatada por el informante miembro del núcleo familiar en el contexto de la Institución Educativa El Corozal, surgen referentes temáticos que se relacionan con el reconocimiento de la implicación familiar en los procesos que se desarrollan en los espacios educativos rurales y la motivación que reciben los estudiantes desde los actores educativos que están implícitos en el relato. La tabla 26 refleja el análisis temático a la experiencia suministrada por el informante MFIEC mediante el registro anecdótico.

Tabla 26

Análisis temático del informante MFIEC

N	Anécdota pedagógica	Análisis temático
01	En la escuela se juegan los juegos	**Análisis macrotemático**
02	intercolegiados. Mi hijo, el mayor, juega futbol.	
03	Cuando vamos a las actividades a otros	***«… como padres de familia nos invitan a***
04	colegios, me involucran, ***como padres de***	***acompañar a nuestros hijos y uno se siente***
05	***familia nos invitan a acompañar a nuestros***	***importante y se siente feliz…»*** (04 – 07)
06	***hijos y uno se siente importante y se siente***	
07	***feliz***, porque los hijos están jugando, están	**Análisis microtemático**
08	haciendo lo que a ellos les gusta. A veces	
09	ganan y mi hijo con los demás jugadores del	

10 11 12	equipo se ponen felices. Aunque yo muy poco voy porque hay cosas que hacer en la casa y hay que trabajar para tener el sustento diario.	Cuando vamos a las actividades a otros colegios, me involucran… (03 – 04) Tema: implicación familiar …están haciendo lo que a ellos les gusta. (07 – 08) Tema: Motivación …yo muy poco voy porque hay cosas que hacer en la casa y hay que trabajar para tener el sustento diario. (10 – 12) Tema: implicación familiar

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En consecuencia, al análisis temático de la anécdota aportada por los informantes miembros de la familia, en la tabla 27 se presentan las temáticas que resultaron de la identificación de macro y microtemas, retomando estructuras temáticas que ya han sido identificadas en relatos de otros informantes como la agudización de conflictos entre pares, la resolución de los mismos, la implicación familiar y la identificación y apropiación de valores.

Tabla 27

Análisis temático del informante MFIELS

N	Anécdota pedagógica	Análisis temático
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18	Mis hijos una vez tuvieron una diferencia con uno de sus compañeritos, tuvieron diferencias verbales. Ellos se colocan sobrenombres, no se llaman por los nombres, y eso llevó a que intentaran darse golpes. Y ya cuando vieron que se intentaron dar golpes, que ya la acción era repetida, casi diario que había la diferencia, no solo fuera de las clases, sino dentro, entonces nos llamaron. La escuela vino y nos llamó, bueno, nos convocó el coordinador. Yo acudí, acudió el padre de familia del otro compañerito y se solucionó el problema dialogando. ***La escuela trata de siempre decirnos que ellos son un espacio para la paz*** y gracias a Dios y el apoyo de los docentes, todo pudo ser solucionado de manera pacífica, y se logró el acuerdo del respeto. De ahí ellos no han tenido diferencias.	**Análisis macrotemático** ***«La escuela trata de siempre decirnos que ellos son un espacio para la paz …»*** (13 – 15) **Análisis microtemático** Mis hijos una vez tuvieron una diferencia con uno de sus compañeritos, tuvieron diferencias verbales. Ellos se colocan sobrenombres, no se llaman por los nombres, y eso llevó a que intentaran darse golpes. (01 – 05) Tema: conflictos La escuela vino y nos llamó, bueno, nos convocó el coordinador. Yo acudí, acudió el padre de familia del otro compañerito… (09 – 12) Tema: implicación familiar se solucionó el problema dialogando. (12 – 13) Tema: resolución de conflictos …todo pudo ser solucionado de manera pacífica (15 – 16) Tema: resolución de conflictos

	…se logró el acuerdo del respeto. (17) Tema: valores

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En relación al análisis temático del relato anecdótico del informante MFIES, surgieron unidades de significado que se reflejan en la tabla 28 y que guardan relación con las unidades emergentes por los miembros de las familias que participan por otras instituciones, tal es el caso de la presencia de conflictos que se originan en situaciones de violencia, la resolución que se da la comprensión de los roles de los diferentes gestores educativos y la realidad en cuanto a la implicación familiar en los procesos particulares que describe el relato.

Tabla 28

Análisis temático del informante MFIES

N	Anécdota pedagógica	Análisis temático
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12	Una vez uno de mis hijos tuvo un conflicto con otro compañero, estaban jugando y empezaron a tratarse brusco hasta que salieron de discusión. Nos citaron a los padres del compañero y a nosotros, pues se buscó la solución, se hicieron reuniones entre estudiantes y padres de familia y ***logramos persuadir a que nuestros hijos dejaran esas conductas que sólo generan espacios de violencia y que nos ayudaran a fortalecer el mañana de ellos que piensan construir desde la escuela.***	**Análisis macrotemático** ***«…logramos persuadir a que nuestros hijos dejaran esas conductas que sólo generan espacios de violencia y que nos ayudaran a fortalecer el mañana…»*** (07 – 12)) **Análisis microtemático** …Uno de mis hijos tuvo un conflicto con otro compañero, estaban jugando y empezaron a tratarse brusco hasta que salieron de discusión. (01 – 04) Tema: conflictos Nos citaron a los padres del compañero y a nosotros… (04 – 05) Tema: implicación familiar se buscó la solución, se hicieron reuniones entre estudiantes y padres de familia… (05 – 07) Tema: resolución de conflictos

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Siguiendo la estructura del análisis temático, en la tabla 29 se presenta la reflexión macrotemática y microtemática en torno a la experiencia relatada por el informante EIEC. Desde esta nueva experiencia, surgen nuevos referentes temáticos como el desarrollo cognitivo y habilidades como la autoconciencia y la conciencia social.

Tabla 29

Análisis temático del informante EIEC

N	Anécdota pedagógica	Análisis temático
01	Un día llegué del colegio muy cansada. Ese día tenía un examen final de matemáticas y lo perdí, *me sentía triste y muy frustrada, cuando mi mamá me preguntó que como me había ido en el colegio le respondí de manera impulsiva y enojada.* Le grité que no me hablara que no quería hablar de eso. Después de gritarle, me encerré en mi cuarto. A medida que pasaban los minutos mientras me calmaba empecé a llorar, pensé en lo que dije y en la manera que le hablé a mi mamá y sentía mucha culpa, me di cuenta que no fue justo hablarle así a mi mamá pues ella no tenía la culpa. Entonces salí de mi cuarto, me acerqué a mi mamá, la abracé y le pedí perdón. Me di cuenta que actué con rabia y que después vino el arrepentimiento.	Análisis macrotemático «… *me sentía triste y muy frustrada, cuando mi mamá me preguntó que como me había ido en el colegio le respondí de manera impulsiva y enojada*» (03-06) Análisis microtemático Un día llegué del colegio muy cansada. Ese día tenía un examen final de matemáticas y lo perdí. (01 – 03) Tema: desarrollo cognitivo Le grité que no me hablara que no quería hablar de eso. Después de gritarle, me encerré en mi cuarto. (06 – 08) Tema: manejo de las emociones …mientras me calmaba empecé a llorar, pensé en lo que dije y en la manera que le hablé a mi mamá y sentía mucha culpa… (09 – 12) Tema: autoconciencia salí de mi cuarto, me acerqué a mi mamá, la abracé y le pedí perdón. (14 – 15) Tema: conciencia social …actué con rabia y que después vino el arrepentimiento. (17 – 18) Tema: autoconciencia

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Por su parte, el informante EIELS a través de su relato experiencial da a conocer su percepción sobre el fenómeno de estudio en la medida que su vivencia refleja unidades temáticas relacionadas con la violencia, las emociones y la inteligencia emocional del informante. En la tabla 30 se acota la reflexión realizada a la información aportada por el informante EIELS.

Tabla 30

Análisis temático del informante EIELS

N	Anécdota pedagógica	Análisis temático

01	Lo que yo tengo por contar sobre una	**Análisis macrotemático**
02	anécdota que viví es que este año durante un	
03	partido de futbol del campeonato jugábamos	***«…los ánimos se subieron porque nuestro***
04	con un equipo de futbol de otra institución,	***equipo empezó a celebrar goles de manera***
05	fuimos hasta allá y empezamos a jugar. Al	***que el otro equipo se sintió intimidado»*** (07 –
06	principio todo era normal; sin embargo, de un	10)
07	momento a otro ***los ánimos se subieron***	
08	***porque nuestro equipo empezó a celebrar***	**Análisis microtemático**
09	***goles de manera que el otro equipo se***	
10	***sintió intimidado.*** Por un momento	…empezamos a reírnos porque les decíamos
11	empezamos a reírnos porque les decíamos	que nos tenían miedo y que estaban
12	que nos tenían miedo y que estaban	asustados… (10 – 12) Tema: inteligencia
13	asustados y de un momento a otro uno de	emocional
14	esos muchachos sacó una navaja y me la	
15	mostró. No se me fue contra mí, solo me la	…de un momento a otro uno de esos
16	mostró y me decía que él no tenía miedo, pero	muchachos sacó una navaja y me la mostró. No
17	en ese entonces a mi si me dio miedo y al final	se me fue contra mí, solo me la mostró y me
18	le dije a mis compañeros y al profesor que nos	decía que él no tenía miedo… (12 – 16) Tema:
19	acompañaba. Él se acercó a los organizadores	violencia
20	del campeonato y le dijo lo sucedido. Al	
21	muchacho que era o es estudiante lo llevaron	…a mi si me dio miedo… (16 – 17) Tema:
22	a unas oficinas y nosotros como pudimos	emociones
23	terminamos el partido, pero yo por dentro tenía	
	miedo.	

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

El análisis temático de los informantes, culmina con la reflexión en torno a la información aportada por el informante EIES, quien brinda la confirmación de temas como conflictos entre pares, su resolución, enajenación educativa y el desarrollo de la autoconciencia. En la tabla 31, se reflejan los temas que emergieron de la experiencia compartida por el informante en su relato.

Tabla 31

Análisis temático del informante EIES

N	Anécdota pedagógica	Análisis temático
01	Bueno, ***este año que soy el representante***	**Análisis macrotemático**
02	***de los estudiantes me han tocado muchas***	
03	***responsabilidades que vienen con ese***	***«…este año que soy el representante de los***
04	***liderazgo, que a veces es bueno y a veces***	***estudiantes me han tocado muchas***
05	***no lo veo tan bueno***. Como muchos nos	***responsabilidades que vienen con ese***
06	trasladamos en jhonson por el caño, van	***liderazgo, que a veces es bueno y a veces no***
07	estudiantes de todos los grados, desde	***lo veo tan bueno»*** (01 – 05)
08	primaria hasta bachillerato solo con el	
09	conductor de la canoa, hay muchos niños y	**Análisis microtemático**
10	niñas que no quieren hacer caso. Se colocan a	
11	pelear, se tiran y hacen cualquier cantidad de	…hay muchos niños y niñas que no quieren
12	cosas. Lo último grave que paso fue	hacer caso. (09 – 10) Tema: enajenación
13	espantaron un nido de avispas que picaron a	educativa
14	muchos de los que nos transportamos ahí, el	
15	conductor cogió rabia y yo también, los regañé	

16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	y les hablé fuerte, les dije algunas palabras. Al día siguiente el conductor puso la queja ante el coordinador de la institución, me llamaron a mí y a todos los que participaron del caso y los muchachos le dijeron al coordinador todo lo que yo dije. El hablo con todos y de ultimo me llamó aparte y me aconsejó que uno debía saber manejar las situaciones sin ser grosero con los demás y así me van a seguir, o sea a aceptar los consejos y las ordenes que uno les da. Yo por lo general soy muy calmado pero ese día me volaron la piedra.	Se colocan a pelear, se tiran y hacen cualquier cantidad de cosas. (10 – 12) Tema: conflictos …los regañé y les hablé fuerte, les dije algunas palabras. (15 – 16) Tema: resolución de conflictos El hablo con todos y de ultimo me llamó aparte y me aconsejó que uno debía saber manejar las situaciones sin ser grosero con los demás y así me van a seguir, o sea a aceptar los consejos y las ordenes que uno les da… (21 – 25) Tema: resolución de conflictos Yo por lo general soy muy calmado pero ese día me volaron la piedra. (25 – 27) Tema: autoconciencia

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En la tabla 32, se llevó a cabo la consolidación de las frases sentenciosas y de los temas que emergieron en cada uno de los relatos anecdóticos que aportaron los informantes.

Tabla 32

Temas emergentes del análisis realizado a las anécdotas pedagógicas

Informante	Macrotemas (Frase sentenciosas)	Temas emergentes
DIEC	…***el estudiante manifestaba siempre mucho enojo con los compañeros***» (04 – 06)	- Inclusión - Rol docente - Autoestima - Desarrollo de habilidades - Manejo de las emociones - Autogestión
DIELS	«…***el venía porque lo obligaban y entonces acá en el colegio llegaba a molestar a sus compañeros…***» (05 – 07)	- Enajenación educativa - Conflictos - Desarrollo humano - Desarrollo de habilidades - Comunicación - Riesgos naturales - Desigualdad - Toma de decisiones responsables - Deserción escolar - Motivación
DIES	«…***a nivel emocional, estamos trabajando los hábitos no saludables***» (06 – 08)	- Hábitos y estilos de vida saludable - Rol docente - Manejo de las emociones - Motivación

Informante	Macrotemas (Frase sentenciosas)	Temas emergentes
MFIEC	***«… como padres de familia nos invitan a acompañar a nuestros hijos y uno se siente importante y se siente feliz…»*** (04 – 07)	- Implicación familiar - Motivación
MFIELS	***«La escuela trata de siempre decirnos que ellos son un espacio para la paz …»*** (13 – 15)	- Conflictos - Implicación familiar - Resolución de conflictos - Valores
MFIES	***«…logramos persuadir a que nuestros hijos dejaran esas conductas que sólo generan espacios de violencia y que nos ayudaran a fortalecer el mañana…»*** (07 – 12)	- Conflictos - Implicación familiar - Resolución de conflictos
EIEC	«… ***me sentía triste y muy frustrada, cuando mi mamá me preguntó que como me había ido en el colegio le respondí de manera impulsiva y enojada***» (03-06)	- Desarrollo cognitivo - Manejo de las emociones - Autoconciencia - Conciencia social - Resolución de conflictos
EIELS	***«…los ánimos se subieron porque nuestro equipo empezó a celebrar goles de manera que el otro equipo se sintió intimidado»*** (07 – 10)	- Emociones - Inteligencia emocional - Violencia
EIES	***«…este año que soy el representante de los estudiantes me han tocado muchas responsabilidades que vienen con ese liderazgo, que a veces es bueno y a veces no lo veo tan bueno»*** (01 – 05)	- Enajenación educativa - Conflictos - Resolución de conflictos - Autoconciencia

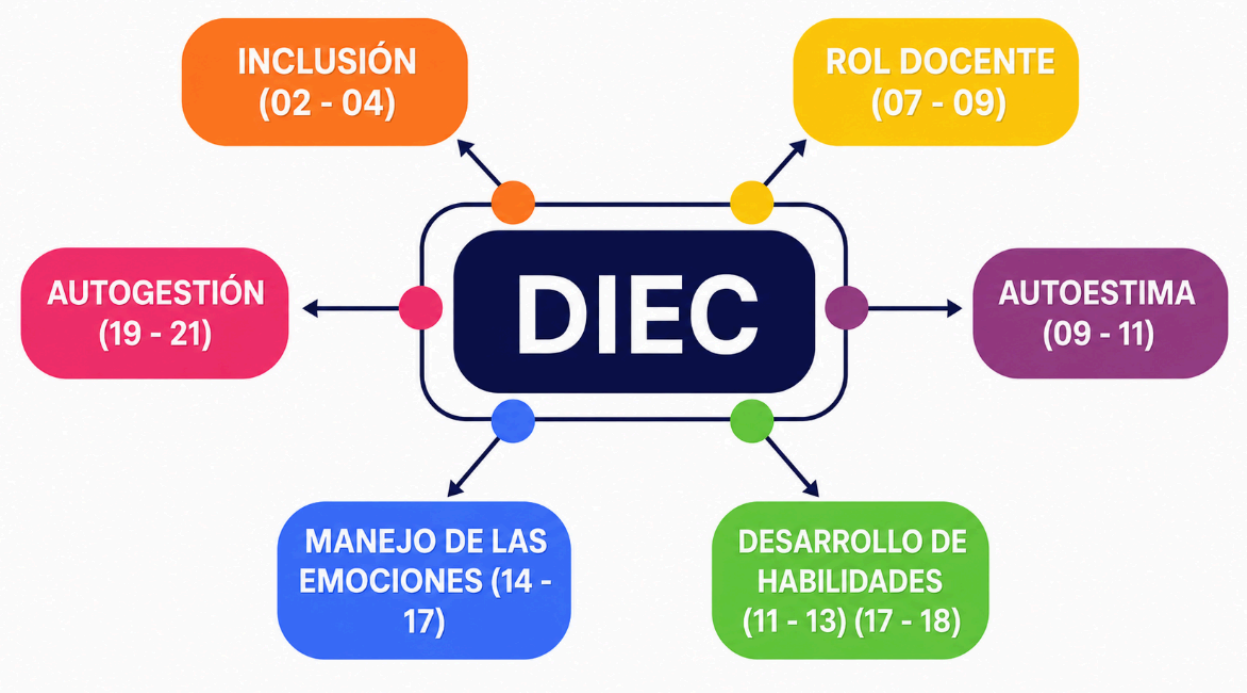
Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Redacción de las transformaciones lingüísticas

En esta fase, la investigadora se enfocó en realizar las transformaciones lingüísticas representadas en aquellas deducciones y reflexiones a construir a partir de la experiencia de cada uno de los informantes clave. La experiencia del informante DIEC, exhorta a centrar la transformación lingüística en los temas que surgieron del análisis microtemático y que se evidencian de manera resumida en la figura 8.

Figura 8

Temas emergentes del informante DIEC



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

En la tabla 33, se presenta la transformación lingüística del informante de la Institución Educativa el Corozal, redactada teniendo en cuenta los temas que emergieron de su relato y del significado que el mismo informante da a sus aportes.

Tabla 33

Transformación lingüística del informante DIEC

Transformación lingüística
La inclusión resulta un tema sensible en los contextos dispersos del país donde cultural, histórica y socialmente la lucha con los estereotipos arraigados sigue siendo un desafío difícil de abordar. En el contexto específico del informante DIEC la inclusión toma una perspectiva orientada a la participación en la educación regular de niños que se encuentran en extraedad o bien, su edad cronológica no está acorde al nivel escolar cursado. En ocasiones este factor resulta en sí mismo un desafío común en las instituciones educativas rurales y representan además nuevos retos en términos de formación integral y desarrollo humano, en la medida que requiere llevar a cabo un abordaje estratégico de recursos que incluyan herramientas emocionales que promueva la permanencia estudiantil y la apropiación de aprendizajes, competencias y habilidades para la vida.

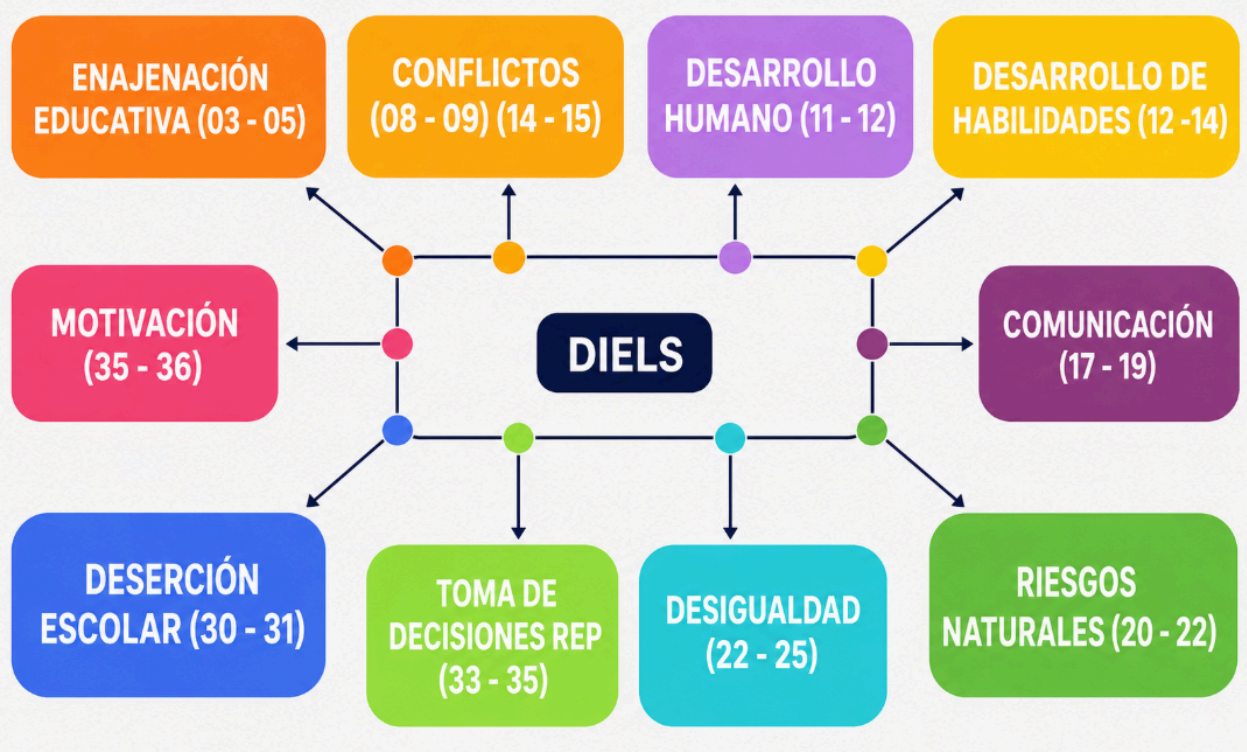
Transformación lingüística
En esta misma línea de desarrollo de habilidades es importante reconocer desde la postura del informante como las habilidades cognitivas no representan el único elemento relevante y garante en la formación integral, más bien el conjunto de habilidades comunicativas, sociales, emocionales, éticas y actitudinales representan una herramienta que favorece los procesos de formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Desde esta perspectiva el papel del docente reafirma el rol de mediador en los procesos que suceden en la escuela pero que implican a los demás actores educativos e implican también la orientación del estudiante que contrarreste el inadecuado manejo de emociones que conducen a reacciones agresivas, comportamientos inapropiados y alejados un adecuado manejo de los mismos.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

De igual forma se lograron establecer los temas emergentes de la información descrita del informante de la institución educativa la Sierpe, los cuales se evidencian en la figura 9.

Figura 9

Temas emergentes del informante DIELS



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

En consecuencia, de los temas emergentes se redactó la transformación lingüística que se presenta en la tabla 34, reconstruyendo el relato desde la literatura del significado de cada una de las frases encontradas a través de párrafos sensibles.

Tabla 34

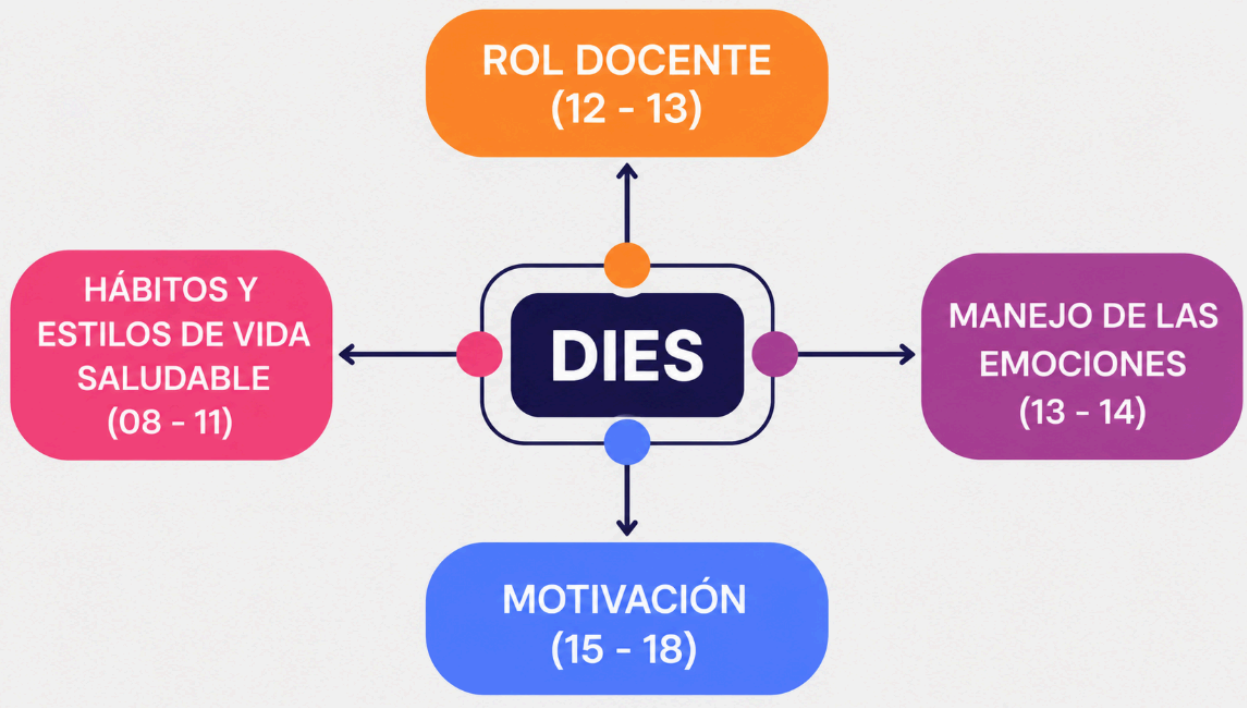
Transformación lingüística del informante DIELS

Transformación lingüística
La existencia de situaciones asociadas a conflictos que proceden de factores endógenos y exógenos en zonas rurales se contemplan en el contexto educativo mediante una mirada a la desigualdad social que enfrentan los habitantes de las comunidades, caracterizada por las necesidades básicas insatisfechas, vulnerabilidad social y niveles socioeconómicos muy bajos donde no cuentan con las condiciones óptimas y necesarias para el sustento de los servicios fundamentales de las familias. Sumado a ello el reflejo de comportamientos agresivos en los estudiantes desafían las normas de convivencia y atentan contra su bienestar físico y emocional, convirtiéndose en factores que no favorecen la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la medida que repercuten en el clima escolar, la apropiación de aprendizajes y competencias, además del desempeño en el contexto inmediato de los estudiantes, conllevando a la enajenación educativa de los mismos con realidades que perpetúan las brechas educativas y aumentan los índices de deserción escolar.
Desde el escenario descrito y el papel de la escuela, la motivación y la toma de decisiones responsables se erigen como una herramienta para asumir la realidad con miras a la superación de las dificultades, no desde el eje de mejoramiento, pero si desde la actitud retadora hacia las adversidades con la intención de crecer y resurgir a pesar de ellas. Para ello es pertinente pensar el desarrollo de habilidades integrales que permita a los estudiantes asumir una actitud mediada por la empatía, la tolerancia, la resiliencia y la corresponsabilidad social como referentes axiológicos de las prácticas humanas que se proyectan a la vida personal, familiar, comunitaria y social de cada individuo.

Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

De igual forma se llevó a cabo la discriminación de los temas emergentes para la información proporcionada por el informante docente de la Institución Educativa Sincelejito, esquematizados en la figura 8.

Figura 10
Temas emergentes del informante DIES



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Seguidamente, la transformación lingüística de la información facilitada por el informante de la Institución Educativa Sincelejito se encuentra en la tabla 35, redactada desde los temas que surgieron en los hallazgos del análisis microtemático.

Tabla 35
Transformación lingüística del informante DIES

Transformación lingüística
Desde la experiencia descrita por el informante DIES el papel del docente en la formación integral de niños, niñas, jóvenes y adolescentes debe ser activo y significativo, alejado de las limitaciones que muchos docentes consideran en el ejercicio de su labor y restando importancia al impacto que pueden tener en la vida de sus estudiantes y en la potencialización de las habilidades para su desempeño en el contexto inmediato. Bajo esta premisa el docente es un actor educativo de gran importancia en los procesos que se llevan a cabo en las escuelas rurales, aún más cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones que vulneran su integridad física y emocional, reforzando emociones como la frustración por encima de actitudes más positivas, perpetuando hábitos y estilo de vida emocional poco

saludables y fomentando un inadecuado manejo de las emociones, desatando desequilibrio e inestabilidad en las dimensiones que componen al ser humano.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

El ejercicio de transformación lingüística también fue aplicado a los temas que emergieron de la anécdota experiencial relatada por el informante miembro de la familia de la Institución Educativa El Corozal, los cuales se evidencian en la figura 9.

Figura 11

Temas emergentes del informante MFIEC



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

En la tabla 36, se condensa la transformación lingüística de los temas implicación familiar y motivación, siendo los temas emergidos en el ejercicio de análisis temático de la anécdota del informante miembro de la familia de la Institución Educativa El Corozal.

Tabla 36

Transformación lingüística del informante MFIEC

Transformación lingüística
La realidad de los contextos educativos rurales está marcada por situaciones que vulneran la calidad de vida de los individuos, repercutiendo en el hecho que las familias y/o los acudientes de los estudiantes no se integren de forma pertinente a los procesos de formación curriculares y extracurriculares de sus acudidos. Este factor conlleva a un escenario donde la motivación por parte de estos actores educativos y sociales sea escasa y en algunas ocasiones nula, dificultando el proceso de formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no encuentran en sus padres y familiares el apoyo necesario para asumir los retos y desafíos propios y externos que se oponen a su continuidad en los procesos formativos, su participación activa y de calidad y su proyección en el mundo

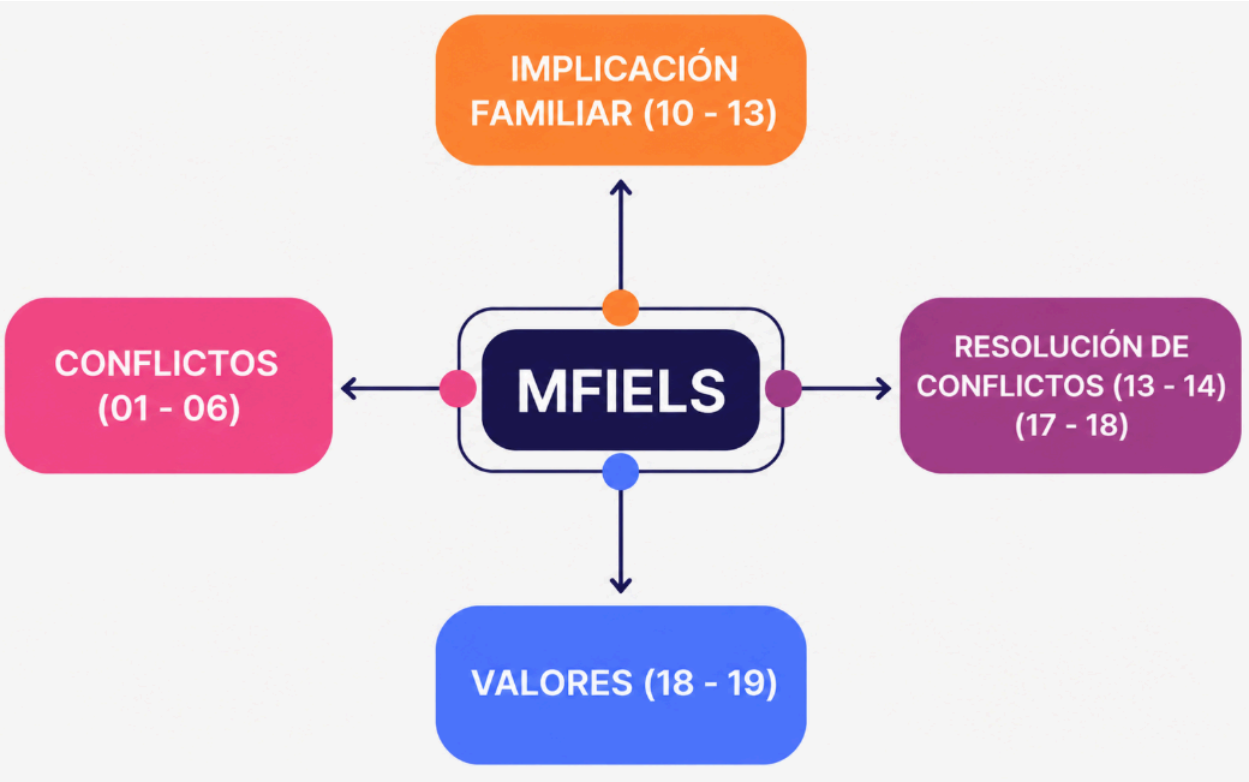
emergente con capacidades que brinden mejores garantías de su calidad de vida. Además, se sigue sobrecargando el papel de la escuela en la consecución de una educación de calidad que no cuenta con las bases de participación e implicación familiar para complementar las acciones que se logran llevar a cabo.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En la figura 12, se presentan los temas que surgieron del análisis temático aplicado a la anécdota del informante MFIELS, que corresponde a una madre de familia de la comunidad educativa de la Sierpita.

Figura 12

Temas emergentes del informante MFIELS



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Dando continuidad a la redacción de las transformaciones lingüísticas en la tabla 37, se presenta el ejercicio correspondiente a la anécdota aportada por el informante miembro de la familia de la Institución Educativa La Sierpita.

Tabla 37

Transformación lingüística del informante MFIELS

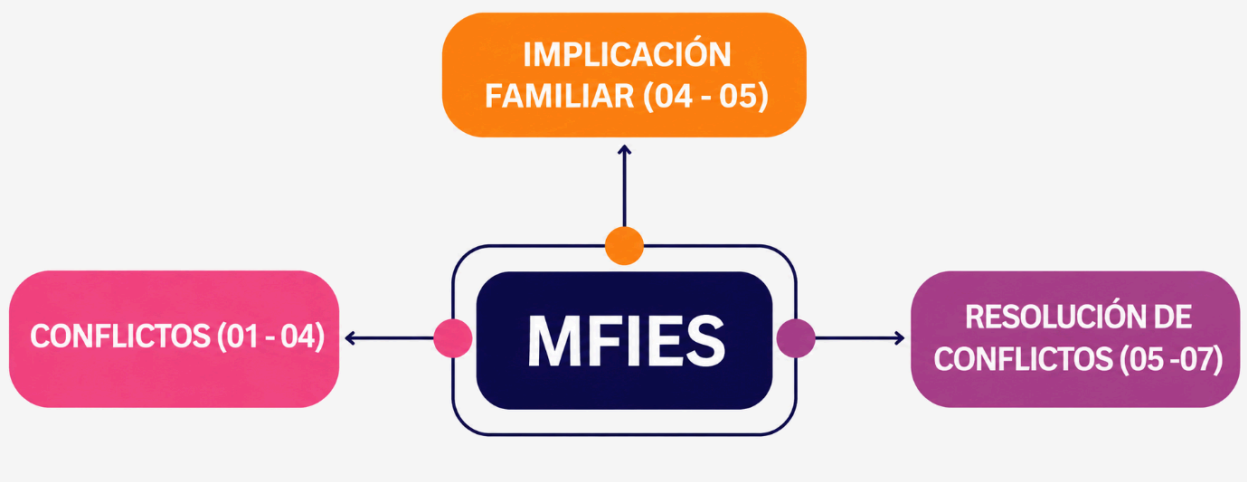
Transformación lingüística
Los conflictos son una acción inherente al ser humano que intenta mediar entre las diferencias que como individuos se presentan en el diario vivir, lo que no justifica la ocurrencia de acciones violentas que vulneran la integridad física y emocional de los implicados. En las escuelas rurales las diferencias entre pares generan conflictos que en ocasiones escalan a situaciones complejas sin que se les brinde un adecuado manejo por los actores educativos. Si bien el diálogo es una herramienta que se usa frecuentemente cuando los conflictos tienen ocurrencia son pocas las acciones preventivas que se consideran para intentar que las diferencias no sean sinónimo de problemas y se perciban como oportunidades de mejora, a través de la potencialización de habilidades que permitan la implicación de las familias en las diferentes etapas de intervención y prevención de conflictos caracterizados por la violencia. Mas allá de un llamado institucional hacia los padres y/o familias de los estudiantes, la participación e implicación familiar debe ser autónoma, espontánea y significativa en la medida que complemente el desempeño del docente y de la escuela en la formación integral de los estudiantes, su evolución en la implementación y desarrollo de habilidades para la inmersión en un contexto que requiere ser leído y transformado en aras de convertirse en un mejor espacio de desarrollo individual y colectivo.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Por otro lado, la figura 11 contiene los temas que emergieron del análisis temático a la anécdota relata por el informante miembro de la familia de la Institución Educativa Sincelejito.

Figura 13

Temas emergentes del informante MFIES



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Seguidamente la tabla 40 contiene la transformación lingüística teniendo en cuenta los temas emergentes del análisis de la anécdota del informante MFIES.

Tabla 38

Transformación lingüística del informante MFIES

Transformación lingüística
Resulta interesante el abordaje de los conflictos en las escuelas de los contextos rurales donde acciones superficiales tomadas por la premura de pasar la página terminan sembrando las semillas de futuras crisis a las que no se les brinda el manejo adecuado y que desencadenarán conflictos más complejos y difíciles de abordar y traerán consecuencias en la continuidad educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en la calidad educativa y en su formación integral. En este sentido, limitar la participación de los padres y madres de familia al cumplimiento de una cita y a una conversación poco profunda de la realidad de sus hijos denota el inadecuado manejo de las habilidades socioemocionales que permita a los actores educativos llegar a instancias donde los conflictos sean la única vía de comunicación y la una estrategia para afrontar las diferencias. Es importante encontrar espacios de reflexión pedagógica y comunitaria para potencializar este tipo de habilidades en beneficio del desarrollo humano integral.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

En la figura 14, se visualizan lo temas que resultaron del análisis temático de la anécdota aportada por el informante estudiante de la Institución Educativa El Corozal.

Figura 14

Temas emergentes del informante EIEC



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Dando continuidad a la transformación lingüística, teniendo en cuenta los temas surgidos en el análisis temático de la anécdota del informante EIEC, en la tabla 41 se presenta el correspondiente ejercicio.

Tabla 39

Transformación lingüística del informante EIEC

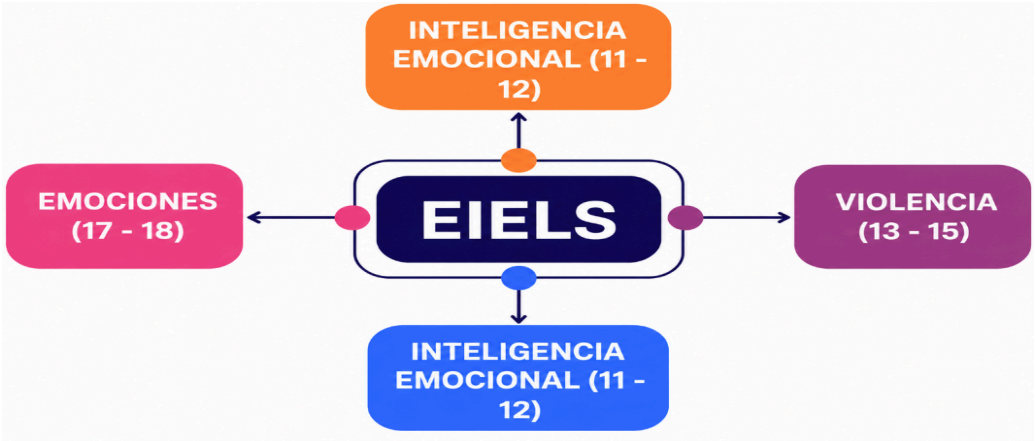
Transformación lingüística
El reconocimiento de habilidades socioemocionales entre los jóvenes resulta más común de lo que alguien pudiera imaginarse, sus acciones mediadas por la autoconciencia y la autogestión han logrado interferir en la forma en como abordan las situaciones de carácter endógeno y exógeno que traen consecuencias en su formación integral, su comportamiento y su vida en general. Ser capaces de reconocer en sí mismos y en los demás las habilidades que le permitan el control sobre el estrés, la frustración y la falta de motivación es el principio de un trabajo que debe profundizarse para obtener mejores resultados en cuanto a desempeño desde el rol de estudiantes, pero sobre todo desde su rol de ser humano que hace de un contexto inmediato. Desde esta perspectiva, se retoma la fe y la esperanza de lograr avances significativos en términos del desarrollo de habilidades socioemocionales que permeen en las acciones individuales y colectivas de las comunidades y que de forma directa e indirecta permitirán avanzar en la formación integral, la educación de calidad y favorecer el desarrollo humano integral.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Por su parte, la figura 15 contiene los temas que resultaron del análisis temático del informante estudiante de la Institución Educativa la Sierpita.

Figura 15

Temas emergentes del informante EILS



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Seguidamente, en la tabla 42 se registra la transformación lingüística a partir de los temas surgidos del análisis temático de la anécdota del infórmate estudiante de la Institución Educativa La Sierpita.

Tabla 40

Transformación lingüística del informante EIELS

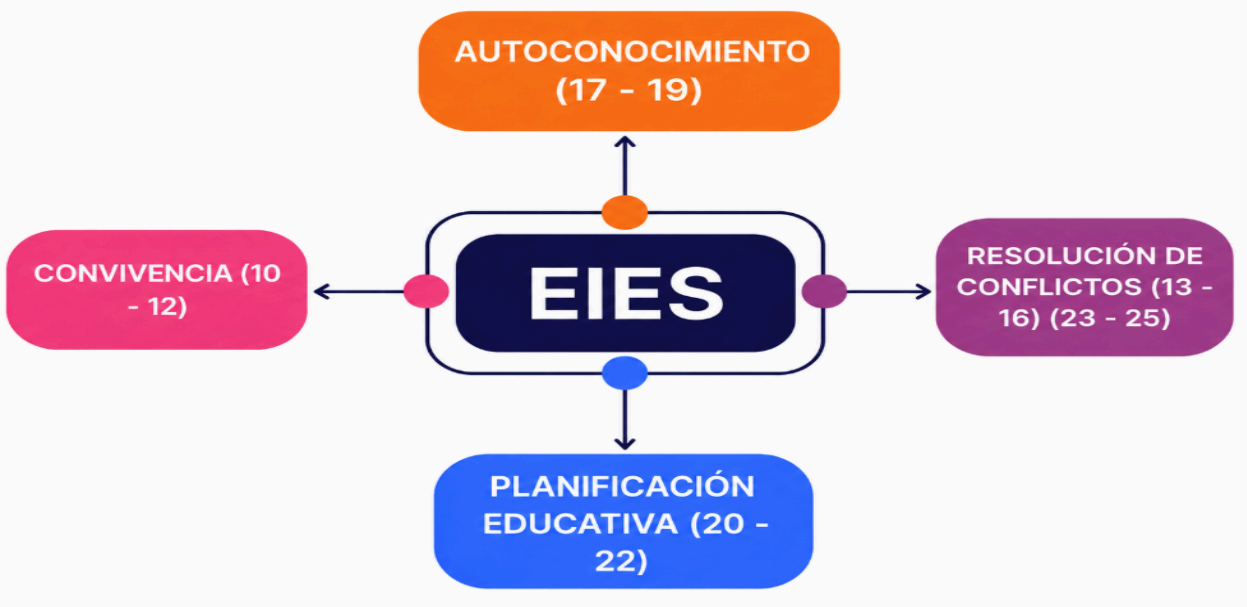
Transformación lingüística
Los escenarios educativos de las zonas rurales son un reflejo a menor escala de la realidad de un contexto enmarcado en situaciones de violencia devenidas de las secuelas de un conflicto armado que por décadas azotó a los habitantes de las regiones más apartadas del país. Situaciones de violencia donde los estudiantes colocan en riesgo su integridad física, mental y emocional resultan frecuentes en las actividades curriculares y extracurriculares reflejando la carencia de inteligencia emocional que les permita asumir de forma pertinente y apropiada los desafíos inherentes al contexto que los rodea. Desde esta perspectiva las emociones resultan ser un factor relevante en la forma en como los estudiantes asumen las situaciones que se les presentan y la toma de decisiones en torno a ellas.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Finalmente, en la construcción de la transformación lingüística de la anécdota compartida por el informante estudiante de la Institución Educativa Sincelejito se tuvieron en cuenta los temas emergentes que se presentan en la figura 14.

Figura 16

Temas emergentes del informante EIES



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

En la tabla 41, se presenta la transformación lingüística asociada a la anécdota del informante EIES con los temas identificados en el relato de su anécdota.

Tabla 41

Transformación lingüística del informante EIES

Transformación lingüística
La realidad de los contextos rurales se caracteriza por la actitud enajenada de los estudiantes sobre los procesos educativos, el desinterés por la pérdida de la conciencia educativa y la desconexión con las actividades escolares curriculares y extracurriculares, convirtiéndose en factores que crean escenarios donde se interrumpe la adecuada ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje, la formación integral y la educación que promueve el desarrollo humano con la misma característica.
La otra cara de la realidad presenta a los estudiantes que se interesan por el bienestar individual y colectivo de sus pares y aun cuando no tienen las herramientas esenciales para el adecuado manejo de las emociones propias y ajenas. Desde esta perspectiva las caras de la moneda que representa la realidad de los estudiantes dejan en evidencia la necesidad de abordar la formación integral de niños, niñas, jóvenes y adolescentes desde el perfil de habilidades socioemocionales encaminadas a favorecer la educación de calidad y formación integral de estudiantes en los entornos dispersos del país.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Reducción fenomenológica: reducción eidética y heurística

La fase de interpretación con la variación imaginativa aplicada a las frases sentenciosas se realizó atendiendo a la postura de Moustakas (1994), el cual señala que esta acción comprende la «búsqueda de significados a través de la imaginación para concebir la descripción estructural de la experiencia". Por su parte la reducción heurística estuvo orientada según Ayala (2008) a la «identificación de los presupuestos positivos o negativos, sometiéndolos a una autoconciencia crítica para lograr una apertura autentica al fenómeno de estudio» (p. 420) Ambos ejercicios, se llevaron a cabo mediante un cuestionamiento crítico y una reflexión, desde el interrogante que orienta la variación imaginativa y la reducción heurística.

Desde este sentido, la tabla 42 contiene la reducción fenomenológica aplicada a la frase sentenciosa identificada en la anécdota del informante DIEC en aras de encontrar la esencia de lo manifestado. La frase evoca que el protagonista de la

anécdota del docente de la Institución Educativa El Corozal «…*manifestaba siempre mucho enojo con los compañeros»* DIEC (04 – 06) evidenciando una realidad que representa a estudiantes que crecen en un ambiente enajenado de las implicaciones formativas que presenta la escuela en entornos donde las dificultades, necesidades y condiciones no favorecen la participación y continuidad escolar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Tabla 42

Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante DIEC

Frase sentenciosa	Reducción eidética	Reducción heurística
…el estudiante manifestaba siempre mucho enojo con los compañeros» (04 – 06)	**Cuestionamiento:** ¿Qué causas deben considerarse en un ambiente escolar que conlleva a un estudiante a enfrentarse constantemente a sus compañeros? **Reflexión:** -Falta de inteligencia emocional e inadecuado manejo de las emociones -Manifestación de desacuerdo -Intento desesperado por hacerse escuchar	**Cuestionamiento:** ¿Qué refleja la actitud de un estudiante cuyas relaciones interpersonales están mediadas por el enojo, la rabia y el resentimiento? **Reflexión:** -La necesidad de ser entendido y aceptado en un entorno con relevancia sumado al miedo de no lograrlo -Falta de asertividad al expresar sus emociones

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

El análisis alrededor de la reducción eidética de la frase sentenciosa del informante DIEC parte del interrogante *¿Qué causas deben considerarse en un ambiente escolar que conlleva a un estudiante a enfrentarse constantemente a sus compañeros?*, contemplando respuestas que abarcan la ausencia y falta de una necesaria inteligencia emocional e inadecuado manejo de las emociones por parte del estudiante, quien no cuenta con las herramientas necesarias para enfrentarse a situaciones complejas que desestabilizan su ser. Además, la actitud agresiva con sus pares puede ser el reflejo de desacuerdos y diferencias mal abordadas entre él y sus compañeros, así como un intento desesperado por hacerse notar.

De otra parte, la reflexión heurística se centra en el cuestionamiento *¿Qué refleja la actitud de un estudiante cuyas relaciones interpersonales están mediadas por el enojo, la rabia y el resentimiento?,* encontrando razones en la necesidad de ser entendido y aceptado en un entorno con relevancia y sumado al miedo de no lograrlo

puede detonar comportamientos asociados a la falta de asertividad para expresar sus emociones, sentimientos e ideas o de forma general de comunicar lo que realmente desea y debe.

Dando continuidad a la reducción fenomenológica de las frases sentenciosas en la tabla 43, se presenta el ejercicio correspondiente a la anécdota del informante DIELS en aras de encontrar la esencia de lo manifestado. La frase manifiesta como desde una experiencia vivida por el informante de la Institución Educativa La Sierpita un estudiante «… *venía porque lo obligaban y entonces acá en el colegio llegaba a molestar a sus compañeros…*» DIELS - (05 – 07), indicando una reflexión que busca profundizar en la esencia de la asistencia y permanencia del estudiante en la institución y de la eliminación de supuestos sobre lo que hay más allá de la actitud tomada por el estudiante.

Tabla 43

Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante DIELS

Frase sentenciosa	Reducción eidética	Reducción heurística
«… *venía porque lo obligaban y entonces acá en el colegio llegaba a molestar a sus compañeros…*» DIEC (05 – 07)	**Cuestionamiento:** ¿Qué factores resultan determinantes para que un estudiante asista a la escuela cuando su interés está alejado de su permanencia en la misma? **Reflexión:** -Mandato externo de quienes ejercen algún tipo de autoridad sobre el estudiante -Cumplimiento de expectativas generadas por actores externos cercanos al ambiento y entorno del estudiante. -Dilema personal entre lo correcto y lo incorrecto	**Cuestionamiento:** ¿Qué refleja la actitud de un estudiante que asiste a la escuela por el deber y no por el sentir? **Reflexión:** -Historial de falta de acompañamiento -El grito desesperado de un alma en silencio - El deseo de ser rescatado entre un mar de incertidumbre

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

La reducción eidética aplicada a la frase sentenciosa «… *venía porque lo obligaban y entonces acá en el colegio llegaba a molestar a sus compañeros…*» DIEC (05 – 07) condujo a la investigadora a plantearse sobre *los factores que pueden resultar determinantes para que un estudiante asista a la escuela cuando su interés está alejado de su permanencia en la misma,* proyectando la respuesta a tres

elementos que incluyen la disposición de un mandato externo por el circulo de personas que de cierta forma siguen ejerciendo un nivel de control y autoridad sobre el estudiante; que además pueden estar reflejando en él sus expectativas de encontrar en la educación una alternativa para salir adelante aun cuando ellos por disposición propia o externa no lograron hacerlo o lo hicieron de forma limitada. Esta situación puede conllevar al estudiante a una disputa ética entre el deber y el sentir que al no contar con el acompañamiento y el direccionamiento adecuado puede desencadenar la perpetuación de un estado de formación vulnerable ante la mínima situación de desequilibrio social, cultural, emocional, cognitivo, entre otros.

Por otro lado desde el cuestionamiento critico que permite la reducción heurística la investigadora se plantea *¿Qué refleja la actitud de un estudiante que asiste a la escuela por el deber y no por el sentir?,* ante el cual reflexiona en torno a la falta de acompañamiento, de afecto y el estado de soledad que lo llevan a manifestar comportamientos agresivos, desafiantes e intimidantes con sus compañeros y demás miembros de la comunidad educativa, sin distinguir las implicaciones negativas que proceden para el mismo. En este sentido, ese comportamiento puede entenderse como un grito desesperado de un alma que espera en silencio por una oportunidad de transformar su proyección personal o formativa; además del deseo profundo de ser tenido en cuenta, de ser considerado y rescatado de los pensamientos de incertidumbre y desinterés en los que camufla su frustración.

La frase sentenciosa contemplada en la anécdota del informante docente de la Institución Educativa Sincelejito describe que desde su rol docente *«… a nivel emocional, estamos trabajando los hábitos no saludables»* DIES - (06 – 08), conllevando desde la reducción eidética a considerar el planteamiento que cuestiona sobre *¿Qué características deben tener los hábitos emocionales de vida saludable?*, y desde la reducción heurística *¿Cómo debe reflejar un estudiante el adecuado manejo de las emociones?,* como se observa en la tabla 44.

Tabla 44

Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante DIES

Frase sentenciosa	Reducción eidética	Reducción heurística
«… *a nivel emocional, estamos trabajando los hábitos no saludables*» (06 – 08)	**Cuestionamiento:** ¿Qué características deben tener los hábitos emocionales de vida saludable? **Reflexión:** -Ser coherentes con el ideal de calidad educativa, formación integral y desarrollo humano -Se labran desde el ecosistema comunitario y los laboratorios de vida -Basados en la capacidad de gestionar las emociones sin reprimirlas e ignorarlas	**Cuestionamiento:** ¿Cómo debe reflejar un estudiante el adecuado manejo de las emociones? **Reflexión:** -Reconoce las emociones propias y ajenas y las aborda con pertinencia y comunicación asertiva -Resuelve las situaciones conflictivas a través del diálogo y la mediación entre miembros de la comunidad -Asume una actitud empática y asertiva frente a los desafíos internos y externos que rodean su formación integral

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Desde el interrogante que la autora plantea para la reducción eidética en atención a la frase sentenciosa identificada es posible detallar que las características que rodean a los hábitos de vida saludable desde el ámbito emocional se relacionan con la coherencia que deben tener con el propósito de una educación de calidad que fomente el desarrollo humano integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los sectores más apartados y dispersos del país. De esta manera dichos hábitos se cultivan en ecosistemas comunitarios y laboratorios de vida que alimenten la capacidad de reconocer de manera acertada y asertiva las emociones propias y ajenas, actuar responsablemente en función de dicho reconocimiento y responder de forma constructiva a los conflictos interno y externos que pueda afrontar.

Es precisamente este último factor, el que requiere una profundidad desde la reducción heurística abordada desde las acciones que reflejan un adecuado manejo de las emociones por parte del estudiante evitando los sesgos en la interpretación del informante. Es así como las implicaciones consideran el reconocimiento de las emociones en sí mismo y en los demás, bajo un enfoque de asertividad y pertinencia que conlleve a asumir los conflictos a través del diálogo reflexivo y la mediación entre los implicados, logrando alcanzar una actitud empática ante los desafíos internos y externos, que rodean su formación integral.

Por otro lado, la frase sentenciosa identificada en la anécdota del informante MFIEC establece que *«… como padres de familia nos invitan a acompañar a nuestros hijos y uno se siente importante y se siente feliz…»* MFIEC - (04 – 07), que invita a la autora a cuestionarse sobre …. Desde la reducción eidética y sobre *¿Qué sienten los padres y/o madres de familia cuando son invitados a acompañar algunos procesos educativos curriculares y extracurriculares que se llevan a cabo en la escuela?,* y desde la reducción heurística *¿Cómo pueden actuar la escuela y la familia para fortalecer los vínculos de acompañamiento de sus hijos?* como se evidencia en la tabla 45.

Tabla 45

Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante MFIEC

Frase sentenciosa	Reducción eidética	Reducción heurística
«… como padres de familia nos invitan a acompañar a nuestros hijos y uno se siente importante y se siente feliz…» MFIEC - (04 – 07)	**Cuestionamiento:** ¿Qué sienten los padres y/o madres de familia cuando son invitados a acompañar algunos procesos educativos curriculares y extracurriculares que se llevan a cabo en la escuela? **Reflexión:** **-**Satisfacción de hacer parte de la formación integral de sus hijos **-**Presión por sentirse obligado a participar de las actividades formativas de sus hijos (as) -Indiferencia y/o enajenación en la responsabilidad formativa de sus hijos (as)	**Cuestionamiento:** ¿Cómo pueden actuar la escuela y la familia para fortalecer los vínculos de acompañamiento de sus hijos? **Reflexión:** -Fomentar una cultura educativa comunitaria basada en la colaboración -Propiciar encuentros significativos con propósitos encaminados a la capacitación individual y colectiva de la comunidad educativa -Propiciar el compromiso por el cumplimiento de roles de cada uno de los actores educativos en laboratorios de vida a favor de la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

El enfoque eidético, llevó a la investigadora a reflexionar acerca de la realidad en las comunidades educativas rurales, donde se muestran las aristas de una problemática que se agudiza con el pasar del tiempo, sin llevar a cabo acciones reflexivas sobre los padres o miembros de la familia; cuyo sentir está representado por la presión que ejerce el deber de implicarse en la formación integral de sus hijos o acudidos y la total indiferencia y enajenación que caracteriza a otros más en contraposición con aquellos que están prestos del proceso aun cuando las condiciones del contexto no permiten que sea de forma frecuente.

Por su parte, desde la visión reflexiva de la reducción heurística, el interrogante planteado por la investigadora, conlleva a considerar estrategias desde los roles educativos y familiares que permitan fomentar una cultura educativa comunitaria, basada en la colaboración y el trabajo en equipo, que más allá de enfatizar en la inversión de un tiempo considerable, se incline por la calidad y significado del mismo, con propósitos afines a la estimulación de habilidades individuales y colectivas de y para los actores comunitarios. De igual manera se debe abordar la manera en que cada uno de los actores asume el compromiso de desempeñar el papel correspondiente en la formación integral de niños, minas, adolescentes y jóvenes.

En la tabla 46, se registra la reducción eidética y heurística aplicada a la frase sentenciosa *«La escuela trata de siempre decirnos que ellos son un espacio para la paz …»* MFIELS - (13 – 15) que refleja una realidad basada en la ocurrencia de conflictos desde la perspectiva de un padre de familia. La reducción eidética fue llevada a cabo por la autora desde el cuestionamiento critico que indaga sobre *¿Cuál es el significado de una escuela como espacio y territorio de paz?,* abonando razones que implican el pleno desarrollo de una vida en valores enfocada en el bienestar individual y comunitario, refleje un adecuado manejo de las emociones encaminadas al buen trato hacia sí mismos y hacia los demás, aun en situaciones que representan un desequilibrio en el ser. Además, el significado de una escuela como espacio y territorio de paz se traduce en entornos comunitarios caracterizados por la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.

Tabla 46

Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante MFIELS

Frase sentenciosa	Reducción eidética	Reducción heurística
«La escuela trata de siempre decirnos que ellos son un espacio para la paz …» MFIELS – (13 – 15)	**Cuestionamiento:** ¿Cuál es el significado de una escuela caracterizada como espacio y territorio de paz? **Reflexión:** **-**El pleno desarrollo de una vida en valores y enfocada en el bienestar individual y comunitario -Manejo adecuado de las emociones reflejadas en el buen trato hacia sí mismos y hacia los demás	**Cuestionamiento:** ¿Qué acciones deben concretar los actores educativos para la consolidación de una escuela con enfoque territorial pacífico? **Reflexión:** -Promover la participación activa de estudiantes, docentes y familias en la construcción de ecosistemas comunitarios a través del establecimiento de acuerdos y

Frase sentenciosa	Reducción eidética	Reducción heurística
	-Entornos comunitarios donde se refleja la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos	propósitos en beneficio de la calidad educativa y la formación integral -Percibir los conflictos como bases y herramientas para oportunidades de mejora mediados por el dialogo y la reflexión

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Por su parte, la reducción heurística de la frase sentenciosa del informante MFIELS se centró en indagar acerca de *¿Qué acciones deben concretar los actores educativos para la consolidación de una escuela con enfoque territorial pacífico?* y bajo el cual se propone la promoción de la participación activa de estudiantes, docentes y familias en la construcción de ecosistemas comunitarios, a través del establecimiento de acuerdos y propósitos en beneficio de la calidad educativa, la formación integral y la idea de percibir los conflictos como bases o herramientas, para oportunidades de mejora mediados por el diálogo y la reflexión.

Cuando el informante DIES manifiesta que *«…logramos persuadir a que nuestros hijos dejaran esas conductas que sólo generan espacios de violencia y que nos ayudaran a fortalecer el mañana…»* DIES - (07 – 12) la reducción eidética gira en torno al interrogante que pretende identificar *¿Qué implicaciones tiene el apoyo familiar en la percepción de entornos libres de violencia?,* mientras que la reducción heurística intenta reconocer *¿Cómo puede persuadir la escuela y la familia a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de entornos educativos rurales para la construcción de espacios de paz y convivencia que conciban la educación transformadora en términos de la formación integral?* como se percibe en la tabla 47.

Tabla 47

Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante MFIES

Frase sentenciosa	Reducción eidética	Reducción heurística
«…logramos persuadir a que nuestros hijos dejaran esas conductas que sólo generan	**Cuestionamiento:** ¿Qué implicaciones tiene el apoyo familiar en la percepción de entornos libres de violencia? **Reflexión:** -Se propician estrategias basadas en el ejemplo y no solo en la palabra,	**Cuestionamiento:** ¿Cómo puede persuadir la escuela y la familia a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de entornos educativos rurales para la construcción de espacios de paz y convivencia que conciban la educación

Frase sentenciosa	Reducción eidética	Reducción heurística
espacios de violencia y que nos ayudaran a fortalecer el mañana…» DIES - (07 – 12)	dónde la familia se involucra en el proceso de formación integral -Reta a las familias a convertirse en escenario de formación para sus hijos y a sentar las bases para convertirse en un modelo de mejores seres humanos	transformadora en términos de la formación integral? **Reflexión:** **-**Creando canales de comunicación bidireccionales y activos que generen confianza entre los educandos y los demás miembros de la comunidad educativa -Ejecutando laboratorios de vida donde los estudiantes, docentes y padres de familia puedan enfrentarse a situaciones reales y ficticias, así como al planteamiento de estrategias de resolución. -Promoviendo la construcción y ejecución de proyectos comunitarios enfocados en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Desde la reducción eidética, la reflexión se centra en considerar las implicaciones del apoyo familiar sobre la percepción de los estudiantes de entornos libres de violencia, llegando a concebir la propiciación de estrategias basadas en el ejemplo y no solo en la palabra, dónde la familia se involucra en el proceso de formación integral, lo que las conlleva a retarse a sí mismas en convertirse en escenario de formación para sus hijos y a sentar las bases para convertirse en un modelo de mejores seres humanos.

En la línea de reducción heurística, la persuasión que pueden llevar a cabo las familias y los actores educativos en aras de fomentar una educación transformadora desde escenarios de paz y empatía se percibe la creación de canales de comunicación bidireccionales y activos que generen confianza entre los educandos y los demás miembros de la comunidad educativa. Además. La ejecución de laboratorios de vida donde los estudiantes, docentes y padres de familia puedan enfrentarse a situaciones reales y ficticias, así como al planteamiento de estrategias de resolución; así como la construcción y ejecución de proyectos comunitarios enfocados en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

De otra parte, en la tabla 48, se evidencia la reflexión fenomenológica aplicada a la frase sentenciosa del informante estudiante de la Institución Educativa El Corozal, la cual indica que *«… me sentía triste y muy frustrada, cuando mi mamá me preguntó que como me había ido en el colegio le respondí de manera impulsiva y enojada»* EIEC - (03-06)

Tabla 48

Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante EIEC

Frase sentenciosa	Reducción eidética	Reducción heurística
«… me sentía triste y muy frustrada, cuando mi mamá me preguntó que como me había ido en el colegio le respondí de manera impulsiva y enojada» EIEC - (03-06)	**Cuestionamiento:** ¿Qué hay detrás de una respuesta impulsiva y agresiva de un hijo/estudiante a su familia, docentes y compañeros? **Reflexión:** **-**Falta de confianza y comunicación asertiva entre los implicados -Ausencia de habilidades para expresar sus emociones sin la incomodidad de afectar a los demás -Ambientes de crecimiento y formación caracterizado por actitudes que asemejan la perspectiva del hijo/estudiante	**Cuestionamiento:** ¿Cómo debe ser el acompañamiento de escuela y familias para que sus hijos/estudiantes expresen sus emociones de manera asertiva y responsable? **Reflexión:** **-**Gestionar espacios de diálogo reflexivo y mediación con carácter comunitario y transformador -Llevando a cabo metodologías y estrategias de desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación, la autoconciencia, conciencia social y toma de decisiones responsables.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Desde la perspectiva eidética, la investigadora reflexiona en torno al interrogante *¿Qué hay detrás de una respuesta impulsiva y agresiva de un hijo/estudiante a su familia, docentes y compañeros?* estableciendo factores como la falta de confianza y comunicación asertiva entre estudiantes/hijos, padres y miembros de los núcleos familiares y educativos como uno de los que mayor implicación tiene en las respuesta impulsiva y agresiva del estudiante. Otro de los elementos o factores que considera la autora es la ausencia de habilidades para expresar sus emociones por no incomodar a los demás que puede extenderse a razones que reflejan el efecto contrario, y finalmente, la autora considera también la disposición de ambientes y climas inapropiados que fomentan la violencia y el nulo desarrollo de habilidades socioemocionales en el actuar diario.

Una mirada heurística conllevó a la investigadora a plantearse el cuestionamiento que intenta profundizar acerca de *¿Cómo debe ser el acompañamiento de escuela y familias para que sus hijos/estudiantes expresen sus emociones de manera asertiva y responsable?* A manera de reflexión las respuestas al interrogante abordan la gestión de espacios de diálogo reflexivo y mediación con carácter comunitario y transformador, lo cual conduce a la concepción y aplicación de metodologías y estrategias de desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación, la autoconciencia, conciencia social y toma de decisiones responsables.

Dando continuidad al ejercicio de reflexión fenomenológica a través de la reducción eidética y heurística, la investigadora tuvo en cuenta la frase sentenciosa del informante EIELS, quien describe que *«…los ánimos se subieron porque nuestro equipo empezó a celebrar goles de manera que el otro equipo se sintió intimidado»* EIELS - (07 – 10) y se registra en la tabla 49.

Tabla 49

Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante EIELS

Frase sentenciosa	Reducción eidética	Reducción heurística
«…los ánimos se subieron porque nuestro equipo empezó a celebrar goles de manera que el otro equipo se sintió intimidado» EIELS - (07 – 10)	**Cuestionamiento:** ¿Qué consecuencias tiene la falta de toma de decisiones responsables por parte de los estudiantes? **Reflexión:** **-**Falta de reconocimiento de las líneas que marcan el respeto mutuo y el respeto a los demás -Inadecuado manejo de las emociones ante situaciones que alteran el equilibrio de las dimensiones del ser -toma de decisiones de forma irresponsable sin medir las consecuencias de las actitudes propias y ajenas	**Cuestionamiento:** ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo desde el componente curricular y extracurricular para potenciar habilidades socioemocionales en los estudiantes? **Reflexión:** -Talleres de formación en inteligencia emocional y habilidades socioemocionales -Ejecución de proyectos de escuela comunitaria participativas donde se acuerden normas de convivencia y comportamientos desde el cumplimiento de valores -Promover estrategias de trabajo colaborativo, empatía y manejo de las emociones desde áreas deportivas, culturales, sociales y artísticas.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

Desde la perspectiva eidética, la investigadora realiza la reflexión a través del interrogante que indaga sobre *¿Qué consecuencias tiene la falta de toma de decisiones responsables por parte de los estudiantes?* Y sobre el cual se tejen respuestas que involucran la falta de reconocimiento de las líneas que marcan el respeto mutuo y el respeto a los demás, el inadecuado manejo de las emociones ante situaciones que alteran el equilibrio de las dimensiones del ser y la toma de decisiones de forma irresponsable sin medir las consecuencias de las actitudes propias y ajenas.

Por su parte, desde la reflexión heurística de la frase sentenciosa del informante EIES se presenta en la tabla 50 en torno a la expresión *«…este año que soy el representante de los estudiantes me han tocado muchas responsabilidades que vienen con ese liderazgo, que a veces es bueno y a veces no lo veo tan bueno»* EIES - (01 – 05)

Tabla 50

Reducción fenomenológica de la frase sentenciosa del informante EIES

Frase sentenciosa	Reducción eidética	Reducción heurística
«…este año que soy el representante de los estudiantes me han tocado muchas responsabilidades que vienen con ese liderazgo, que a veces es bueno y a veces no lo veo tan bueno» EIES - (01 – 05)	**Cuestionamiento:** ¿Qué refleja la experiencia de un líder estudiantil que manifiesta emociones encontradas en cuanto a las responsabilidades de su liderazgo? **Reflexión:** -Disyunción entre el sentido de compromiso y responsabilidad y, la acción de lidiar con las actividades inherentes al cargo que requieren de mayor esfuerzo y sacrificio -El reconocimiento se entrelaza con el compromiso y genera tensión entre la dualidad de las acciones	**Cuestionamiento:** ¿Qué acciones puede llevar a cabo la escuela en el acompañamiento a lideres estudiantiles en el ejercicio de sus responsabilidades? **Reflexión:** **-**Promover talleres de formación y capacitación en liderazgo y desarrollo de habilidades integrales para la vida -Promover espacios de reflexión y participación estudiantes para fortalecer la apropiación de habilidades para la vida -Fomentar una cultura emocional participativa y reflexiva

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

A partir de la reducción eidética aplicada a la frase sentenciosa del informante EIES la investigadora, se planteó un cuestionamiento que reflexiona acerca de *¿Qué refleja la experiencia de un líder estudiantil que manifiesta emociones encontradas en cuanto a las responsabilidades de su liderazgo?*, encontrando en la disyunción entre el sentido de compromiso y responsabilidad y, la acción de lidiar con las actividades

inherentes al cargo que requieren de mayor esfuerzo y sacrificio una de las elementos que dan explicación a las emociones encontradas del estudiante al asumir sus responsabilidades como líder estudiantil.

De igual forma, la autora considera que el reconocimiento se entrelaza con el compromiso y genera tensión entre la dualidad de las acciones.

Por su parte, desde la reducción heurística la investigadora cuestiona sobre *¿Qué acciones puede llevar a cabo la escuela en el acompañamiento a lideres estudiantiles en el ejercicio de sus responsabilidades?*, ante el cual sugiere que se deben promover talleres de formación y capacitación en liderazgo y desarrollo de habilidades integrales para la vida; así como espacios de reflexión y participación estudiantil que permitan a los mismos la apropiación de habilidades que conduzcan a una conducta emocional participativa, comunitaria y reflexiva para fortalecer la apropiación de habilidades para la vida.

MOMENTO V

TEXTO FENOMENOLÓGICO

Habilidades socioemocionales en contextos educativos rurales: tejiendo vínculos entre la escuela y la familia

La construcción del momento V de la presente investigación, se basó en la perspectiva fenomenológica hermenéutica de Max Van Manen (2003) en la medida que se orientó desde el reconocimiento de la experiencia vivida por los participantes y su rol de estudiantes, docentes y padres de familia de comunidades educativas rurales del municipio de Majagual, Sucre en relación a situaciones o anécdotas en las que vivenció y reflejado la importancia de las habilidades socioemocionales, dentro de los procesos educativos que tienen lugar en escenarios como la escuela, el núcleo del hogar y el entorno comunitario.

Ayala (2008) quien ha profundizado en la postura fenomenológica hermeneútica de Van Manen en investigación educativa, resalta que el enfoque del investigador está orientado a «dar sentido e importancia pedagógica de los fenómenos educativos que se viven en la cotidianidad» (p. 411) En atención a lo plateado por Ayala, desde la presente investigación, se logró enfocar la experiencia de los informantes en la construcción de conocimiento novedoso y significativo que aporta a la concepción de habilidades socioemocionales partiendo de los contextos rurales inmediatos y no como una estandarización de aprendizajes previstos desde un escenario remoto a las zonas más dispersas del país.

La estructura del capítulo V se organizó teniendo en cuenta lo planteado por Morales (2014) cuando establece que teorizar se refiere al «aspecto más importante en investigación justificando este proceso como el espacio donde se concibe el acto científico, es donde se hace ciencia y se genera conocimiento» (p. 21) Desde esta perspectiva, la consolidación del capítulo cinco representó para la investigadora el

apartado con carácter innovador para presentar las teorizaciones en función del papel de las habilidades socioemocionales en contextos educativos rurales donde se apostó por enfocarlo desde el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la familia. La figura 15 registra los elementos de un modelo teórico aportado por Morales (2014) y en los cuales se aterriza la presente construcción.

Figura 17
Elementos de la construcción teórica



Nota. Figura elaborada por la autora a partir de la construcción teórica en las tesis doctorales de ciencias Sociales – Educación (2014)

A propósito de los elementos que expone Morales (2014) se concibieron seis referentes a incluir en la construcción del modelo teórico, que convoca la presente investigación, relacionados con la intencionalidad, representada por el establecimiento de un (a) propósito general del modelo teórico y (b) sustento del mismo, seguidos por los paradigmas en base a las (c) dimensiones existenciales para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la educación rural, (d) los principio orientadores y, los (e) ejes para un abordaje pertinente de las habilidades socioemocionales en educación rural desde un enfoque colaborativo entre la escuela y la familia. Finalmente, a través de la lógica, se presentó el (f) eje central de las teorizaciones teniendo como base los objetivos específicos que conllevaron a la construcción del presente modelo.

Propósito general del modelo teórico

Desde el análisis e interpretación de la experiencia vivida por informantes docentes, padres/madres de familia y estudiantes de centros educativos que pertenecen a contextos rurales, se pretendió la consolidación de un horizonte pedagógico que permita la transformación de las escuelas rurales como espacios y escenarios abiertos a fortalecer las diferentes dimensiones del ser y con ello el desarrollo humano integral, siendo el manejo de las emociones y la apropiación de las habilidades socioemocionales un punto de partida para la disposición de ambientes sanos, de herramientas para cosechar educación de calidad y estrategias que le permitan al individuo asumir los retos individuales y colectivos asociados a las realidades inmediatas.

Sustento del modelo

De otra parte, el modelo teórico basado en habilidades socioemocionales en educación rural desde un enfoque colaborativo entre la escuela y la familia, parte de los hallazgos o aportes de una radiografía bajo la experiencia vivida por los informantes sobre el abordaje de las habilidades socioemocionales en las escuelas rurales y la problemática que enfrentan estos contextos, manifestada a través de expresiones como *…la zona donde vivían estaba rodeados de agua por las inundaciones…"* DIEC (20 – 22), *"…salían de madrugada a pescar lejos porque es la única forma de sobrevivir cuando todas esas tierras se inundan y no hay donde sembrar…* DIEC (22 – 25) y *…los hábitos y estilos de vida saludables, en ella no son tan saludables* DIELS (09 – 10) reflejando situaciones asociadas a la condiciones geográficas, exposición a riesgos naturales y entornos poco seguros para el bienestar físico y emocional de los estudiantes.

En esta misma línea fragmentos de anécdotas como "*Mis hijos una vez tuvieron una diferencia con uno de sus compañeritos, tuvieron diferencias verbales. Ellos se colocan sobrenombres, no se llaman por los nombres, y eso llevó a que intentaran darse golpes" MFIELS* (01 – 05), "*…Uno de mis hijos tuvo un conflicto con otro*

compañero, estaban jugando y empezaron a tratarse brusco hasta que salieron de discusión" MFIES (01 – 04) reflejan el alcance de las problemáticas sociales en los espacios de formación rural.

Además, algunas problemáticas se relacionaron con episodios de violencia que pudieron convertirse en situaciones de manejo complicado, como se percibe a través de los fragmentos *"…de un momento a otro uno de esos muchachos sacó una navaja y me la mostró. No se me fue contra mí, solo me la mostró y me decía que él no tenía miedo…*" EIELS (12 – 16) y "*Se colocan a pelear, se tiran y hacen cualquier cantidad de cosas*" (10 – 12), donde se reflejan conflictos que colocan en riesgo la integridad física y emocional de los implicados.

Desde lo planteado, la relevancia del modelo se concibe a partir de la necesidad de intervenir el enfoque formativo que privilegia los procesos cognitivos y físicos sobre el desarrollo de dimensiones humanas como la personal, social, la emocional y la ética, que resultan relevantes ante las manifestaciones de los informantes, por lo cual en la figura 16 se registran de forma gráfica los sustentos que orienta el presente modelo teórico.

Figura 18
Sustentos del modelo teórico



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Sustento intrínseco del ser. El modelo se basó en la tendencia actual de Rogers, desde la perspectiva analítica y reflexiva de López (2025), al establecer que dicha tendencia se relaciona con esa «fuerza inherente al ser humano que lo conduce a la potencialización de sus habilidades a favor del crecimiento y desarrollo integral, siendo conscientes de las percepciones, comportamientos y forma en la que se asumen las situaciones propias» (p. 56) Desde la perspectiva del autor, el modelo propuesto reconoce que la apropiación y desarrollo de habilidades no solo tiene origen en las condiciones extrínsecas al ser sino que pueden estar motivadas por los estímulos internos del individuo, reconociendo la relevancia de competencias como la autorregulación, la conciencia social, la autoconciencia y la toma de decisiones responsables en la formación y pleno desarrollo de los seres humanos.

En consecuencia, la tendencia actual conlleva a la idea de que, a partir de la construcción de modelo, las habilidades socioemocionales sean concebidas como la dinámica interna del ser que persigue un equilibrio entre las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, espirituales, cognitivas y emocionales, siendo las mismas las bases del camino que conduce a la formación y desarrollo integral de los individuos. Al respecto, Nussbaum (2012) complementa la tendencia de Carls Rogers, desde el enfoque de las capacidades refiriéndose al «cuestionamiento de la realidad a partir de una perspectiva ética que indaga sobre las habilidades internas que puede potenciar en sí mismo el ser humano para contribuir a la sociedad» (p. 48)

Sustento legal. El modelo está acorde con las disposiciones de la Ley General de educación (Ley 115) que dispone en su artículo 1° la educación como un «proceso que favorece la formación integral de los individuos y parte de las necesidades, condiciones e intereses de los mismos» (p. 1) En tal sentido, las dimensiones humanas emocionales y sociales están incluidas en el abanico de habilidades que deben potenciarse desde los contextos educativos rurales como mecanismos y herramientas que favorezcan las capacidades de los estudiantes para desempeñarse en sociedad y

responder de forma significativa a los desafíos, retos y oportunidades personales, sociales y culturales a los que se puedan enfrentar.

En esta misma línea de pertinencia de la Constitución Política de Colombia al establecer que los infantes «tiene derecho a una formación integral», (p. 28) concuerda con lo dispuesto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), quienes determinan en su cuarto numeral la necesidad de dar garantía a los procesos inclusivos, equitativos y de calidad desde los aprendizajes significativos que se deben priorizar en los centros educativos» (p. 15) Es así, como desde los referentes teóricos mencionados se reafirma la necesidad de garantizar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes prácticas educativas encaminadas al fortalecimiento de herramientas que brinden estabilidad y equilibrio de su ser en las sociedades emergentes; además, se percibe la importancia de fortalecer dichas prácticas con la colaboración de actores educativos que ven relegado su rol por disposiciones culturales, como es el caso de los miembros de las familias.

Sustento social. Desde el enfoque social, el presente modelo se fundamenta en lo propuestos por PEER (2018) sobre la importancia de «garantizar una educación que además de caracterizarse por su calidad, sea inclusiva, oportuna, pertinente y responda a las condiciones individuales, culturales y del contexto como parte de favorecer el bienestar social de los individuos» (p. 4). Esta posición no va en contra de lo planteado por la UNESCO (2024) quien determinó que «las habilidades socioemocionales representan pilares fundamentales en la edificación de comunidades inclusivas donde la normatividad este orientada desde la colaboración, la solidaridad, la sostenibilidad y la interculturalidad» (p, 16)

La educación rural, influenciada por la dimensión emocional, se constituye en los entornos donde las dificultades y las adversidades son recurrentes, significativas y contrarias al derecho inalienable de una educación de calidad, contemplando la transformación del contexto, individuos y acciones a favor de las mejoras a mediano y largo plazo de recursos, estrategias, posibilidades de vida y de favorecimiento de las

condiciones comunitarias y humanas, que hacen dignas a las personas, su estilo y calidad de vida.

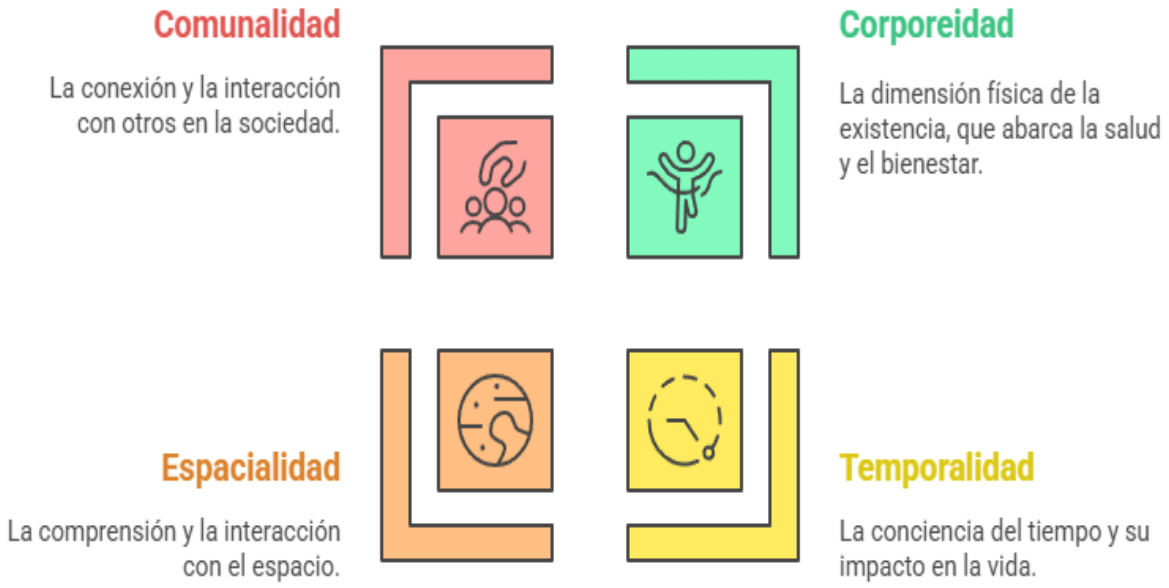
Sustento psicológico. Desde la psicología humanista, el enfoque centrado en la persona desarrollado por Carl Rogers permite comprender al ser humano como un sujeto con posibilidades de crecimiento, autorregulación y desarrollo personal. Al respecto, López Marín (2025), al revisar la noción rogeriana de tendencia actualizante, señala que el enfoque centrado en la persona tiene como premisa esencial que «las personas tienen una tendencia innata para desarrollar sus potencialidades y orientarse al crecimiento» (p. 54). Esta comprensión resulta pertinente para el presente estudio, porque permite asumir la inteligencia emocional como una base de fortalecimiento personal y comunitario en contextos donde las comunidades enfrentan, de manera cotidiana, desafíos naturales, sociales, culturales, económicos y emocionales que afectan la integridad física, mental, emocional y actitudinal de sus integrantes.

Sustento pedagógico. La orientación del modelo teórico, se enfoca en la concepción de desarrollo humano desde el abordaje compartido entre todos los actores sociales y educativos, a favor de la unión de esfuerzos o desempeños de roles en función de mejorar no solo el camino hacia el desarrollo humano integral, sino el desarrollo mismo. Al respecto, Van Manen (1998) afirmó que «la pedagogía cobra significado a través de la relación adulto – niño y desde la acción de relacionarse de forma bidireccional mediante el cuidado y la responsabilidad» (p. 69) lo cual cobra sentido en el presente modelo en la medida que no se intenta enumerar una serie de pasos o acciones que conlleven a una rectificación del fenómeno, sino que se orienta hacia el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y las familias para crear corresponsabilidad y compromiso en la educación y formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las escuelas rurales, fortaleciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Dimensiones vanmanianas de la existencia humana

Desde los aportes fenomenológicos hermenéuticos de Van Manen, las dimensiones existenciales se traducen en herramientas que confirman al estudiante como centro de su formación integral, a través de experiencias e influyendo sobre la percepción que los mismos tienen sobre su vida y su entorno. Además, es importante resaltar el papel de la familia y de la escuela desde el rol docente, como apoyo sobre las experiencias que tienen los estudiantes, para lo cual Van Manen (2003) dispone de cuatro dimensiones existenciales que se visualizan en la figura 17 y se relacionan con la «corporeidad, espacialidad, temporalidad y comunalidad como las que dan sentido de reflexión a la investigación que se desarrolla bajo el método fenomenológico hermeneútico» (p. 119)

Figura 19
Dimensiones Vanmanianas de la existencia humana



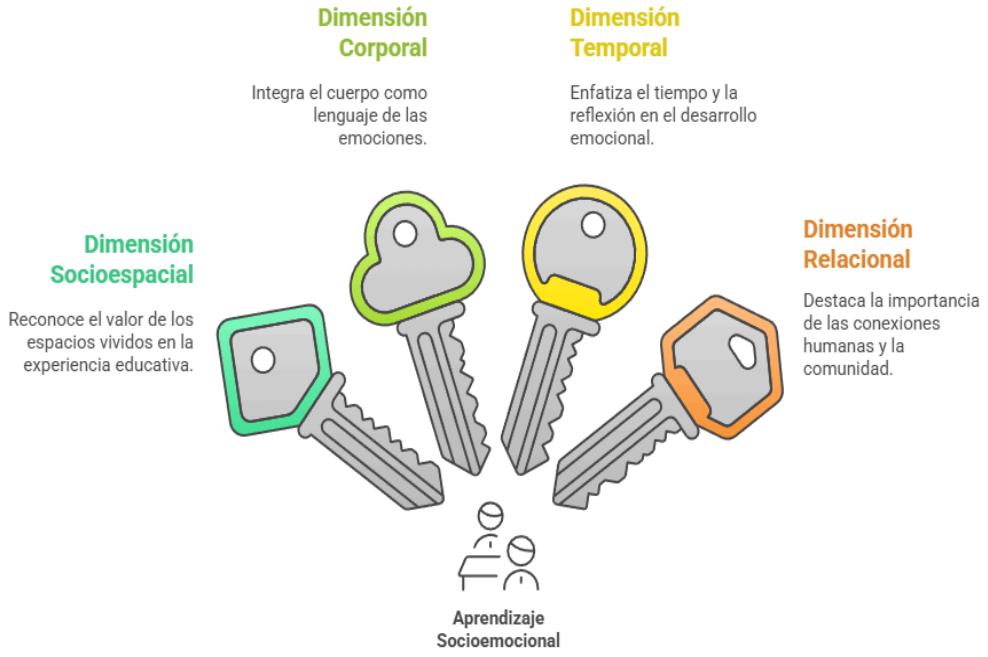
Nota. Elaborado por la autora a partir de Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Van Manen (2003)

Desde las diferentes formas de habitar la escuela que se proyecta con la integralidad de las dimensiones existenciales Vanmanianas, el modelo teórico de

habilidades socioemocionales en educación rural, se sustenta desde el contexto espacial de las relaciones, corporeidad de las expresiones, la temporalidad del proceso formativo y la comunalidad que alimenta las relaciones éticas y de convivencia. En la figura 18 se muestran las dimensiones aplicadas al modelo teórico basado en habilidades socioemocionales en contextos educativos rurales desde un abordaje colaborativo entre la escuela y la familia.

Figura 20

Dimensiones para el desarrollo de habilidades socioemocionales



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Dimensión del espacio vivido (espacialidad). Desde la percepción de espacialidad presentada por Van Manen (2003) la idea de espacio «no se limita al componente físico donde se experimenta el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, dado que el carácter vivido infiere un nivel más profundo que afecta al individuo desde su ser emocional y psicológico» (p. 119) De esta manera, los

ambientes educativos rurales deben considerarse como los escenarios seguros y significativos que reúnan a los actores educativos, en función de la construcción por un sentido de pertenencia institucional y comunitario, que promueva una cultura de habilidades socioemocionales.

Dimensión del cuerpo vivido (corporeidad). En relación a la dimensión de corporeidad Van Manen (2023) refiere que «el cuerpo vivido permite a los individuos lograr conocer a los demás y así mismos a través del cuerpo» (p. 120) En atención a lo propuesto por Van Manen, la dimensión corporal de las expresiones reconoce que a través del cuerpo los participantes pueden manifestar su sentir; es decir, que las emociones no se reflejan solo con palabras sino con acciones que los seres humanos realizan con su cuerpo y sus gestos, por lo que es igual de necesario e importante tener en cuenta la expresión corporal para la ejecución de talleres y actividades en los laboratorios de vida con énfasis socioemocional.

Dimensión del tiempo vivido (temporalidad). Van Manen (2003) establece que «más que el conteo de horas en un reloj, el tiempo se vuelve subjetivo, personal y sensible a las emociones que permiten la construcción de memorias, anticipar vivencias y llenar de significado el presente» (p. 121) El camino de apropiación y desarrollo de habilidades socioemocionales no es una acción general que se asume a los tiempos programados de forma estandarizada, sino que apela a la identificación de las condiciones particulares de cada persona que aprende; es decir, de cada persona a la que se busca inculcar una cultura socioemocional profunda con proyección individual o colectiva, a través de sus experiencias inmediatas.

Dimensión del vínculo humano (comunalidad). El aprendizaje o interiorización de habilidades socioemocionales no se limita al trascender individual de los seres humanos, se proyecta a la percepción comunitaria que como individuos se tiene de los demás, regulada por valores, principios y competencias que hacen de la escuela el centro de un ecosistema comunitario donde sus actores representan el camino y la transformación misma. Al respecto, Van Manen (2003) acota que la

dimensión comunitaria «integra a las demás dimensiones en la unidad que denomina mundo de la vida» (p. 122)

Principios orientadores de las habilidades socioemocionales en la educación rural

El modelo teórico basado en habilidades socioemocionales en educación rural, intentó responder a la necesidad de equipar a los actores sociales y educativos de herramientas que permitan afrontar los desafíos individuales y comunitarios inherentes al contexto inmediato de los participantes; así como los retos personales asociados a las carencias afectivas, sociales, económicas, culturales y naturales que dificultan al ser humano alcanzar el pleno desarrollo integral. Los principios que orientan el presente modelo teórico se registran en la figura 19.

Figura 21
Principios orientadores del modelo basado en habilidades socioemocionales



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Principio del desarrollo afectivo. Para autores como Del Valle (1998) las habilidades socioemocionales corresponden a las herramientas que permiten a los

individuos «hacer frente a situaciones que causan un desequilibrio importante caracterizadas por riesgos, perdidas que no poseen reparación y la capacidad para persistir en la consecución de un objetivo cuando la frustración se ha apoderado de su racionalidad» (p. 174) Desde lo planteado por Del Valle, promover el desarrollo de vínculos afectivos y comunitarios entre estudiantes, madres/padres de familia y docentes conlleva al aprovechamiento de recursos con los que ya se cuentan pero no se utilizan de forma pertinente y apropiada; además, se logran gestionar entornos emocionales saludables representando para la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes un avance en el alcance del desarrollo humano integral.

Principio de la corresponsabilidad comunitaria educativa. Pensar en la escuela como una isla que asume la responsabilidad de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje curriculares y extracurriculares resulta un pensamiento y acción egoísta, desconsiderado e irracional, pues por el contrario la educación es una acción compartida entre todos los agentes que desde el cumplimiento de sus roles aportan al desarrollo integral de los estudiantes. Rogers (2012) establece que «los aprendizajes de los que puedan apropiarse los estudiantes corresponden a la acción conjunta de los mismos, padres, escuela y organizaciones comunitarias que propendan por el bienestar integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes» (p. 41)

Desde la perspectiva planteada, la corresponsabilidad comunitaria en los entornos educativos rurales, implica concebir la educación desde una mirada integral de gestores que persiguen propósitos comunitarios, actúan en función de alcanzar dichos propósitos y piensan en el camino o el resultado de términos de ecosistemas de aprendizaje, que brindan las herramientas para un futuro a corto, mediano o largo plazo, mediado por acciones de significado y significancia.

Principio del desarrollo humano integral. Para autores como Rodríguez (2012) el desarrollo humano integral se asocia a «la evolución, perfeccionamiento y potencialización de las habilidades que permiten al ser humano la formación de su personalidad acorde a los factores endógenos y exógenos que rodean su entorno» (p. 51) conceptualización que resulta crucial en el modelo construido dado al carácter

holístico que fomenta el desarrollo de las dimensiones cognitivas, sociales, éticas y emocionales de los individuos.

Principio de reconocimiento del contexto. El respeto por la diversidad sociocultural, implica el reconocimiento de las condiciones particulares de los contextos rurales, donde las costumbres arraigadas marcan el camino que procede para la transformación del territorio. Desde esta percepción, la escuela se convierte en el espacio integrador de actores, valores, experiencias y aprendizajes que convergen para darle significado a los procesos formativos que se desarrollan desde la acción colaborativa entre la escuela, la familia y la comunidad. Al respecto, Mora (2009) establece que desde «un currículo humanizado se deben considerar las condiciones, necesidades y características del contexto que permita la comprensión del mismo con significado sobre las habilidades y aprendizajes potencializados de forma individual y comunitaria» (p. 66)

Principio de la pedagogía dialógica. El principio pedagógico dialógico se fundamenta en el reconocimiento de la educación como acto humano de encuentro, palabra, escucha y construcción compartida con el otro. Desde una lectura reciente del pensamiento freireano, Ortiz Ocaña (2025), al analizar la pedagogía dialógica de Paulo Freire, plantea que la educación se configura como un proceso de amor y diálogo, orientado por el respeto, el cuidado y la construcción colectiva del conocimiento entre educador y educando (p. 113). Esta perspectiva permite comprender la educación rural como una práctica profundamente humana, en la cual los sujetos proyectan su realidad, su experiencia y su mundo a través de la palabra compartida, la empatía, la autogestión, la conciencia social, la toma de decisiones responsables, la autoconciencia y las habilidades relacionales.

Principio del enfoque resiliente y empático. El principio de enfoque resiliente y empático en el modelo de educación socioemocional en ambientes educativos rurales supone un perfil humanizado del individuo que vaya más allá del acto de gestionar las emociones y comprenda una educación transformadora desde las dimensiones éticas, sociales, culturales, físicas y emocionales. Noriega et al (2015) afirman que «desde la

resiliencia en los ámbitos educativos y/o escolares se promueve el desarrollo de competencias para que los individuos logren superarse basados en la gran habilidad de sobreponerse a las dificultades» (p. 44)

En los contextos rurales, el principio de resiliencia y empatía, representa la habilidad de los habitantes de sectores rurales para afrontar las carencias, las dificultades, las problemáticas y las limitaciones con una actitud que valora el esfuerzo, el sacrifico y la positividad ante escenarios que por lo regular generan el efecto contrario; determinando en tal sentido, el carácter resiliente y empático que funge como un resorte que alienta al individuo, a los estudiantes y actores sociales a continuar con los procesos de formación y desarrollo integral.

Principio del carácter autorregulador. Para CASEL (2020) «el manejo de las emociones, pensamientos y comportamientos de manera coherente y apropiada encaminadas en la consecución de logros y metas desde el carácter individual y colectivo hace parte del significado profundo de las habilidades de autorregulación» (p. 5) El principio de autorregulación del presente modelo teórico se inclina por reforzar la idea de que la autorregulación va más allá del reconocimiento y manejo de las emociones propias y se direcciona a ser concebida como una herramienta clave en el camino por encontrar respuestas a sus necesidades, particularidades y reflexiones.

Ejes para un abordaje pertinente de habilidades socioemocionales, en educación rural

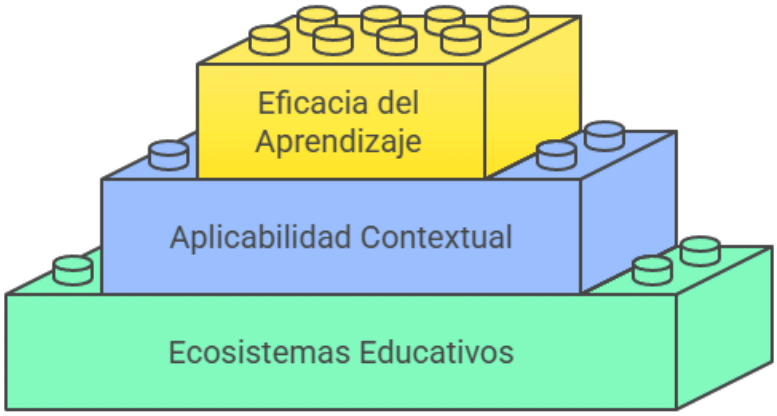
Para la materialización de un modelo basado en habilidades socioemocionales en contextos educativos rurales desde un enfoque colaborativo entre la escuela y la familia; se hace necesario el establecimiento de referentes que determinen no solo el ejercicio educativo y formativo de las habilidades socioemocionales sino, que permitan vivenciarlas en las acciones cotidianas que asumen los agentes sociales que hacen parte de la comunidad. Reforzar este tipo de habilidades solo en los actores educativos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje parece un esfuerzo vano que requiere la implicación de aquellos agentes que propician escenarios, estrategias y

recursos favorecedores de una educación de calidad con miras a la formación integral de los individuos.

El sentido del presente modelo teórico, se basa en la necesidad de trascender del aula a la comunidad incorporando a estudiantes, la escuela, sus familias y miembros de la comunidad en general en la gestión, apropiación y ejecución de habilidades socioemocionales en y para la vida, haciendo del entorno laboratorios de vida que cuenten con el pleno desempeño de roles de cada uno de los actores educativos, familiares y sociales. Desde esta posibilidad, el modelo teórico cuenta con algunos ejes de referencia evidenciados en la figura 20, que permiten la determinación del impacto, proyección y validez de los hallazgos de la misma, estructurados en la integralidad de los ecosistemas educativos, la aplicabilidad contextual y cultural; así como la eficacia de los aprendizajes.

Figura 22

Ejes para fomentar las habilidades socioemocionales en la escuela rural



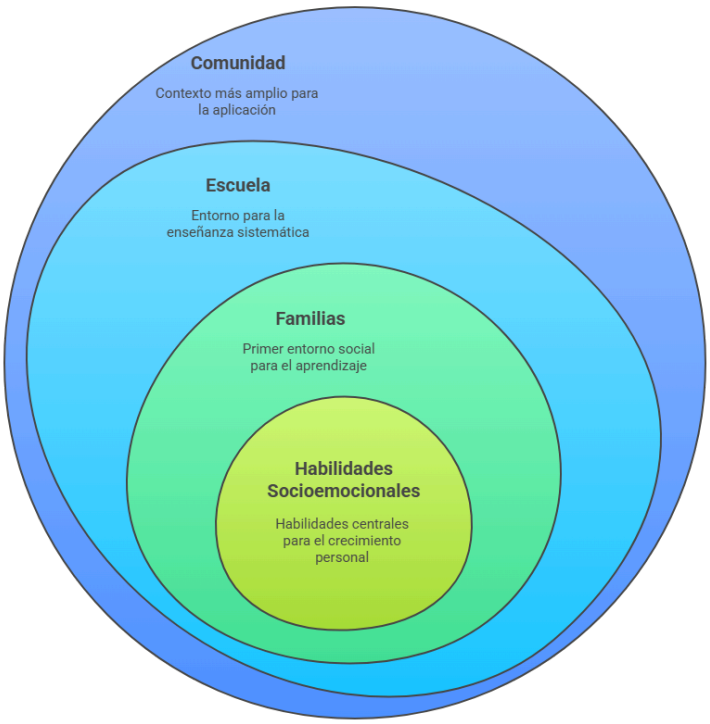
Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Eje de integralidad de los ecosistemas educativos. Para autores como Choque (2009) los ecosistemas educativos se caracterizan «por el trabajo dinámico e integral entre los diferentes actores y contextos a favor de alcanzar objetivos educativos» (p. 22) desde esta perspectiva el eje se centra en valorar la escuela desde el carácter comunitario que involucra a los diferentes actores educativos y sociales bajo la intención de garantizar el compromiso de favorecer y enriquecer los espacios y

ambientes de aprendizaje, el clima que vaya en concordancia con el propósito de la educación de calidad, las metodologías, recursos y estrategias que promueven la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como el resultado mismo del proceso de formación reflejado en el desarrollo humano integral de cada individuo.

La UNESCO (2024) resalta que «el desarrollo integral y el aprendizaje socioemocional es una tarea compartida, en la que participan directivos, docentes y otros miembros de la comunidad desde el desempeño de sus roles» (p. 29) Desde esta perspectiva, el sentido de la educación emocional, adquiere significado con la participación de los diferentes agentes que inciden de forma directa e indirecta en la formación integral de los estudiantes, la cual debe estar mediada por acciones donde el diálogo, la reflexión y la acción vayan de la mano. En la figura 21, se evidencian los roles de los diferentes agentes que deben hacer parte de la potencialización de habilidades socioemocionales en las escuelas rurales.

Figura 23
Roles en el desarrollo de habilidades socioemocionales



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Para autores como Bowlby (1988) «los niños en sus edades iniciales tienen la habilidad y capacidad de establecer vínculos afectivos con las personas que tengan una presencia constante en su vida, dándoles la seguridad de desarrollar habilidades socioemocionales de manera temprana» (p. 13) Esta referencia atribuye, al entorno familiar como un primer escenario donde los infantes viven la experiencia del aprendizaje social, que generalmente viene acompañado por la observación, tomando como ejemplo a los adultos y personas en condición de atender las necesidades de los infantes como ejemplos.

Esta acción continúa en la escuela, donde los docentes asumen la orientación de aprendizajes y habilidades que conllevan a fortalecer las acciones que posibilitan un adecuado desarrollo de las habilidades socioemocionales; razón por la cual es tan relevante garantizar los espacios de formación en torno a este tipo de aprendizajes. Al respecto, Goleman (1995) afirmó que «la implicación de las habilidades socioemocionales en el currículo teórico practico conlleva a dotar de herramientas a los estudiantes para afrontar los desafíos de la vida» (p. 34)

Un tercer escenario de proyección de las habilidades socioemocionales, corresponde al contexto más amplio de la aplicación de las mismas, la comunidad, quien se beneficia en medidas considerables en función de lo expuesto por la UNESCO (2015), al mencionar que la adecuada implementación de habilidades socioemocionales representa “el camino que conduce a la paz, a la visión de una ciudadanía global y la construcción de aprendizajes continuos y significativos a lo largo de la vida” (p. 12) Es importante reconocer que este tipo de habilidades no son un proceso acabado a lo largo de la vida, sino que por el contrario se rigen por una estructura cíclica que asume cada etapa del proceso con efectos de complementariedad y retroalimentación.

Eje de aplicabilidad contextual y cultural. Para la definición del eje de aplicabilidad contextual del modelo, se debe partir clarificando el sentido de diversidad que ofrecen los entornos educativos, aun cuando estos pertenezcan a zonas rurales; es decir, reconocer la multiplicidad de factores, situaciones y realidades que caracterizan cada uno de los entornos en función de lograr reconocer que las habilidades socioemocionales que se desarrollan en uno coinciden con las de otro, o que la manera en que se aborde sea la misma, e incluso que las habilidades que se busquen potenciar coincida de un contexto a otro. Este factor desencadena en la urgente necesidad de llevar a cabo una lectura del contexto que permita realizar una caracterización de los actores, de sus roles, de las estrategias, recursos y disposiciones mismas del entorno a favor del enriquecimiento de las experiencias y acciones mediante las cuales se busca implementar el modelo basado en habilidades socioemocionales.

Es así como el carácter diverso de los contextos no permite uniformidad en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y por el contrario son un elemento variable de acuerdo a las necesidades y condiciones del contexto inmediato. Para Sánchez et al. (2019) «es necesario aterrizar los aprendizajes al contexto del mismo para que puedan reconocer la relevancia de lo que aprenden en su realidad inmediata» (p. 2) Este hecho es el que permite dar valor a las habilidades socioemocionales en la aplicación a situaciones específicas generando significado y relevancia.

En esa misma línea, Restrepo et al. (2023) afirma que «el conocimiento de lo propio y autóctono aporta significativamente al progreso y desarrollo humano, en la medida que representa partir de las costumbres y tradiciones que son propias del individuo y del contexto» (p. 3) Adoptar las costumbres y tradiciones en el currículo teórico práctico de las escuelas rurales, se refleja en una educación con carácter inclusivo y transformador, que atiende a las necesidades particulares para seguir avanzando en desarrollo y progreso mediante metodologías y estrategias que fortalezcan la participación de las comunidades desde la flexibilidad, creatividad e integralidad que convoca a la exploración de actividades deportivas, lúdicas, dinámicas, recreativas, culturales, artísticas y colaborativas que permitan reflejar las habilidades

socioemocionales en lo cotidiano a través de la proyección de los aprendizajes a la vida social.

Eje de eficacia de los aprendizajes. El criterio de eficacia de los aprendizajes, se centra en la constatación de la apropiación y puesta en práctica de las habilidades socioemocionales en función de los avances y alcances que se logren reflejar en el comportamiento individual y colectivo de quienes participen en un futuro desarrollo y ejecución del modelo teórico basado en habilidades socioemocionales desde un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia. Al respecto, la OCDE (2024) determinó que:

> La evaluación de la integración de las habilidades socioemocionales en la interacción de los actores educativos y sociales debe realizarse a través de su ocurrencia y manifestación de competencias como la empatía, la autoconciencia, la autogestión, la toma de decisiones responsables y la conciencia social en los contextos inmediatos pasando a un segundo plano los instrumentos estandarizados que no reflejan la apropiación de las mismas (p. 45)

En concordancia con lo planteado por la OCDE (2024) el abordaje del trabajo con habilidades socioemocionales, no es un elemento para rellenar o cumplir requisitos orientados desde las entidades gubernamentales que rigen el proceso educativo, pero sí debe enfocarse desde el significado real de intentar transformar la condición humana desde la suma de pequeñas acciones que resultarían en el favorecimiento de las condiciones que conllevan a un estado de formación integral y desarrollo humano acorde a las necesidades de los contextos rurales y los requerimientos del cuarto objetivo de desarrollo sostenible consolidados en la agenda 2030.

En consonancia con lo expuesto, la eficacia de los aprendizajes o en el caso particular de la apropiación de las habilidades socioemocionales en la práctica, debe estar sujeta a las acciones cualitativas referentes a los cambios y transiciones de las conductas de los individuos en relación a las competencias de autoconciencia, autocontrol, conciencia comunitaria y la resolución de los conflictos interno y externos de manera responsable y constructiva. De esta forma, lo planteado por Greenberg (2015) confirma que las experiencias significativas como el desarrollo de habilidades

socioemocionales «deben cimentarse en prácticas pedagógicas activas y reflexivas» (p. 15) y según Pancorbo et al. (2021) «ser concebidas como oportunidades de mejora y crecimiento y no como condiciones de juicio y señalamiento» (p. 9)

Asimismo, el modelo de habilidades socioemocionales desde la integración de la escuela y la familia, debe considerar este último aspecto relacionado con la implicación de las familias en la escuela, pensado a través de la concreción de una cultura socioemocional en cada uno de los actores de la comunidad educativa y comunidad en general a partir de estrategias e instrumentos que en palabras de López et al (2013) «comprendan entrevistas, encuestas e informes que retroalimenten las experiencias» (p. 210) que se tejen alrededor de la aplicación del modelo teórico.

Reconocimiento de las habilidades socioemocionales: de la experiencia vivida al acompañamiento formativo

En el seno de la ruralidad, retumban voces y resaltan actitudes de individuos que en su diario vivir afrontan las necesidades y condiciones de un contexto que recrudece las ganas por superarse y salir adelante, tratando de reconocer en sí mismos y en los demás las herramientas que los conduzcan a un pleno desarrollo integral basado en garantías individuales y comunitarias dignas de seres humanos. Es la educación la puerta tras la cual se conciben no solo aprendizajes, sino oportunidades que se acercan al alma, al sentimiento, a la acción de compartir, convivir y sanar aquellas heridas que han llegado a su experiencia, aun sin contar con las armas para vivirlas y superarlas.

Desde ese sentir son las habilidades socioemocionales, una de las llaves simbólicas que abren la puerta educacional en función de revelar los modos de vivir la realidad para cada persona a través de destrezas como la autoconciencia, el autocontrol, la toma de decisiones responsables, la conciencia social y la consolidación de relaciones sanas y significativas; surgidas en las experiencias cotidianas, así como

lo relató el informante EIEC *"…mientras me calmaba empecé a llorar, pensé en lo que dije y en la manera que le hablé a mi mamá y sentía mucha culpa…"* (09 – 12) quien deja en evidencia la reacción de autoconciencia que le permitió reconocer y comprender las emociones incidentes en su comportamiento.

De igual forma, el informante EIEC manifestó que "*salí de mi cuarto, me acerqué a mi mamá, la abracé y le pedí perdón*" (14 – 15), dejando de manifiesto que, a pesar de su actitud inicial, aun siente respeto, empatía y comprensión hacia la otra persona por su comportamiento. Desde esta perspectiva el reconocerse a sí mismos como seres que no poseen un adecuado manejo de sus emociones, pero aún más significativo reconocer que ese inadecuado manejo conlleva a la afectación de otras personas es un ejercicio con sentido y relevancia en el camino de formación en habilidades socioemocionales que no solo tendrán incidencia en una situación particular, sino que podrán considerarse en el trascender diario de su existencia.

Esta percepción se justifica también desde lo aportado por el informante EIES al afirmar que *Yo por lo general soy muy calmado pero ese día me volaron la piedra* (27 – 28) Si bien relata una acción que ratifica un comportamiento fuera de lo que es normal para él, su conciencia sobre el hecho es el inicio de un camino para lograr apropiarse de habilidades socioemocionales que le permitan gestionar mejor sus emociones, aun en situaciones que desequilibran su percepción de realidad. Por su parte el informante DIELS reflexiona como a través de la experiencia que le había hecho vivir un estudiante cuando menciona *…yo lo veo como en malos pasos y me da una pena verlo así* (32 – 33) se aproxima a una verdad que implica la transformación de las emociones en aprendizaje, donde cada palabra, gesto y acción, se constituyen en una pedagogía emocional.

Es precisamente en los entornos educativos rurales, donde las habilidades socioemocionales deben constituirse como parte del aprendizaje mismo, donde una cultura basada en inteligencia emocional permita asumir la realidad con miras a la superación de las dificultades, no desde el eje de mejoramiento, pero sí desde una actitud retadora hacia las adversidades, con la intención de crecer y resurgir a pesar de

ellas. En este sentido la inteligencia emocional permitirá el abordaje de dichas situaciones con una actitud mediada por la empatía, la tolerancia, la resiliencia y la corresponsabilidad social como referentes axiológicos de las prácticas humanas que se proyectan a la vida personal, familiar, comunitaria y social de cada individuo, dando así importancia a la puesta en acción de las habilidades socioemocionales, las cuales justifican su potencialización y apropiación, considerando el aporte que representan para que las experiencias de vida particulares se transformen en historias de proyección y superación.

En estrecha relación con el significado de una cultura emocional en la escuela rural, el informante DIEC reconoce la imperiosa necesidad de ir más allá de la dimensión cognitiva en el ámbito educativo al momento en que expresa *…empecé a trabajarle unas habilidades de comunicación con él* (11 – 13), dando a entender la importancia que estas tienen sobre los procesos que lleva a cabo desde el aula. Posteriormente, manifestó que *Él era muy inteligente y a pesar de todas las debilidades que él tenía…* (17 – 18) refiriéndose al mismo estudiante, ampliando el abanico de habilidades que deben propiciarse en las practicas educativas. En atención a lo expuesto la UNESCO (2024) señala que «las habilidades socioemocionales resultan relevantes en los aportes que representan para sociedades inclusivas que se orienten bajo principios de cooperación, colaboración, solidaridad, sostenibilidad e interculturalidad» (p. 18) ayudando a concebir la idea de que a través del fomento de dichas habilidades se contribuye a la potencialización de las diferentes dimensiones del ser y las destrezas propias de cada una de ellas.

Pensar en la consolidación de una cultura emocional, implica fijar la mirada en las situaciones que conllevan a considerar su falta de manejo que situaciones como *"…esa forma en la que el respondía a cualquier comentario de sus compañeros, muchas veces lo hacía de manera agresiva*" DIEC (14 – 17), *"…se siente frustrada a pesar de que en la disciplina deportiva le va muy bien*" DIELS (12 – 14) y "*Le grité que no me hablara que no quería hablar de eso. Después de gritarle, me encerré en mi cuarto*" EIEC (06 – 08) reflejan los entornos desde donde se perciben situaciones como

las descritas pueden variar; sin embargo, el espacio que permita adquirir aprendizajes sobre el adecuado manejo de las mismas no es desconocido: la escuela.

Estrategias formativas a partir del reconocimiento emocional

La escuela en su carácter transformador se encargará de asumir estas emociones como punto de partida para la reflexión en espacios de fortalecimiento emocional por parte de actores educativos y familiares en donde los estudiantes sean el centro de acciones formativas que lo conduzcan a sentir para sí mismo y sentir con los otros el mundo que los rodea mediante estrategias enfocadas en un primer escenario a alcanzar cierto dominio de inteligencia emocional. Estas acciones estarían acompañadas de la escucha, la comprensión, el apoyo y el acompañamiento de docentes, padres, y madres en representación de la escuela y la familia. En la figura 22 se observan las estrategias para el desarrollo emocional desde el diagnóstico a la acción.

Escuchar y observar. El MEN (2020) reconoce que «el perfil emocional de una persona se construye desde la observación directa y la escucha activa» (p. 49). Desde esta perspectiva la estrategia de escuchar y observar se constituye como el primer paso que permite comprender como viven y manifiestan los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sus emocione, para lo cual se pueden implementar instrumentos como bitácoras emocionales donde los estudiantes piensen y reflexionen a través de palabras, dibujos, canciones y demás recursos creativos sus emociones. Además, se pueden implementar circulo de palabras donde los estudiantes se integren a asambleas participativas para desahogarse en torno a las emociones que han estado presentes en su convivencia.

Figura 24
Estrategias para el acompañamiento emocional desde la comprensión de la experiencia vivida



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Nombrar y legitimar. La intencionalidad de la estrategia se enfoca en que los estudiantes aprendan a asignarle un nombre a sus emociones y se sientan con la libertad de expresarlas sin temor a cometer errores, optando por un carácter acertado que dignifique lo que siente, piensa y hace. Al respecto, el MEN (2020) establece que «el reconocimiento de las emociones y su clasificación conlleva a que los estudiantes comprendan lo que están sintiendo y la forma en que pueden expresarlo» (p. 21) Recursos como los mapas de emociones comunitarias le permitirán además de dar nombre a sus emociones, visualizar el origen de las mismas y pensar en estrategias que reflejen un adecuado manejo y apropiación. De igual forma, la implementación de juegos de roles contribuirá a ampliar el campo de acciones de laboratorios de vida donde se analicen situaciones propias y ajenas, las reacciones y la representación adecuada de asumirlas.

Comprender el sentido. López (2003) indicó que «la experiencia emocional llena de sentido a los aprendizajes y habilidades que se desean desarrollar» (p.252) En

atención a lo abordado desde el planteamiento de López, comprender el sentido de la emoción implica ir más allá del reconocimiento de las mismas y trascender a la acción de transformar esa emoción en un aprendizaje significativo. Los círculos de palabras comunitarios representan un espacio de conversaciones reflexivas en torno a los aportes que cada experiencia representa en la construcción de nuevos criterios para asumir las situaciones particulares que rodean a los participantes en contextos rurales, y están obligados a implicar a las familias y a la escuela en la búsqueda de los nuevos referentes aplicados al contexto.

Transformar el aprendizaje. Transformar el sentir en una fuente de conocimiento, resiliencia y convivencia empática hacia el mismo ser y hacia los demás, conlleva a la creación de un plan personal de desarrollo y cuidado emocional donde los estudiantes tengan la posibilidad de registrar, analizar y proyectar con ayuda de docentes y familia las acciones que aplicadas a su realidad, contexto y personalidad le permitan regular sus emociones de manera acertada. De igual manera, participar en labores comunales cotidianas que permitan a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes enfocarse en actividades solidarias, fomentan en su ser la empatía, la conciencia social, la compasión, el respeto a la diversidad, valores, relaciones positivas saludables, entre otras.

La educación que fomenta una cultura emocional debe integrar la escucha, el nombramiento, la comprensión y transformación de las experiencias emocionales al escuchar y observar el mundo emocional; al nombrar y legitimar lo que se siente, la expresión emocional se convierte en parte de la enseñanza digna; entender el significado de las emociones permite encontrar su valor existencial y ético; y convertir el sentir en acción solidaria vuelve a la emoción un punto de partida para la convivencia, la resiliencia y el cuidado colectivo. De esta manera, la educación socioemocional se establece como un proceso de encuentro entre la familia y la escuela en el que los elementos de la palabra, la escucha y la experiencia se combinan para potenciar la autorregulación, la empatía y la esperanza.

En este contexto fenomenológico, el desarrollo emocional va más allá de la dimensión individual y se establece como una práctica ética, cultural y social que contribuye a un estilo de vida más humano en la educación y la vida comunitaria rural.

El docente como arquitecto mediador de la inteligencia emocional en la escuela

La existencia de situaciones asociadas a conflictos que proceden de factores endógenos y exógenos en zonas rurales, se contemplan en el contexto educativo mediante una mirada a la desigualdad social que enfrentan los habitantes de las comunidades, caracterizada por las necesidades básicas insatisfechas, vulnerabilidad social y niveles socioeconómicos muy bajos donde no cuentan con las condiciones necesarias para el sustento familiar. Fragmentos de anécdotas relatadas por los informantes dan cuenta de ello cuando mencionan que "*…pelear con ellos porque no hacían lo que él quería…"* DIELS (07 – 08), *…era grosero, maleducado y llegaba a sacar a pelear hasta a los docentes* DIELS (13 – 15) y *El terminó retirándose del colegio, no volvió más…* DIELS (29 – 30).

Sumado a ello, el conflicto social ha representado una lucha constante contra la presencia de grupos al margen de la ley que los ha llevado en ocasiones a desplazamientos forzados, sustentados también por las crudas afectaciones de fenómenos naturales en la época invernal. Todos estos elementos han recrudecido los ambientes escolares perpetuando brechas educativas relacionadas con las connotaciones especiales del contexto y la forma en que se asume el proyecto de vida, llegando a ser nulos los índices del tránsito efectivo de la educación básica y media hacia la educación superior.

En los contextos rurales, la educación toma un papel protagónico cuando desde ella se pueden fundamentar las acciones que permite en primer lugar razonar sobre la importancia de las habilidades socioemocionales, diseñar el camino para formar en su desarrollo y ejecución, aportar valor agregado al territorio desde el avance y la superación. La educación se convierte en catalizadora de las transformaciones que como comunidad puede tener el territorio rural y el docente que recorre los caminos de

desesperanza con la intención de transformar la realidad que emerge entre todas las afectaciones se percibe como el arquitecto que acompaña a los estudiantes en el proceso de vivir y aprender juntos, respaldando las emociones, guiando caminos y reconstruyendo comunidad.

Desde el sentido de lo planteado, el docente rural no es la persona que transmite aprendizajes o conocimientos, en cambio se manifiesta como el canal entre la escuela y la familia para la solidificación de actos de encuentro, reciprocidad y dialogo constante con el entorno, con el ambiente, con las familias, con los silencios comunitarios rurales y en mayor significado con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que confían en su palabra, su proceder y su ser. Desde esta perspectiva el docente como arquitecto de las emociones en la escuela comprende una visión más amplia de formación integral que reconoce en las emociones y las habilidades socioemocionales un aprendizaje significativo que aplica en todas las dimensiones del ser.

Para autores recientes que revisan la obra freireana, la educación se comprende como una práctica profundamente humana, ética y afectiva. En este sentido, Ortiz Ocaña (2025), al analizar el lugar del amor y el diálogo en la pedagogía de Paulo Freire, sostiene que la educación debe asumirse como un acto de amor, porque implica una relación de respeto y cuidado entre educador y educando (p. 113). Desde esta postura, el rol del docente rural inicia con una profunda toma de decisiones éticas orientadas a reconocer y propiciar en los demás las capacidades que los impulsan a ser más de sí mismos como ejes de progreso y evolución.

En el recorrido diario rural, las manifestaciones de un docente con tales características se reflejan en pequeñas y significativas acciones: palabras de aliento, miradas solidarias y escucha asertiva. Así se entiende desde la descripción del informante DIEC (07–09), al manifestar: “…me dediqué a intentar ayudarlo. Entonces me acerqué a él, empecé a hablarle…”; también en palabras del informante DIES (11–12), cuando afirmó: “…he tomado un rol algo importante en su vida…”. Estas voces muestran que la mediación docente, en contextos rurales, adquiere una dimensión

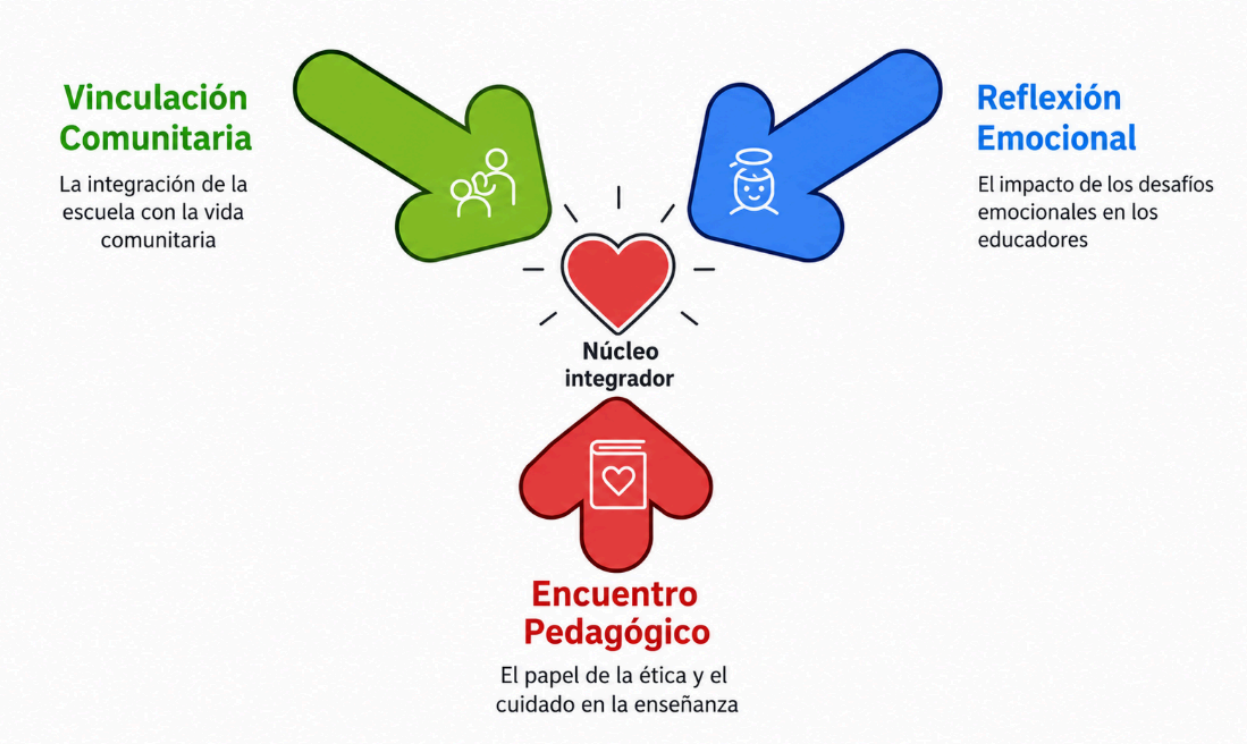
ética y socioemocional, porque acompañar al estudiante implica reconocer su historia, sostener su proceso y abrir posibilidades de crecimiento desde la cercanía pedagógica.

Asimismo, la palabra del docente se convierte en aliento para el estudiante en la medida que ilumina el sentido de las experiencias de los mismos y de su conciencia por vivir en las mejores condiciones que su empeño le permita alcanzar. Realidades como las manifestadas por DIELS (33 – 35) *"Yo hablaba con él y le decía que tratara de terminar el colegio…"* y *"Es una chica que llevamos adelante en la parte deportiva y que no hemos querido dejarla, que no hemos querido soltarla…*" MFIEC (14 – 17) son la evidencia de que el maestro hace sentir a su estudiante apreciado, se preocupa por brindarle la seguridad y siembra en él, deseo por aprender sin temor y con la convicción de un mejor escenario de crecimiento donde tenga la posibilidad de ser el mismo sin miedo a ser señalado.

Hilos que forjan la labor del docente rural

El rol de los docentes rurales se forja desde un enlace entre las dimensiones comunitarias, relacionales y socioemocionales, priorizando su papel mediador entre la escuela, la comunidad y la vida de la misma forma que lo hace con el saber y las emociones; permitiendo la identificación de tres hilos que entretejidos fundamentan las practicas educativas desde una visión reflexiva en el campo emocional, un encuentro pedagógico y una conexión con la comunidad, los cuales se representan en la figura 23.

Figura 25
El corazón de la enseñanza rural integral



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Reflexión emocional. El docente como mediador de la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, se enfrenta a desafíos que lo afectan desde las diferentes dimensiones humanas, incluida la emocional. Aun así, una conciencia y cultura emocional propia le permitirá afrontar con dignidad y perseverancia tales desafíos y reconstruirse desde la experiencia propia y ajena para cumplir su desempeño de guía en el proceso de formación y desarrollo humano integral. Goleman (1995) define la inteligencia emocional como “la habilidad de identificar los propios sentimientos y los de otras personas, de auto inspirarse y de gestionar apropiadamente las emociones en uno mismo y en las interacciones con otros" (p. 43), habilidad que al ser apropiada por el docente rural se reflejará en el modelo y ejemplo para sus estudiantes.

Es necesario insistir que, en los ambientes educativos rurales, el docente se transforma en un espejo emocional para sus alumnos, sus gestos de tranquilidad frente a la adversidad, su tono conciliador, su disposición para escuchar y su forma de

reaccionar ante las tensiones transmiten valores esenciales en el marco del reconocimiento de sus emociones como oportunidades para el crecimiento personal propio, de sus estudiantes y de la comunidad.

Encuentro pedagógico. Este espacio se constituye como el corazón de la labor del docente en los escenarios rurales, donde se humaniza la enseñanza y se apropia de una dimensión ética que en palabras de Noddings (2012) «implica que la educación bajo este enfoque (ético) se base en la relación del cuidado» (p. 17), recordando que el acto educativo surge desde la proximidad y experiencia comunitaria reciproca, donde los actores educativos se convierten en una experiencia de aprendizaje comunitario en el que cada uno pueda expresar su voz y su significado.

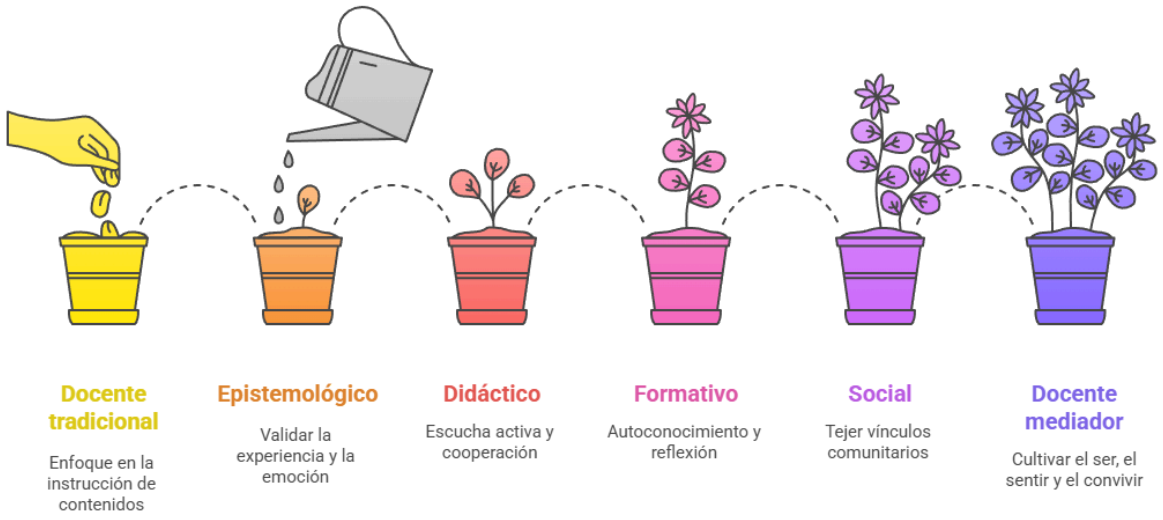
Vinculación comunitaria. La conexión con la comunidad es el tercer hilo que une la profesión docente, asumiendo que la escuela en el medio rural no es una institución independiente, sino que se extiende a la vida de la comunidad, y en ese caso los conocimientos tradicionales, los valores compartidos y las costumbres culturales que determinan la identidad de la región se encuentran en ella. Al respecto, Nussbaum (2010) afirma que «la educación debe fomentar la empatía y el reconocimiento del otro como un fin en sí mismo» (p. 56) lo que atribuye al docente rural propiedades de construcción de conexiones humanas y culturales en la medida que asiste a las casas, adquiere conocimientos de los saberes ancestrales y ve en el trabajo grupal una oportunidad para aprender desde lo ético y lo emociona, llevando su labor más allá del aula y fortaleciéndola desde la vida en el campo, en la que la solidaridad, el respeto hacia la tierra y la colaboración son enseñanzas constantes.

Estrategias del docente mediador rural

La percepción de docente como mediador humano, se extiende más allá de el abordaje de habilidades socioemocionales en los estudiantes, convirtiéndose en un reflejo para la integración de actores desde el ejercicio de encontrar en la intersección de la escuela y la familia nuevas formas de ser, sentir y convivir demostrando su sentir ético y emocional hacia los demás. En la figura 24 se observa de manera grafica la

transformación que el docente rural debe asumir a favor de mejorar las prácticas en el ámbito educativo como herramientas de apropiación y comprensión de habilidades socioemocionales en la escuela rural y su rol como mediador humano.

Figura 26
El docente como mediador humano



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Desde una visión epistemológica, las emociones se convierten para el docente en generadoras de aprendizajes que implica la consideración de las experiencias vividas y el dialogo reflexivo como herramientas de significado en el ejercicio de su labor. En este sentido, el ambiente educativo mediado por el docente retoma la vida cotidiana de los estudiantes, sus familias y su contexto como experiencias de aprendizaje.

Partiendo de una visión didáctica, el docente rural se confirma la orientación a fomentar la escucha activa, el diálogo reflexivo y la colaboración entre los actores educativos y sociales que conforman la comunidad, dando apertura a los espacios para círculos de la palabra, conversaciones empáticas y proyectos de aprendizaje colaborativo, donde él, como guía respete la participación de los demás a través del silencio pedagógico, el planteamiento de interrogantes que inviten a la reflexión y el establecimiento de vínculos de confianza entre los participantes.

Desde un nivel formativo, el autoconocimiento se convierte en el eje central de desarrollo humano y profesional que permite al docente apropiarse de habilidades que lo faculten a realizar un acompañamiento efectivo a sus estudiantes desde la implicación comunitaria y por medio de una mirada introspectiva que favorezca la identificación de sus propias emociones, limitaciones, cicatrices y fortalezas como caracteres individuales que determinan su forma de llevar a cabo el ejercicio educativo, las relaciones que emergen en el desempeño de su rol y el cuidado que los mismos requieren, habiendo de su experiencia un lazo coherente entre lo que orienta y lo que vive. Desde esta perspectiva los círculos docentes de reflexión entre pares y las bitácoras emocionales son herramientas pertinentes para la autoformación, y desarrollo colaborativo entre quienes guardan la responsabilidad de mediar entre la escuela y la familia para favorecer la formación integral y el desarrollo humano.

El ejercicio docente adquiere una connotación especial desde la acción social de pensar en y desde la comunidad a través del diálogo con las familias y los habitantes en general, creando además conexiones de corresponsabilidad donde cada actor asuma el desempeño de sus funciones a favor del desarrollo humano integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes; así como también la construcción y ejecución de proyectos comunitarios participativos que incorporen bases locales y escolares. La escuela de esta forma se proyecta hacia un espacio dinámico de colaboración e interacción en donde los actores sociales expresan sus vivencias, sus aprendizajes y reforzando las costumbres y tradiciones desde la visión transformadora que surge del reconocimiento mutuo.

Estas estrategias no solo funcionan como recursos pedagógicos, sino también como maneras de ser y de estar en el mundo educativo, que le otorgan vida y significado al concepto del docente mediador humano que, desde su práctica rural diaria, representa una pedagogía que va más allá de lo técnico y se sumerge en la dimensión existencial de la enseñanza, donde cada gesto, palabra o silencio puede ser una oportunidad para conectarse. No solo persigue propiciar habilidades y fomentar aprendizajes, sino también crear lazos significativos que reconozcan la dignidad, la esperanza y el estado de vulnerabilidad de quienes viven en la escuela.

Trabajo colaborativo para el bienestar emocional: la familia como pilar de cohesión educativa

El entorno familiar, es el primer escenario donde los seres humanos se encuentran y entrelazan las emociones que posteriormente llenarán de significado las experiencias de convivencia y aprendizaje de cada niño, niña, adolescente y joven en la medida que es el escenario donde forjarán los aprendizajes relacionados con el valor que representan los otros para sí mismo, reconocer los sentimientos propios y de los demás; así como iniciar sus vivencias desde la empatía, el cuidado y el respeto. Autores como Aresté (2017) manifiestan que «las primeras interacciones de los niños están directamente relacionadas al desarrollo de las emociones, y es la familia el escenario primario para el fortalecimiento de las habilidades emocionales» (p. 22) Desde el sentido planteado el rol de las familias debe estar enmarcado en una experiencia de acompañamiento, permanencia y conexión emocional, sobrepasando un limitado sentido de implicación superficial y carente de significado.

La implicación de las familias a los procesos educativos y de formación integral se constituye en el puente para una pedagogía en la cual las emociones se viven y se narran en vez de ser enseñadas, se comparten desde la experiencia de todos los actores educativos y familiares como co - educadores del alma, que desde el ejemplo y el diálogo favorecen la gestión acertada de las emociones a través de la apropiación de habilidades como la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la toma de decisiones responsables. Al respecto, Bronfenbrenner (1994) estableció que «los vínculos cotidianos entre padres e hijos son procesos fundamentales para el desarrollo humano, a través de los cuales los hijos propician relaciones afectivas motivadas por la estabilidad y la asertiva gestión de las emociones» (p. 39)

Profundizando un poco en el rol de las familias en los contextos educativos rurales, no se debe desestimar el soporte que representan en los espacios dinámicos de aprendizaje colectivo como una fuente prioritaria de formación social y emocional, en la que los valores como el respeto, la solidaridad, la colaboración y la resiliencia son el motor que permite la integración en la vida comunitaria, construyendo una red de

apoyo afectivo a favor de la formación integral y desarrollo humano de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

De igual forma, la vinculación de la familia y la escuela debe ir más allá de la participación ocasional que se visualiza desde la experiencia del informante MFIEC al manifestar *…yo muy poco voy porque hay cosas que hacer en la casa y hay que trabajar para tener el sustento diario* (10 – 12), dejando entrever como la implicación activa de padres de familia está sujeta a condiciones y variables endógenas y exógenas, haciendo prioridad lo urgente sobre lo importante. En esta misma línea el informante MFIELS relato *la escuela vino y nos llamó, bueno, nos convocó el coordinador. Yo acudí, acudió el padre de familia del otro compañerito…* (09 – 12) y el informante MFIES compartió "*nos citaron a los padres del compañero y a nosotros…* (04 – 05) evidenciando que la vinculación de los actores familiares con la comunidad escolar se limita a la respuesta que dan a los llamados que se originan tras la ocurrencia de un suceso que requiere su presencia.

Desde lo planteado, la participación o vinculación de la familia como arista importante en la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes debe caracterizarse por un acompañamiento constante y formativo que permita abrir la mente y la disposición a los procesos que se orientan en la escuela para favorecer el desarrollo integral desde un abordaje colaborativo con los docentes, en los que cada uno asume la corresponsabilidad al brindar el soporte y dirección emocional a los estudiantes con acciones y actividades sujetas al currículo y fuera de él. Desde tal perspectiva se debe priorizar el establecimiento de nexos apropiados entre la escuela y la familia como centro de aprendizaje mutuo y colaborativo en favor del bienestar integral de los estudiantes.

Corresponsabilidad entre la escuela y las familias en entornos rurales

Hoy día la escuela es el epicentro de encuentro entre conocimientos, emociones y vivencias y, según Epstein (2011) «en la época de la globalización la participación de los padres y madres resulta no solo importante, sino necesaria para el proceso

educativo en el sentido corresponsable» (p. 1056). Desde esta perspectiva, la relación entre la escuela y la familia trasciende del hecho de compartir un espacio educativo y se concentra en la conexión de experiencias vividas a través de la cual se intenta entender a los demás y se construye un horizonte de aprendizaje colectivo, haciendo de cada experiencia una oportunidad llena de sentido, aprendizaje y emoción. La dupla familia y escuela, se enfoca en el reconocimiento mutuo de coparticipación en la formación y desarrollo humano integral de los estudiantes, haciendo del acto educativo un espacio de encuentro humano.

En el escenario ideal asociado al fortalecimiento del vínculo entre escuela y familia, las emociones cobran sentido desde la percepción humana que se adiciona a la enseñanza, donde las conversaciones reflexivas y la escucha promueven el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia y aportan en significado, razón, efecto, teoría, vivencia, saber y vida a los aprendizajes y habilidades socioemocionales construidos desde el ser y sentir de la comunidad. Según Eisbruch (2018) «la relación escuela-familia debe fundamentarse en la pedagogía del vínculo, indicando bidireccionalidad y emocionalidad para desarrollar habilidades socioemocionales a través de la confianza y el entendimiento» (p. 2) El aprendizaje socioemocional se vuelve más práctico y contextual cuando la escuela incluye a las familias en proyectos de comunidad, huertos escolares, actividades artísticas o encuentros entre generaciones y en esa medida, según Eisbruch (2018) «la educación se basa en relaciones de confianza, comunicación, solidaridad, amor y comprensión; estos son los cimientos de una educación emocional con un enfoque humano» (p. 2)

Estrategias de fortalecimiento de habilidades socioemocionales con implicación familiar

Vincular a la familia en el proceso de formación y desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los entornos educativos rurales implica reconocer que dicho proceso trasciende de las paredes del aula de clases y se proyecta en las vivencias diarias entre la escuela, las familias y la comunidad; por tanto, requiere de

estrategias y recursos que a través del diálogo y la mediación de acciones pedagógicas integradoras como las que se registran en la figura 27.

Figura 27
Estrategias para la implicación familiar



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

Escuelas de familia. Estos escenarios permiten la interacción reflexiva y formativa sobre temas relevantes para una educación de calidad en las escuelas rurales, donde padres de familia y docentes aborden referentes relacionados entre otros aspectos con la gestión de las emociones, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos de manera acertada y una educación moldeada a través de los valores que son importantes de acuerdo al contexto y la sociedad emergente. El MEN (2018) reconoce que «las escuelas de familia permiten la capacitación y desarrollo de habilidades familiares que orientan el proceso formativo de los estudiantes (hijos/as) desde la participación activa en una pedagogía institucional» (p. 78)

A través de las escuelas de familia, los actores contarán con el espacio y la oportunidad de establecer un diálogo significativo en el que puedan reconocer desde su experiencia las fortalezas, oportunidades de mejora y crecimiento personal, social y emocional. En esa misma línea, las escuelas de familia fomentan un sentido de

corresponsabilidad educativa que les permite reconocer a cada uno de sus actores la gran influencia que tienen sobre la educación y formación integral de sus hijos y educandos, armonizando un trabajo colaborativo que logre incentivar las habilidades socioemocionales de los mismos y con ello su desarrollo humano.

Proyectos comunitarios integrados. Se constituyen como una estrategia pedagógica y dinámica en donde la escuela se proyecta en el entorno y hace del aprendizaje una experiencia comunitaria con significado social y emocional mediante la acción conjunta de estudiantes, docentes, miembros de la familia y de la comunidad en general y fomentando el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales, físicas y éticas. Para el MEN (2018) «los proyectos comunitarios contribuyen a la formación integral de los miembros de una comunidad» (p. 81)

Desde lo planteado con anterioridad, los proyectos comunitarios integrados posibilitan que los aprendizajes y las habilidades se entrelacen con las costumbres, tradiciones y enseñanzas generacionales, haciendo de la educación un proceso de carácter relevante y contextualizado, favoreciendo las bases comunitarias para una relación horizontal y solidaria entre los actores sociales. Además, pueden ser percibidos como una herramienta de transformación educativa para la construcción de comunidad reconociendo en sí mismo y en los demás, las habilidades de autoconciencia, autogestión, conciencia social y toma de decisiones responsables.

Encuentros de diálogo emocional. La estrategia de encuentros de diálogo emocional corresponde a reuniones y conversaciones pedagógicas donde la palabra y la escucha adquieren una connotación humana a partir de la interacción de estudiantes, docentes y familias que comparten experiencias y reinterpretan vivencias diarias desde la empatía y la comprensión mutua; emergiendo de la necesidad de apertura, reconocimiento y manejo consciente de las emociones. A través de un diálogo emocional, la escuela se renueva y reconstruye en un entorno de confianza y cuidado que promueven la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de habilidades y un ambiente relacional donde cada voz y cada experiencia es significativa

potenciando así, los componentes éticos y emocionales de los aprendizajes, contribuyendo a la unión colectiva y al bienestar integral del entorno educativo rural.

Talleres de narrativas familiares. Esta estrategia se centra en la consolidación de escenarios inclusivos donde las familias compartan a través de relatos orales y escritos experiencias de vida, costumbres y tradiciones que propicien la enseñanza de habilidades para la vida mediadas por la reflexión de las mismas, la comunicación asertiva y la escucha activa. En este sentido las narraciones pueden ser entendidas como focos de sanación en la medida que sirven para el desahogo de quienes las comparten.

Las estrategias planteadas se direccionan hacia el favorecimiento de un entorno comunitario donde las habilidades y las competencias les permita llenar de significado los procesos formativos y en consecuencia la reconstrucción comunitaria de los ambientes de aprendizaje enfocados en el sentido y la intención de ayudar a través de la implementación de valores y principios que desde la interacción de estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad aporten a la formación y desarrollo humano integral.

Para llegar a ese estado, se requiere el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la familia desde el trabajo colaborativo que enriquece los procesos escolares, y determinan en gran medida el éxito o fracaso de la vida escolar. Asimismo, permite la ampliación del campo de acción de la escuela más allá de las competencias cognitivas, y fortalece desde el desempeño de cada uno de los roles abonando el terreno para transformar la educación desde su realidad, consolidando un trabajo comunitario que debe ser permanente y realimentarse ante la sociedad que emerge día a día.

MOMENTO VI
CONSIDERACIONES FINALES

El capítulo VI presenta algunas reflexiones que surgieron en la construcción de un modelo teórico de habilidades socioemocionales en entornos educativos rurales fundamentado en el trabajo colaborativo entre escuela y familia, a través de los lentes de la fenomenología hermeneútica vanmaniana como herramienta reflexiva sobre las experiencias de los participantes, siendo un carácter innovador que abre el camino para posteriores investigaciones que se planteen la profundización sobre el tema. Además, se describen las recomendaciones a docentes, estudiantes y miembros de la familia que proponen líneas de intervención desde la acción de mejora para posibles investigaciones que se pudieran derivar del tema abordado.

Reflexiones

Las reflexiones derivadas de la presente investigación se configuran a partir del recorrido fenomenológico-hermenéutico desarrollado en torno a las habilidades socioemocionales en educación rural, comprendidas desde las experiencias vividas por estudiantes, docentes y familias de las instituciones educativas El Corozal, La Sierpita y Sincelejito, ubicadas en el municipio de Majagual, región de La Mojana sucreña. El tránsito investigativo permitió aproximarse al fenómeno desde relatos, anécdotas, observaciones cercanas, entrevistas conversacionales, transformaciones lingüísticas y reducciones fenomenológicas, preservando la orientación hacia el mundo vivido de los participantes.

El propósito general de la investigación orientó la generación de un modelo teórico emergente de carácter fenomenológico-pedagógico sobre las habilidades socioemocionales en educación rural, a partir de la comprensión de las experiencias vividas por estudiantes, docentes y familias, atendiendo a los significados que emergen en la relación colaborativa entre escuela y familia. Desde esta perspectiva, las reflexiones finales se presentan como una comprensión integradora del fenómeno, elaborada desde las voces y escenas que permitieron reconocer cómo se vive, se expresa, se acompaña y se transforma lo socioemocional en la escuela rural.

Con relación al primer propósito específico, orientado a describir las experiencias vividas por estudiantes, docentes y familias en torno a las habilidades socioemocionales en la vida escolar, familiar y comunitaria, la investigación permitió reconocer que dichas habilidades se manifiestan en acontecimientos cotidianos, aparentemente simples, pero cargados de significado pedagógico. Se hicieron visibles en el estudiante que expresa frustración, en el docente que interviene ante un conflicto, en la madre que acompaña desde sus posibilidades, en el padre que acude preocupado por una situación de convivencia, en la joven que vive su talento deportivo entre orgullo y dificultad emocional, y en el líder estudiantil que asume responsabilidades en medio de condiciones territoriales particulares.

Estas experiencias mostraron que las habilidades socioemocionales se viven en el cuerpo, en la palabra, en el gesto, en el silencio, en la reacción impulsiva, en la disposición para escuchar, en la capacidad de reconocer al otro y en la posibilidad de reconstruir vínculos después del conflicto. La escuela rural aparece, entonces, como espacio donde las emociones se hacen visibles en la convivencia diaria y donde cada situación puede convertirse en oportunidad de formación humana. En las instituciones observadas, la vida escolar reveló que autoconciencia, autogestión, conciencia social, competencias relacionales y toma de decisiones responsables se expresan antes en la experiencia que en el discurso técnico.

Respecto al segundo propósito específico, dirigido a interpretar los significados que emergen de las anécdotas, relatos y vivencias de los participantes sobre las habilidades socioemocionales en la relación escuela-familia, el análisis permitió

comprender que lo socioemocional adquiere sentido en una trama relacional. Los estudiantes aprenden a nombrar, contener y orientar sus emociones en contacto con docentes, compañeros, madres, padres, cuidadores y miembros de la comunidad educativa. La habilidad socioemocional se configura en la relación con otros y en las condiciones concretas donde la vida rural acontece.

Las anécdotas docentes revelaron que el maestro rural cumple una función mediadora decisiva. Su presencia se manifestó en el llamado prudente, en la intervención ante el conflicto, en la escucha de versiones, en la búsqueda de estrategias para acompañar estudiantes desmotivados, en el cuidado de quienes presentan dificultades para relacionarse y en la orientación de talentos que requieren regulación emocional. Desde estas experiencias, el docente se muestra como figura que sostiene, interpreta, media y repara. Su acción pedagógica rebasa la transmisión de contenidos y se inscribe en una ética del cuidado, la presencia y el acompañamiento.

Las anécdotas familiares permitieron comprender que la familia participa en la formación socioemocional desde gestos diversos: preocupación, acompañamiento, asistencia a llamados institucionales, diálogo con los hijos, orgullo ante los logros escolares y presencia afectiva en actividades curriculares y extracurriculares. También se hizo visible que la participación familiar se encuentra atravesada por condiciones de vida propias de la ruralidad: trabajo, responsabilidades domésticas, distancias, tiempos limitados y formas tradicionales de crianza. En consecuencia, la implicación familiar se comprende como presencia situada, muchas veces fragmentada por las exigencias del contexto, pero significativa en la vida emocional del estudiante.

En cuanto al tercer propósito específico, orientado a develar los temas esenciales que configuran la experiencia vivida de las habilidades socioemocionales en estudiantes rurales, el análisis permitió reconocer núcleos de sentido que atraviesan el fenómeno. Entre ellos destacan: la emoción como llamado al reconocimiento, la mediación docente como sostén de la convivencia, la familia como presencia afectiva situada, el conflicto como posibilidad de aprendizaje relacional, el territorio rural como

condición existencial de la experiencia escolar y la corresponsabilidad escuela-familia como tejido de cuidado.

La emoción se reveló como una forma de aparecer del mundo interior del estudiante. El enojo, la risa ante la corrección, la frustración, la desmotivación, el gesto de inconformidad, la agresión o el silencio mostraron necesidades de escucha, orientación y reconocimiento. Estas manifestaciones permitieron advertir que la formación socioemocional requiere una mirada pedagógica capaz de leer lo que se expresa detrás de la conducta. En esta línea, la escuela rural necesita fortalecer prácticas de escucha, mediación y acompañamiento que ayuden al estudiante a comprender lo que siente y a responder de manera más responsable ante los otros.

El conflicto emergió como una experiencia central del fenómeno. Las discusiones entre pares, los apodos despectivos, las agresiones físicas, las tensiones en actividades deportivas, las diferencias surgidas en juegos o en actividades extracurriculares y las intervenciones institucionales permitieron comprender que la convivencia se aprende en situaciones concretas. Cada conflicto mostró una oportunidad para fortalecer autogestión, empatía, comunicación, conciencia social y toma de decisiones responsables. La resolución de conflictos, desde esta comprensión, se convierte en experiencia formativa cuando permite reconocer emociones, escuchar versiones, asumir consecuencias y reparar vínculos.

El territorio rural apareció como horizonte de sentido. Las afectaciones por fenómenos naturales, el deterioro de infraestructuras, el uso de materiales del medio, las actividades al aire libre, el transporte fluvial y las condiciones de acceso a la escuela mostraron que la formación socioemocional está atravesada por la ruralidad. El territorio incide en la manera como los estudiantes viven la escuela, afrontan dificultades, asumen responsabilidades y construyen pertenencia. Por ello, comprender las habilidades socioemocionales en educación rural exige atender las condiciones materiales, ambientales y comunitarias donde dichas experiencias se producen.

Con relación al cuarto propósito específico, dirigido a articular los significados fenomenológicos emergentes en un modelo teórico orientado a comprender las

habilidades socioemocionales en educación rural desde el trabajo colaborativo entre escuela y familia, la investigación permitió configurar una comprensión integradora del fenómeno. Dicho modelo se sostiene en la idea de que las habilidades socioemocionales en la ruralidad se configuran como experiencia relacional, situada y comunitaria, donde estudiantes, docentes y familias participan en procesos de reconocimiento emocional, cuidado, mediación, convivencia y corresponsabilidad.

El modelo teórico emergente de carácter fenomenológico-pedagógico se nutre de las dimensiones existenciales propuestas por Van Manen: espacio vivido, cuerpo vivido, tiempo vivido y relación vivida. El espacio vivido se expresó en la escuela rural, el aula, el patio, los espacios al aire libre, los caminos y el río como lugares donde acontece la formación. El cuerpo vivido apareció en gestos, voces elevadas, silencios, miradas, cansancio, movimiento, juego, competencia y expresión emocional. El tiempo vivido se manifestó en los ritmos de aprendizaje, en la espera, en la maduración emocional, en los momentos de conflicto y en los procesos graduales de acompañamiento. La relación vivida integró la experiencia estudiante-docente, estudiante-familia, estudiante-pares y escuela-comunidad.

Desde estas dimensiones, la investigación permitió comprender que la formación socioemocional rural requiere espacios seguros, tiempos de acompañamiento, cuerpos escuchados y relaciones cuidadas. La escuela y la familia pueden constituirse en ámbitos de continuidad afectiva cuando comparten criterios de orientación, dialogan sobre las situaciones vividas por los estudiantes y reconocen que la emoción forma parte de la formación integral.

Los principios orientadores derivados del estudio responden a las necesidades de una educación rural sensible al mundo vivido de los estudiantes. Entre ellos se ubican el reconocimiento emocional, el cuidado pedagógico, la corresponsabilidad educativa, la convivencia ética, la territorialidad socioemocional y la participación familiar situada. Estos principios permiten comprender que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales requiere prácticas permanentes de escucha, diálogo, mediación, reparación, acompañamiento y valoración del contexto.

Los ejes de abordaje de las habilidades socioemocionales condensan la comprensión alcanzada durante la investigación. El reconocimiento emocional permite que el estudiante identifique y nombre lo que vive. La mediación docente favorece el tránsito de la reacción impulsiva hacia la reflexión. La corresponsabilidad familiar amplía el acompañamiento más allá de la escuela. La convivencia comunitaria convierte el conflicto en posibilidad de aprendizaje. La territorialidad socioemocional sitúa la formación en las condiciones reales de la ruralidad. En conjunto, estos ejes permiten avanzar hacia una cultura socioemocional rural, entendida como forma compartida de habitar la escuela desde el cuidado, la palabra, la responsabilidad y la pertenencia.

En relación con el rol docente, los hallazgos permitieron reconocer al maestro rural como mediador humano de la experiencia socioemocional. Su acción se expresa en la observación cercana, la intervención oportuna, la orientación afectiva, la contención del conflicto, la motivación del estudiante y la articulación con la familia. El docente rural necesita fortalecer su formación en habilidades socioemocionales para acompañar con mayor sensibilidad los desafíos que emergen en la vida escolar. Su labor adquiere sentido cuando ayuda al estudiante a comprender sus emociones, reparar sus vínculos, asumir responsabilidades y sostener su proyecto formativo.

Por lo que respecta a la familia, la investigación permitió comprenderla como primer ámbito de formación afectiva y relacional. La familia enseña formas de hablar, responder, cuidar, corregir, acompañar y convivir. Su participación en la escuela fortalece el sentido de continuidad entre hogar e institución, especialmente cuando se construye desde el diálogo y la corresponsabilidad. Las madres, padres y cuidadores requieren espacios de formación, encuentro y escucha que les permitan acompañar el desarrollo socioemocional de sus hijos desde sus posibilidades reales y desde las condiciones propias del territorio rural.

La investigación también permitió advertir que el trabajo colaborativo entre escuela y familia alcanza mayor sentido cuando se vincula con experiencias concretas. Las escuelas de familia, los encuentros de diálogo emocional, los talleres de narrativas familiares y los proyectos comunitarios pueden constituirse en espacios valiosos

siempre que partan de las vivencias reales de los participantes. Su valor pedagógico reside en generar conversación, reconocimiento, acompañamiento y acuerdos compartidos frente a las situaciones que viven los estudiantes.

En esta perspectiva, los hallazgos de la investigación permiten afirmar que las habilidades socioemocionales en educación rural se fortalecen cuando la escuela y la familia construyen una cultura de cuidado compartido. Esta cultura se expresa en la atención a las emociones, la mediación de conflictos, la participación familiar, la escucha del estudiante, la valoración del territorio y la comprensión de las condiciones que afectan la vida escolar. La educación rural puede convertirse en espacio de formación humana integral cuando reconoce que aprender también implica sentir, convivir, decidir, reparar, cuidar y proyectarse junto a otros.

A partir del recorrido desarrollado, se considera que la principal contribución de la tesis radica en haber comprendido las habilidades socioemocionales desde la experiencia vivida de los actores educativos rurales. Las voces de estudiantes, docentes y familias mostraron que lo socioemocional se manifiesta en escenas concretas donde la vida escolar se tensiona, se reorganiza y busca formas de cuidado. Desde allí emerge un modelo teórico fenomenológico-pedagógico que coloca en el centro el reconocimiento emocional, la mediación docente, la corresponsabilidad familiar, la convivencia comunitaria y la territorialidad socioemocional como claves para comprender la formación socioemocional rural.

Los hallazgos representativos de la presente investigación permiten plantear consideraciones dirigidas a los distintos actores educativos y sociales que participan en los espacios rurales. Estas consideraciones se orientan a fortalecer la calidad educativa, la formación integral y el desarrollo humano de los estudiantes, desde una comprensión fenomenológica de las habilidades socioemocionales como experiencia vivida, relacional y situada.

Sugerencias para los docentes

Realizar lecturas del contexto específicas de cada entorno y comunidad que permitan el reconocimiento de las condiciones propias para establecer un punto de partida contextualizado en la planeación y ejecución de estrategias.

Actuar desde la función de un docente mediador humano que conciba en sus planeaciones y practicas el carácter de observador dinámico y participativo, receptor de experiencias a través de las diferentes estrategias, propiciador del fortalecimiento de los actores educativos y sociales que hacen parte del contexto y proyector de aprendizajes contextualizado; es decir, es el canal de comunicación entre la escuela, los estudiantes, la familia y la comunidad.

Propiciar espacios de reflexión individual y comunitaria, para el mejoramiento de relaciones entre los actores educativos y sociales, contextualizar el currículo en termino de educación de calidad, formación integral y desarrollo humano desde el desarrollo optimo de estrategias de participación, reflexión y acción y la promoción de la apropiación y abordaje de las habilidades socioemocionales.

Fomentar y participar conjunta y activamente laboratorios de vida desde las experiencias de los participantes.

Establecer una comunicación constante y dinámica con los actores educativos, familiares y sociales que persevere en el tiempo y las dificultades.

Capacitarse continuamente en la implementación de nuevas metodologías y estrategias de aprendizaje integral y desarrollo humano.

Sugerencias para los padres/madres o miembros de la familia

Comprometerse en la participación activa de los espacios de reflexión y acción en torno a la consolidación de la implicación familiar como factor clave en la formación integral y calidad educativa de niños, niñas y jóvenes.

Proponer estrategias y recursos desde su experiencia que permitan la realimentación y fortalecimiento de los espacios de participación, reflexión y acción de las habilidades socioemocionales en la educación rural.

Trabajar colaborativamente con la escuela y la comunidad en general para la integración de aprendizajes, proyección educativa y comunitaria en relación al fenómeno de estudio.

Disponer de tiempo, dedicación y una actitud ética y responsable que alimente el trabajo reflexivo sobre la potenciación de las habilidades socioemocionales en la formación de habilidades socioemocionales en contextos educativos rurales.

Apoyar en las diferentes dimensiones humanas a sus hijos y/o acudidos desde el entorno familiar.

Favorecer entornos familiares desde una concepción integral y emocional a favor del desarrollo de habilidades para la vida.

Realizar encuentros comunitarios periódicos para la socialización de ideas, reconstrucción del camino transitado y valoración de experiencias de cambio y transformación.

***Sugerencias* para los estudiantes**

Apropiarse de una actitud pertinente y considerara, abierta a los cambios que benefician su formación integral y desarrollo humano.

Participar activamente en los espacios de reflexión y acción que conducen al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en la escuela rural.

Fomentar encuentros entre pares para la formación, capacitación y evaluación en y del desarrollo de habilidades socioemocionales para responder a las condiciones del contexto inmediato.

Comprometerse en considerar y apropiarse de las habilidades socioemocionales que serán el fundamento de sus acciones y comportamientos en sociedad.

Aplicar habilidades de autoconocimiento, autogestión, toma de decisiones responsables, habilidades relacionales y conciencia social en el contexto inmediato.

Asumir retos encaminados a su formación integral con las bondades de las habilidades socioemocionales como herramientas de superación transformación persona, comunitaria y social.

Futuras líneas de investigación

De acuerdo a las acotaciones surgidas en cada una de las etapas de la investigación el campo de profundización de la misma línea de estudio se contemplan las siguientes rutas de ampliación en torno a las habilidades socioemocionales en la educación rural desde un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia:

Las implicaciones de parentalidad positiva en el desarrollo emocional e integral de niños, niñas y adolescentes en entornos educativos rurales.

Las estrategias familiares para conservar la implicación familiar en el proceso de formación de niños, niñas y adolescentes de contextos educativos rurales.

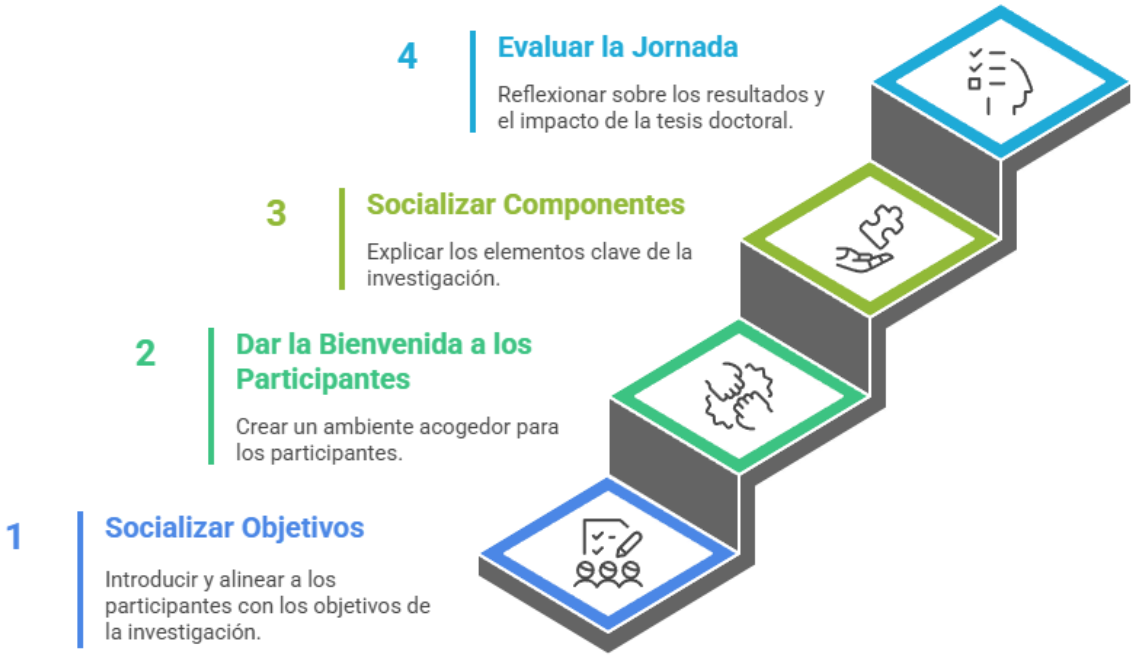
Las habilidades socioemocionales como parte de un currículo integral y participativo en la formación de niños, niñas y adolescentes en contextos vulnerables.

Socialización de la investigación

Con la finalidad de dar a conocer los hallazgos que surgieron de la investigación realizada fueron convocados los estudiantes, docentes, padres de familia y directivos de las instituciones educativas de Sincelejito, El Corozal y la Sierpita que se tuvieron en cuenta para integrar el grupo de informantes clave en las instalaciones de la sala de informática de la Sede principal de la primera institución mencionada en este escrito. A través de una charla dinámica y bidireccional se presentaron los diversos componentes y momentos de la investigación, se escucharon las posiciones de los participantes en cuanto a las reflexiones sobre el estudio y se retroalimentó el apartado de consideraciones finales de la tesis doctoral que permitió el diseño del modelo teórico de habilidades socioemocionales en entornos educativos rurales fundamentado en el trabajo colaborativo entre escuela y familia.

El esquema de socialización se realizó siguiendo las etapas propuestas en la representación gráfica que se muestra en la figura 26.

Figura 28
Esquema de socialización



Nota. Figura elaborada por la autora (2025)

La socialización se desarrolló siguiendo un plan de trabajo que contuvo los momentos que se evidencian en la tabla 53.

Tabla 51.

Plan de trabajo para la socialización

Socialización del modelo teórico de habilidades socioemocionales en entornos educativos rurales fundamentado en el trabajo colaborativo entre escuela y familia			
Investigadora:	Deicy Liset Romero Montoya		
Fecha:	Octubre 17 de 2025	Hora:	10: 30 a.m.
Objetivos:	1. Socializar los hallazgos de la investigación a los estudiantes, docentes, directivos y padres/madres de familia y fomentar el intercambio de aprendizajes relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación rural desde una fundamentación de trabajo colaborativo entre familias y escuela. 2. Dar validación a la teoría construida desde la realimentación y perspectivas de los participantes de la investigación. 3. Reconstruir las reflexiones finales mediante los aportes de informantes clave durante la socialización del modelo teórico.		
Actividad	**Descripción**	**Tiempo**	**Recursos**
Bienvenida	-Instalación de los elementos y espacios dispuestos para la socialización. -Saludo y oración. -Presentación de los propósitos y metodología del encuentro de socialización.	20 minutos	

	-Registro de asistencia de los participantes.		
Socialización de los componentes de la investigación	-Presentación del problema, propósitos y justificación de la investigación. -Socialización y explicación de la metodología empleada durante la investigación. -Explicación de las fases del método fenomenológico hermenéutico de Max Van Manen. -Descripción y socialización de los Principales hallazgos. -Presentación de la nueva teoría construida.	40 minutos	**Humanos:** docentes, directivos, estudiantes, padres/madres y miembros de la familia. **Tecnológicos:** sala de informática, computador, video vean, diapositivas, celular, cámara de video.
Evaluación de la jornada	-Presentación de las construcciones finales. -Espacio de preguntas, recomendaciones y sugerencias de los participantes. -Toma de notas para la reconstrucción de las reflexiones finales desde los aportes de los participantes. -Agradecimientos	30 minutos	

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

La socialización del trabajo de investigación doctoral con todos sus componentes permitió que los informantes clave efectuaran una contrastación reflexiva en cuanto a los hallazgos, la información interpretada y la teoría construida mediante la reflexión de interrogantes con sus respectivas respuestas, quedando registro fílmico de las respuestas y aportes de cada uno de los participantes y que fueron condensadas en la tabla 54.

Tabla 52

Respuestas reflexivas de los participantes

Interrogante: ¿Considera importante el referente temático abordado en la investigación? ¿por qué?
DIEC: Lo considero muy importante porque siempre nos enfocamos en trabajar lo cognitivo y el comportamiento de los estudiantes, pero dejamos de lado lo emocional y muchas veces ahí está la verdadera razón por la que fallan otras dimensiones de los niños y niñas. Para mí no solamente es importante el tema sino necesario. **DIELS:** El tema de las emociones siempre es importante porque en la actualidad vemos como el poco manejo de esas emociones influye en las actitudes de las personas, aún más en la de los estudiantes que muchas veces en el hogar no encuentran el afecto y la motivación que necesitan y en la escuela nos toca ayudar en ese proceso y asumir la bandera para tratar de remediar esas situaciones. **DIES:** El tema de las habilidades socioemocionales es muy importante y pertinente, no solo por moda, sino porque es tiempo de abrir los ojos y ver más allá de las conductas de nuestros estudiantes y tratar de percibir lo que está originando tales conductas. Ya desde el ministerio de educación nacional se está organizando un piloto para incluir una catedra de educación emocional y eso nos confirma la necesidad de fomentar esta línea de formación desde la escuela.

MFIEC: bueno, para mi es un tema nuevo. Yo no sabía que todo esto de las emociones era tan importante hasta que hable con usted y escuchar todo lo que están diciendo. La verdad es que después de todo eso veo la importancia.
MFIELS: si considero importante el tema porque a veces nosotros mismos que ya somos adultos no sabemos cómo expresar lo que sentimos. Podemos querer a nuestros hijos y no saber cómo hacerles ver eso y hay que ayudarlos para que ellos no sean como nosotros, sino mejor.
MFIES: Lo que yo pienso es que si es un tema importante como todo lo que ayuda a nuestros hijos a salir adelante. Todo lo que los hace mejores siempre es bienvenido.
EIEC: Yo pienso que el tema es importante porque eso nos ayuda a enfrentarnos mejor a los problemas que se nos puedan presentar.
EIELS: yo también pienso que el tema de las emociones es importante. Nos ayuda a prepararnos para atravesar cualquier obstáculo que se nos presente y a ser mejores personas.
EIES: Bueno, yo puedo decir que lo que sentimos siempre es importante pero muy pocas veces es tenido en cuenta. Son pocos los docentes que nos escuchan y son más los que están para decirnos que somos desordenados, flojos y también indisciplinados, pero no se acercan a nosotros, y por lo que veo es importante que nos ayuden en todo, no solo en los conocimientos.

Interrogante: ¿Usted considera importante los hallazgos obtenidos tras el desarrollo de la investigación?

DIEC: todos los hallazgos compartidos desde la visión del estudiante, de los padres de familia y del maestro van acordes a lo que se quiere lograr en la escuela. Vamos un paso adelante porque estos hallazgos nos hacen entender que es necesario un cambio para ver la educación más allá de los saberes y ver en las competencias ese fin de nuestra labor.
DIELS: ahora que tenemos la oportunidad de conocer adonde llevó la información que confiamos en brindarle me parece impresionante como desde nuestras experiencias se pueden mejorar los procesos de enseñanza en el aula y fuera de ella. Es muy reconfortante ver que con simples acciones se pueden avanzar tanto para hacer mejor nuestra labor en las zonas rurales, que son tan olvidadas y dejadas atrás.
DIES: Por lo que nos acaba de socializar puedo darme cuenta que los resultados de la investigación están acordes a la realidad en la que estamos. La forma en cómo se describe nuestra labor, en lo que podemos llegar a ser y hacer, las reflexiones y las estrategias que plantea, la importancia que se le da a la familia dentro de esas acciones me anima a considerar mejorar mis practicas e incorporar de cierta manera sus recomendaciones en nuestro currículo. Como lo decía uno de mis colegas, no son actividades complicadas, son cosas cotidianas que podemos aplicar y nos ayudarán obtener mejores resultados como una educación de calidad.
MFIEC: Ver como usted nos tiene en cuenta y como nos debe tener en cuenta la escuela para ayudar a nuestros niños me llama la atención y también me lleva a pensar que debemos tener compromiso y considerar importantes estas cosas para que se puedan tener mejores resultados.
MFIELS: la verdad es que yo misma tengo que cambiar ese pensamiento de que debo dejarle todo a la escuela, que es mejor si todos trabajamos juntos y eso lo comprendí por todo lo que usted sacó de lo que nosotros le dijimos. Entonces para mi si es importante todo lo que usted saco de lo que le dijimos.
MFIES: Yo sí considero muy importante los resultados de su trabajo porque nos recuerdan a todos que debemos siempre dar lo mejor, más allá de lo que creemos posible.
EIEC: según lo que veo cada uno de nosotros tiene un papel importante en nuestra educación y si todos lo cumplimos veremos mejores resultados no solo en nuestro rendimiento académico sino en nuestra forma de ser, en cómo somos como personas.
EIELS: bueno, yo también creo que los resultados de su trabajo son importantes, todo. No veo que una cosa importe más que otra, pero todas juntas hacen algo más grande que nos beneficia a todos.
EIES: por lo que veo somos el centro de todo lo que dice en sus resultados y eso me hace sentir importante. Ver que todos deben dar lo mejor para que nosotros nos podamos superar me motiva a seguir adelante y no abandonar mi proyecto de vida por muchas dificultades que tenga o que se presenten.

Interrogante: ¿Considera que la tesis doctoral presentada aporta algún avance significativo para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación rural?

DIEC: Si, considero que es un avance significativo porque nos da herramientas prácticas para iniciar o continuar de forma más organizada y específica en el diario vivir como maestros la labor de orientar no solo conocimiento sino este tipo de habilidades tan importantes como las socioemocionales. Es interesante ver como con tan poco se hace mucho para lograr una educación de calidad en estos ambientes rurales.

DIELS: un compañero decía que el tema de esta investigación implica ir paso adelante con las orientaciones que desde el Ministerio de Educación Nacional prepara con la catedra emocional y yo estoy de acuerdo que desde este trabajo podemos ver que teniendo en cuenta las condiciones que rodean nuestra región podemos avanzar, desde nuestras mismas experiencias, desde nuestros problemas reales y no esperar las disposiciones de esos referentes nacionales. Entonces sí, esta tesis nos aporta a nosotros como docentes rurales una luz en el camino de mejorar la calidad educativa de nuestros niños y niñas.

DIES: si, la verdad es que nada de lo que expuso en su trabajo o tesis está lejos de lo que pasa y lo que vivimos. Nos hace falta proyectarnos a trabajar más habilidades sobre los conocimientos para poder avanzar en la educación de nuestros niños y niñas, y de esa forma su trabajo nos está diciendo que el contexto no es una excusa, es el punto de partida para nuestra transformación, para la transformación de la escuela y de la educación, de esta forma se apoya la formación de los estudiantes y la participación de la familia es el toque que brinda un mayor reto pero que nos está recordando que el trabajo en equipo es lo que nos hace avanzar.

MFIEC: claro, todos los resultados son importantes para que la educación de nuestros hijos sea la mejor y espero que todo se haga realidad para que pronto podamos ver los resultados en nuestros niños.

MFIELS: creo que, si es muy importante este trabajo porque es el inicio de algo muy bueno para nuestros hijos, ahora toca poner en práctica y seguir mejorando.

MFIES: Si, de verdad que este trabajo es un gran cambio en la educación de nuestro corregimiento porque siempre somos los últimos en hacer cosas nuevas para nuestros niños y este tipo de trabajos nos dan a entender que cada vez más se piensa en mejorar la educación de nuestros niños y niñas.

EIEC: antes no sabía que eran esas habilidades y hoy sé que en algunos momentos las tenía en cuenta y en otros no tanto, por eso si consideró que es un avance significativo para las habilidades socioemocionales.

EIELS: bueno, yo pienso que si es significativo los avances del trabajo sobre lo socioemocional porque antes ni sabíamos que era eso y ahora nos damos cuenta que es importante conocerlas y aplicarlas.

EIES: yo también pienso en que los avances de habilidades como estas son importantes. Si todos logramos manejarlas tendríamos una mejor sociedad y un mejor mundo. Lo único malo que yo veo es que antes no se trabajaran.

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

La socialización de la investigación desarrollada ante los informantes clave que aportaron su tiempo, disposición y anécdotas para la construcción del modelo teórico de habilidades socioemocionales en entornos educativos rurales fundamentado en el trabajo colaborativo entre escuela y familia permitió a la investigadora a reflexionar en torno a los nuevos aportes que surgieron de la participación de los actores educativos. De igual forma, es pertinente mencionar que entre los puntos resaltados por los informantes en la socialización se lograron acotar ideas y percepciones que validan los hallazgos surgidos en la investigación y la necesidad de profundizar en la aplicación del modelo.

Desde la consulta sobre la importancia del tema de investigación, los participantes establecieron que además de ser importante, es un referente necesario si se quiere favorecer una educación de calidad para los estudiantes de zonas rurales. Si bien no representa un tema del cual tengan un amplio conocimiento y conciencia, si ven a través de las situaciones reales que día a día se enfrentan la necesidad de intervenir con herramientas sólidas las habilidades que harían de sus hijos e hijas e incluso de ellos mismos en la formación y educación, que debe fundamentarse desde un trabajo conjunto entre la escuela y la familia.

En atención al segundo interrogante que indagó sobre el reconocimiento de la importancia de los hallazgos obtenidos en la investigación, los participantes reconocieron como se resalta y profundiza en el rol de cada uno de los actores y como desde acciones prácticas y estrategias aterrizadas al contexto se pueden favorecer los procesos de formación integral de los estudiantes desde el abordaje de habilidades socioemocionales. Además, reconocen que una educación de calidad implica asumir la formación en términos de habilidades y no conocimiento; así como la necesidad de trabajar de forma colaborativa con el compromiso de aportar desde su desempeño las herramientas que sus hijos/estudiantes requieren para afrontar los desafíos internos y propios del contexto.

Finalmente, desde el tercer cuestionamiento que indagó sobre el avance significativo que representa la tesis doctoral para el desarrollo de habilidades socioemocionales generó entre los participantes un pensamiento común desde la necesidad de aplicar este modelo en la práctica cotidiana de cada uno de los actores y ver de manera directa los avances que se alcanzarían al hacerlo. De igual forma reconocen en las estrategias acciones cotidianas que desde su organización y disposición lograrán transformar la realidad del contexto, no solo desde el ámbito educativo sino en todas las dimensiones del ser humano, permitiendo de esta forma contribuir a una educación de calidad con perspectiva de alcanzar un desarrollo humano integral.

REFERENCIAS

Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y concurrencias latinoamericanas, 11*(20), 388 – 401. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023

Armstrong, T. (2000). *Inteligencias múltiples en el aula* [Multiple Intelligences in the classroom]. (2da ed.). Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Arán, P. (2023). El fomento de la educación socioemocional en alumnos de primer grado un estudio en el estado de Chihuahua México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (25), 78-94.

Aresté, J. (2017). *Las emociones en la educación infantil: sentir, reconocer y expresar.* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja – España]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3212/ARESTE%20GRAU%2C%20JUDIT.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx

Ayala, 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. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, *40*(161), 181–194. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258436011

Bandura, A. (1971). Social Learning Theory. *General Learning Corporation*.

Bernal, G. (2022). *Modelo teórico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural.* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio - UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493

Beltrán, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo Educativo, 11*(21), 03- 18. https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=141997

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7-43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1,* (10), 61 – 82. https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf

Blancas, E. (2018). Educación y desarrollo social. *Investigación en Educación, 8*(14), 113 – 121. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762103

Bowlby, J. (1988). *El apego*. Editorial Morata.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), Readings on the development of children, 2nd Ed. (1993, pp. 37-43). NY: Freeman.

Buitrago, R. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano de departamento de Boyacá (Colombia).* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. https://digibug.ugr.es/handle/10481/23259

Burriel, F. (2021). *¿Contribuye la comunicación entre familia y escuela al éxito educativo? Una propuesta de triangulación*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. UAB. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2022/hdl_10803_675048/fbm1de1.pdf

Cabanillas, M., Rivadeneyra, R., Palacios, C., Y Hernández, B. (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report*, *1*(1), 1–17. https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609

Carmona, J. (2024). *La convivencia escolar en educación secundaria. Una visión desde la interacción familiar durante la pandemia por COVID-19*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental]. Espacio digital. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1578

CASEL. (2020). *Marco de SEL de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Choque, R. (2009). *Ecosistema educativo y fracaso escolar. Revista Educare, 49*(4), 1 – 9. https://rieoei.org/rie/article/view/2086

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente. https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006). Bogotá. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Contreras, R. (2007). Educación y desarrollo: relación permanente en la práctica, conceptos equívocos y diferentes en los discursos políticos. *Revista de estudios y experiencias en educación,* (11), 49-67. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032003

Del valle, A. (1998). *Educación de las emociones. Universidad Compluetense, 7*(14), 169 – 198. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056784

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad*. Bogotá: DNP. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND%202018%20-2022%20Tomo%20I%20Pacto%20por%20Colombia%20Pacto%20por%20la%20Equidad.pdf

Durning, P. y Portois, J. (1994). Education et familille. Bruselas: Ed. De Boeck

Cicchelli-Pugeault, C. y Cicchelli V. (1999). Las teorías psicológicas de la familia. Buenos Aires: Nueva Visión. https://catedralibrets.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/las-teorias-sociologicas-de-la-familias.pdf

Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades De Aprendizaje. Transformar La Educación*. Barcelona: Graó. https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf

Eisbruch, P. (2018). *Pedagogía del vínculo.* https://www.tramared.com/revista/items/show/13

Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 701-712. https://www.researchgate.net/publication/243773456_SchoolFamilyCommunity_Partnerships_Caring_for_the_Children_We_Share

Epstein, J. (2011). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.

Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado, 16*(75), 103 – 110. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-103.pdf

Fernández, L., Fernández, I., y Soloaga, I. (2019). *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2019/65, LC/MEX/TS.2019/16), Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://www.cepal.org/es/publicaciones/44731-enfoque-territorial-analisis-dinamico-la-ruralidad-alcances-limites-diseno

Flores, D., y Chasquibol, C. (2021). Educación socioemocional en la sociedad del conocimiento: reto de la educación secundaria rural. *Ciencia latina: revista multidisciplinar, 5*(5), 7006-7021. https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/827

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fundación Liderazgo Chile. (2021). Análisis, fundamento y programa inicial del proyecto de Ley de Educación Emocional en Chile. https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=158771&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION

Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones, 7*(1), 201 – 229. https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267

García, C., Lastikka, A., y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, *XVII*(427(7)), 01-10 https://raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/287019

García, E., Gil, J y Rodríguez, G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. 2da edición. Ediciones Aljibre, S. L.

Gardner H. (2016). *Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura Económica. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional*. Kairós.

González, J. (2008). Apuntes para una Crítica Pentadimensional de la Investigación Socioeducativa. Revista Educação em Questão, Natal, v. 32, n. 18, p. 40-78, maio/ago. 2008

Greenberg, K. (2015). *Uso de rúbricas en la evaluación formativa: Una rúbrica conductual detallada ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura científica. Teaching of Psychology, 42* (3), 211–217. https://psycnet.apa.org/record/2015-27679-003

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma interpretativo en la investigación Socio-Educativa*. Investigación y desarrollo educativo regional (IDER). https://ice.ua.es/pt/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf

Henderson, A. y Mapp, K. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community conections on students achievement. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Herman, B., y Collins, R. (2018). *Competencias del aprendizaje social y emocional*. Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin. https://dpi.wi.gov/sspw/mental-health/social-emotional-learning

Laboratorio de Economía de la Educación. (2024). *Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia:* un camino por recorrer. (Informe Nro. 98). Pontificía Universidad Javeriana. https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-98

López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C. Morales, M., Villalobos, B., y Ayala, A. (2013). *Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2). 201 – 219. https://revistas.uam.es/riee/article/view/3413/3631

López, A. (2022). *Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro - Sur de Caldas Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/148877/EDUCACION_LOPEZTRUJILLO_AngelAndres_Comprension.pdf?sequence=1

López Cassá. E. (2003). Educación emocional. Programa para niños de 3 – 6 años. Barcelona, praxis.

López, A. (2025). Tendencia actualizante en terapia centrada en la persona, revisitando a Carl Rogers. *Revista latinoamericana de psicoterapia existencial, 15*(30), 54 – 59. https://fundacioncapac.org.ar/revista_alpe/index.php/RLPE/article/view/221/pdf

Medina, D. (2023). *Aproximación teórica del docente rural de aula multigrado desde el paradigma de la complejidad* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://repositorio.upel.edu.ve/bitstream/handle/20.500.14039/8330/MONOGRAFIA%20-%20GOMEZ%20ZAPATA%20CLEOFE%20-%20FPYCF.pdf?sequence=1

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Lineamientos para la educación rural*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-178063_archivo_pdf_lineamientos_educacion_rural.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Plan especial de educación rural (PEER)*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional Decenal de educación 2016 - 2026*. AF&M PRODUCCIÓN GRÁFICA S.A.S. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Emociones para la vida: guía docente 1.* Bogotá, Colombia. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-06/guia-docente-1.pdf

Mora, R. (2009). *La diversidad cultural en los porcesos de construcción curricular. Revista educación y humanismo,* (16), 64 – 74. https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2110

Morales, J. (2014). L*a construcción teórica en las tesis doctorales de ciencias Sociales – Educación. ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC. 8*(14).

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content

Napkin. (2025). Napkin [software de visualización y análisis de texto].

Noddings, N. (2012). The Ethics of Care: A Personal, Political, and Global Perspective. University of California Press.

Noriega. M., Angulo. B. y Angulo, G. (2015). *La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. Perspectivas docentes: textos y contextos,* (58), 42 – 48. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349252

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.

Nussbaum M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1974). *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073941_spa

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2011). *Panorama de la Educación 2011:* Indicadores de la OCDE. Santillana Educación, S. L. https://www.oecd.org/es/publications/panorama-de-la-educacion-2011-indicadores-de-la-ocde_9789264180482-es.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2024). Más allá del aprendizaje: Evaluación de competencias socioemocionales. https://datos.fundacionluker.org.co/wp-content/uploads/2024/06/2166-OECD-EVALUACION-COMPETENCIAS-SOCIOEMOCIONALES.pdf?utm_source=chatgpt.com

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233410_spa

Padilla, Y. (2021). *Actitudes hacia la educación inclusiva y competencias socioemocionales del profesorado en España y Méxic*o. [Tesis doctoral, Universidad Alicante]. RUA. https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/135634

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. Editorial LAIA.

Pancorbo, E., Primi, R., Jhon, O., Santos, D. y Dfuyt, F. (2021*). Emotional Skills Using Rubrics: A Review of Knowns and Unknowns. Front. Educ. 6 (*687661). 10.3389/feduc.2021.687661

Perea, A. y Mora, J. (2023). En busca de lo rural: El currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis y Saber*, *14*(36), 01-16. https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107

Pereira, G. (2021). La implicación de la familia y su importancia para el éxito del aprendizaje de niños y niñas en una escuela pública en la Ciudad de Manaos, Brasil. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA. https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/23765

Pigozzi, M. (2008). ¿Qué es la calidad de la educación? (Desde la perspectiva de la UNESCO). UNESCO (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación), *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación. La planificación de su diseño y la gestión de su impacto.* (001-350). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147093_spa

Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida” [Ley 2294 de 2023]. 19 de mayo de 2023. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=209510

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Informe sobre desarrollo humano 2016:* Desarrollo humano para todos. (Communications Development Incorporated) https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2016spoverviewweb.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2024). *Informe sobre el desarrollo humano 2023 - 2024:* Salir del estancamiento. https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24snapshotsp.pdf

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica,* (14), 5-39. https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf

Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *Ciencia América, 9*(3), 03-05. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Rappoport, S. (2017). El desarrollo de sistemas de apoyo inclusivo: un estudio de casos múltiples. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid] https://repositorio.uam.es/handle/10486/682971

Resolución 70/1 (2015). [Naciones Unidas]. La Asamblea General aprueba el documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la consolidación de la agenda para el desarrollo: Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para

el desarrollo sostenible. 25 de septiembre. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Resplandor, G. (2019). El enfoque pentadimensional: Prisma y evidencia de la coherencia paradigmática en la investigación. *Guayana Moderna,* (08), 38-53. https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/guayanamoderna/article/view/5371

Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. y Ayala, L. (2023). *Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales*. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, *35*(2), 1–15. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2023_21_3_007

Reyes, M., Pavez, J., Urbina, C., Monreal, M., Landini, F. y Ribeiro, L. (2022). Psicología, procesos psicosociales y escenarios rurales. *Psicoperspectivas, 21*(2), 01-06. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2806

Rice, F. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. (2ª ed.). Pearson Prentice Hall.

Ríos, R. (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia Y Sociedad*, (24), 79-107. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4861121

Ríos, A., Quenaya, C. y Estefanía, M. (2022). Habilidades socioemocionales para proyectos de vida adolescentes de escuelas rurales. La experiencia del programa horizontes. https://unesdoc.unesco.org/

Rodríguez, E. (2012). *El desarrollo humano integral: aportes desde la triada matemática – cotidianidad y pedagogía integral. Praxis investigativa reDIE, 4*(7), 47 – 59. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6551962

Rogers, C. (1961). *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, *2*(3). 95 - 105 Bridgepoint Education, Inc. and Wiley Periodicals, Inc. 10.1002/jpoc.20072 Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) • DOI: 10.1002/jpoc.20072

Sánchez, C., Daura, F. y Laudadío, J. (2019). *La comunidad escolar como medio para el desarrollo socioemocional*. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 31–45. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-070520190003000 31

Serna, J. (2020). *El valor de la educación en el desarrollo humano de las comunidades rurales* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio

Institucional Universidad Católica de Manizales. https://repository.ucm.edu.co/handle/10839/3713

Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2008). *Aprendizaje cooperativo*. Universidad Politécnica de Madrid. https://innovacioneducativa.upm.es/guiaspdi

Sylva, M. (2019). *La Inteligencia emocional para la prevención y desarrollo emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. CRAI UB. https://www.tdx.cat/handle/10803/667837#page=1

Tulcán, M. y Fajardo, L. (2020). Escuela urbana y rural: prácticas sociales y diversidad compartida. *Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos, 7*, 01-21. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/4034/Fajardo_Artunduaga_Luz_Elena_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: Hacia un bien común mundial*. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf

UNESCO, UNICEF y WHO. (2022). *Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje*. Oficina de Educación y ADAP de UNICEF. https://www.unicef.org/media/137741/file/Promoting%20and%20protecting%20mental%20health%20in%20schools%20and%20learning%20environments.pdf

UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe,* 001 – 121

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, Barcelona, Paidós.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books

Villarreal, E. y Zayaz-Pérez, F. (2021). Desarrollo humano y educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. *Revista Vértice Universitario, 23*(90), 28-39. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2683-26232021000200028

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens, 4*(2), 01-22. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202

ANEXOS

ANEXO A-1

Consentimiento informado para docentes, padres/madres o miembro de la familia y estudiantes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
CONVENIO POLINORTE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Consentimiento Informado Docentes, padres/madres o miembro de la familia y estudiantes

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Los abajo firmantes aceptan participar voluntariamente en el Proyecto de Investigación “Habilidades socioemocionales en educación rural: un enfoque colaborativo entre escuela y familia”, el cual tiene como propósito general construir un modelo teórico sobre el papel conjunto de la escuela y las familias en estas zonas específicas del país para el desarrollo de las competencias referenciadas. El proyecto es dirigido por Deicy Liset Romero Montoya, investigadora responsable, estudiante del programa de Doctorado en educación de la Universidad UPEL, bajo la tutoría de la Doctora Alena García.

Este documento se apoya en la Resolución 8430 de 1993 por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, manifestando en su Título II. De la investigación en seres humanos, Capítulo 1. De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, lo siguiente:

> **Artículo 5.** En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.
>
> **Artículo 6. (a).** La investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a los siguientes criterios: Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen.

Teniendo en cuenta el respaldo legal, los abajo firmantes declaran haber sido informados/as de los propósitos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, aceptan participar de una entrevista conversacional para recolectar anécdotas sobre las habilidades socioemocionales en la educación rural desde un enfoque colaborativo entre la escuela y la familia. Declaran haber sido informados/as que su participación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que es voluntaria y que puede negarse a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar

explicaciones o recibir sanción alguna. Declaran saber que la información entregada será confidencial y anónima.
Entiende que la información será analizada por el investigador y la información que se obtenga será utilizada sólo para este estudio. Este documento se firma en doce ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

NOMBRES	APELLIDOS	FIRMA

Nombre Investigador Responsable: Deicy Liset Romero Montoya.

Firma: _____ Fecha: _____

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al investigador Deicy Liset Romero Montoya, Celular: **3103764266**, correo electrónico: deicyliset22@gmail.com – romerodeicy2024@gmail.com

ANEXO – B

Instrumentos de recolección de información

ANEXO B-1

Guión de observación

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
CONVENIO POLINORTE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guión de observación directa a Instituciones Educativas de zona rural de Majagual, Sucre.

Cordial saludo para todos. Mi nombre es Deicy Liset Romero Montoya, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), y me encuentro aquí solicitando su apoyo y participación en mi investigación relacionada con la "**construcción de un modelo teórico basado en habilidades socioemocionales en entornos educativos rurales, desde un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia**". Para ello realizaría un proceso de observación directa a través de la cual me percataré de su experiencia en el día a día y en su interacción con todos los actores y entornos de la comunidad educativa. Ustedes no tendrán que hacer nada diferente a interactuar con el entorno y demás actores como habitualmente lo hacen.

Los resultados de la observación se contrastarán con los resultados de otros instrumentos y solo será tenida en cuenta para el desarrollo de la presente investigación.

Institución Educativa:	
Lugar:	Fecha de aplicación
Observaciones:	

ANEXO B-2

Guión de registro anecdótico

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
CONVENIO POLINORTE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guión de registro de anécdotas de docentes, padres/madres o miembro de la familia y estudiantes

Reciba usted un cordial saludo. Mi nombre es Deicy Liset Romero Montoya y actualmente soy estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), y en esta ocasión solicito su apoyo y colaboración para recolectar información experiencial que alimente mi trabajo de investigación, relacionado con la construcción de un modelo teórico basado en habilidades socioemocionales en educación rural desde un enfoque colaborativo entre la escuela y la familia, por tanto le solicito muy respetuosamente relatarme una situación experiencial concreta en la que se haya vivido y reflejado la importancia de las habilidades socioemocionales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La anécdota puede referirse a un suceso en la escuela, en el seno del hogar o en el entorno comunitario y debe estar asociada a la forma en que los docentes, estudiantes o las familias asumieron el desafío, lograron resolver el conflicto o encontraron en él una manera de fortalecer su relación.

Quiero recalcar que la información será utilizada para fines académicos salvaguardando los derechos que usted tiene como informante y al momento de darse a conocer se hará de forma anónima.

Rol (selecciona con una X):	Estudiante:		Docente		Padre/Madre de familia	
ANÉCDOTA						

Muchas gracias por su tiempo y disposición para participar de este encuentro y compartir sus experiencias para el desarrollo del estudio relacionado con habilidades socioemocionales en educación rural desde un enfoque colaborativo entre la escuela y la familia. Me mantendré en comunicación con usted para las acciones relacionadas con el estudio.

ANEXO C

Diligenciamientos de guía de observación

ANEXO C - 1

Guía de observación diligenciada IEC

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
CONVENIO POLINORTE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guión de observación directa a Instituciones Educativas de zona rural de Majagual, Sucre.

Cordial saludo para todos. Mi nombre es Deicy Liset Romero Montoya, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), y me encuentro aquí solicitando su apoyo y participación en mi investigación relacionada con la "**construcción de un modelo teórico basado en habilidades socioemocionales en entornos educativos rurales, desde un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia**". Para ello realizaría un proceso de observación directa a través de la cual me percatare de su experiencia en el día a día y en su interacción con todos los actores y entornos de la comunidad educativa. Ustedes no tendrán que hacer nada diferente a interactuar con el entorno y demás actores como habitualmente lo hacen.

Los resultados de la observación se contrastarán con los resultados de otros instrumentos y solo será tenida en cuenta para el desarrollo de la presente investigación.

Institución Educativa: Institución Educativa El Corozal	
Lugar: Corregimiento El Corozal – Majagual, Sucre.	Fecha de aplicación: 20 de marzo de 2025
Observaciones: La Institución Educativa El Corozal es de carácter oficial y reúne a un aproximado de 276 estudiantes pertenecientes al corregimiento y sectores aledaños. Ofrece los servicios de educación preescolar, básica primaria y básica secundaria. Se encuentra ubicada en el corregimiento El Corozal, adscrito al municipio de Majagual; además, cuenta con dos sedes que geográficamente se ubican relativamente cerca, la sede principal y la sede La Bárbara. La primera se encuentra a orilla de la carretera y a escasos metros se encuentra la segunda. En consecuencia, los estudiantes de preescolar y básica primaria reciben sus orientaciones en una estructura diferente a la que acopia a los estudiantes de básica secundaria. Estas estructuras cuentan con las condiciones necesarias para llevar a cabo el proceso educativo y también con una planta de profesionales adecuada y acorde a las necesidades educativas. A la vista las instalaciones se encuentran cuidadas y limpias, con una arborización que permite la integración de los estudiantes en los espacios libres. Se encuentran elementos de	

ambientación y de utilidad que fueron creados por los mismos estudiantes como canecas para depositar los residuos sólidos y macetas para las plantas. La jornada inicia a las 7:00 de la mañana para todos los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Una gran mayoría de ellos llegan caminando y acompañados de algún acudiente, otros, los que viven más alejados llegan en motocicletas que son conducidas por su acudiente y otros pocos llegan manipulando ellos mismos el vehículo en el cual se transportan. A las 7:00 a.m. suena el timbre y el coordinador realiza formación mencionando información relevante para el desarrollo de las actividades que se piensan llevar a cabo en la institución, les recuerda la importancia de portar correctamente el uniforme dentro y fuera de la institución, la importancia de manifestar el sentido de pertenencia, de recuerda que el final de periodo está cerca y que deben colocar mucho empeño para tener excelentes resultados al final del mismo. Hay dos estudiantes de grado octavo que se distraen, pero al momento en que un docente se acerca y les realiza un llamado de atención prudente y los estudiantes logran enfocarse prestar atención a las indicaciones que reciben por parte del coordinador.

Al ingresar a los salones de clases los estudiantes se muestran receptivos a las actividades que desarrolla cada docente, están atentos a las indicaciones y participan en el desarrollo de las actividades que cada uno propone. Durante el desarrollo de la jornada se percibe un ambiente de trabajo organizado en donde los estudiantes cumplen con las normas de convivencia que permiten el buen funcionamiento de las clases. No se observan estudiantes por fuera del salón de clases; sin embargo, se escucha a una docente de básica primaria llamar la atención de un grupo de estudiantes que están dispersos de la actividad que está desarrollando. Lo hace levantando la voz y pidiéndoles que se concentren en el cumplimiento de la actividad, que dejen de molestar y distraer a sus compañeros y que en caso que no lo hagan recibirán una mala nota y serán llevados a coordinación. Uno de los estudiantes manifiesta su inconformidad con un mal gesto en su rostro y otro solo se ríe del llamado de atención, seguidamente retoman el trabajo que venían realizando, pero vuelven a desconcentrarse y a conversar entre ellos, señalan a una compañera y se ríen efusivamente. La niña se acerca a la maestra, le dice algo y ella procede a nuevamente a llamar su atención de la misma forma que lo hizo durante el primer llamado y ellos reaccionan retoman el trabajo, pero con un tono de risa burlesco. Cuando llega el final de la jornada los padres de familia se acercan a recoger a sus hijos (as) y los estudiantes que se transportan solos proceden a salir de las instalaciones de la institución con precaución.

ANEXO C - 2

Guía de observación diligenciada IELS

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
CONVENIO POLINORTE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guión de observación directa a Instituciones Educativas de zona rural de Majagual, Sucre.

Cordial saludo para todos. Mi nombre es Deicy Liset Romero Montoya, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), y me encuentro aquí solicitando su apoyo y participación en mi investigación relacionada con la "**construcción de un modelo teórico basado en habilidades socioemocionales en entornos educativos rurales, desde un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia**". Para ello realizaría un proceso de observación directa a través de la cual me percataré de su experiencia en el día a día y en su interacción con todos los actores y entornos de la comunidad educativa. Ustedes no tendrán que hacer nada diferente a interactuar con el entorno y demás actores como habitualmente lo hacen.

Los resultados de la observación se contrastarán con los resultados de otros instrumentos y solo será tenida en cuenta para el desarrollo de la presente investigación.

<table>
<tr><td colspan="2">Institución Educativa: Institución Educativa La Sierpita</td></tr>
<tr><td>Lugar: Corregimiento La Sierpita – Majagual, Sucre.</td><td>Fecha de aplicación: 26 de marzo de 2025</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observaciones:

La Institución Educativa la Sierpita pertenece al corregimiento que lleva el mismo nombre. A la fecha ofrece todos los niveles de educación, desde la etapa inicial hasta el nivel de educación media. Al llegar a la institución se observa que ha padecido las inclemencias de fenómenos como el invierno y las crecientes que asedian estos territorios rurales del municipio de Majagual, Sucre, en tanto la infraestructura se ve bastante afectada y deteriorada, casi sin contar con las condiciones mínimas para llevar a cabo los procesos educativos. Los estudiantes que llegan a la institución lo hacen por diferentes medios de transporte. Algunos llegan caminando, otros llegan en bicicleta y otros llegan en motocicletas. En la jornada de la mañana solo están llegando los estudiantes de secundaria y educación media, con un horario de ingreso de 7:00 a.m.; por su parte, los estudiantes de preescolar y</td></tr>
</table>

primaria tienen jornada vespertina. Tras un aviso los estudiantes y los docentes ingresan a los salones de clase y empieza la jornada académica. Algunos docentes trabajan con los estudiantes al aire libre e improvisan con materiales del medio para llevar a cabo las actividades programadas.

Tras faltas de comportamiento un par de estudiantes son retirados de la clase que orienta un docente y se quedan en el patio de la institución. Otro grupo de estudiantes escucha las orientaciones del docente de educación física; sin embargo, son pocos los estudiantes que posteriormente participan de un partido de fútbol que observa el docente a cargo. Incluso, los dos estudiantes que fueron retirados de un aula de clases quieren participar del juego, y les es permitido.

Transcurridas cada una de las horas de clases se van realizando los cambios correspondientes, pero los estudiantes que habían sido retirados de clases siguen jugando sin ingresar a su respectivo salón de clases. Solo cuando han pasado dos horas de clases la docente que le toca orientar en el salón donde fueron retirados los estudiantes se acerca a la cancha y les pide a los estudiantes que ingresen a la tercera hora de clases. Los estudiantes no muestran oposición a lo que les solicitan, pero se toman su tiempo para ingresar. Primero se dirigen al espacio de aseo (los baños), luego van a tomar agua y finalmente se dirigen al salón donde sus compañeros los reciben con risas burlonas, a lo que ellos reaccionan de la misma manera.

Transcurrida la tercera hora de clases los estudiantes salen a un descanso en donde comparten con algunos compañeros, algunos toman su merienda, otros se dedican a jugar en pequeños grupos y otros estudiantes de grados diferentes arman un partido de fútbol improvisado. Durante este partido se presentan algunas diferencias entre los equipos se organizaron lo que incita a discusiones acaloradas que conducen a la terminación del mismo. A pesar de ello, siguen levantándose la voz para hacer ver la posición de cada uno. Llega un docente que hace de intermediario para que la situación termine en ese momento.

Cuando ha terminado el descanso los docentes retornan a las aulas de clase. A la 01:00 p.m. los estudiantes salen para sus casas. Algunos de ellos son esperados por algún acudiente, pero la gran mayoría se retiran por sus propios medios. Se observa que incluso hasta tres o cuatro estudiantes se transportan en una sola motocicleta, otros van jugando por la calle y otros se quedan en el colegio a pesar de que la jornada escolar ya ha terminado.

ANEXO C - 3

Guía de observación diligenciada IES

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
CONVENIO POLINORTE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guión de observación directa a Instituciones Educativas de zona rural de Majagual, Sucre.

Cordial saludo para todos. Mi nombre es Deicy Liset Romero Montoya, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), y me encuentro aquí solicitando su apoyo y participación en mi investigación relacionada con la "**construcción de un modelo teórico basado en habilidades socioemocionales en entornos educativos rurales, desde un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia**". Para ello realizaría un proceso de observación directa a través de la cual me percataré de su experiencia en el día a día y en su interacción con todos los actores y entornos de la comunidad educativa. Ustedes no tendrán que hacer nada diferente a interactuar con el entorno y demás actores como habitualmente lo hacen.

Los resultados de la observación se contrastarán con los resultados de otros instrumentos y solo será tenida en cuenta para el desarrollo de la presente investigación.

<table>
<tr><td colspan="2">Institución Educativa: Institución Educativa Sincelejito</td></tr>
<tr><td>Lugar: Corregimiento Sincelejito – Majagual, Sucre.</td><td>Fecha de aplicación: 09 de abril de 2025</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observaciones:

La institución Educativa Sincelejito es de carácter oficial y se encuentra ubicada en el corregimiento que lleva el mismo nombre. En la actualidad se encuentran matriculados 430 estudiantes distribuidos en los diferentes niveles educativos de educación inicial, básica primaria, básica secundaria y educación media. Cuenta con un personal de 18 profesionales al servicio de la carga académica, dos directivos (rector y coordinador) y un administrativo (secretaria).

Los estudiantes empiezan a llegar a partir de las siete de la mañana al igual que los docentes. Algunos llegan caminando, otros llegan en vehículos propios como bicicletas y motocicletas que ellos mismos vienen manejando, otros llegan en motocicleta, pero son dejados en la escuela por un adulto. Al llegar a la escuela empiezan a distribuirse por sus</td></tr>
</table>

instalaciones, por el patio, las bancas, los salones, mientras los docentes van llegando y se van encontrando en el espacio designado como coordinación académica. Ambos grupos de actores educativos conversan con sus compañeros, otros juegan bolita de cristal, otros juegan en la cancha de microfútbol utilizando una botella plástica como balón; sin embargo, el coordinador se acerca y les orienta que no pueden jugar porque con ese elemento porque se pueden hacer daño.

Cuando ya el reloj marca las 07:30 a.m. se escucha una alarma con un pitido que indica el inicio de la jornada académica, algunos estudiantes se dirigen a las aulas a esperar a los docentes que les corresponden, otros esperan fuera del aula. Algunos estudiantes llegan después de que el docente ha ingresado al aula y no los dejan entrar. Estos estudiantes deben esperar en coordinación a que transcurra la primera hora de clases y después pueda por fin ingresar al aula. También son retenidos en coordinación un grupo de tres estudiantes que debían asistir ese día en compañía del padre de familia porque habían cometido algunas faltas de indisciplina con un docente en la jornada del día anterior. Los padres de familia escuchan al coordinador, posteriormente ellos manifiestan su opinión acerca de la situación y proceden a llamar al docente con quien se presentó la dificultad. El docente expone su posición y establecen un acuerdo verbal con todos los actores participantes que conlleve a la mejora del comportamiento de los estudiantes implicados. El docente también expone que los estudiantes van mal académicamente y que, si continúan en esa posición en el resto del periodo, incluso del año, pueden llegar a perder nuevamente el año, resaltando que los estudiantes están repitiendo por tercera vez un mismo grado.

Los padres de familia que acudieron se reflejan preocupados y dedican unas palabras a sus representados, regañandolos por su conducta a lo que los estudiantes responden riéndose de las palabras que le dirigen sus acudientes. Todo esto sucede delante de los estudiantes que esperan en coordinación porque llegaron tarde al aula y a la institución, quienes están a la expectativa de lo que sucede con sus compañeros o conocidos.

Al interior de las aulas de clases se observan docentes orientando las diferentes asignaturas. Hay aulas donde se escuchan las voces de los estudiantes de forma más alta en comparación a otras aulas. En uno de estos espacios se encuentra un docente desarrollando su jornada con estudiantes de grado noveno y les está pidiendo en un tono de voz alto que bajen la voz, mientras un grupo de estudiantes realiza una exposición. Una de las estudiantes que expone se acerca a uno de los compañeros que está hablando y le propina

una bofetada. El docente les pide que por favor se comporten, mientras una estudiante sale del aula a buscar al coordinador para comentarle el caso de sus compañeros. Al llegar al aula el coordinador escucha las versiones de todos los implicados y procede a sacar a la estudiante que realizó la agresión física y al estudiante que recibió la agresión física y los retiene en coordinación el resto de la jornada. Al día siguiente deben presentarse con su respectivo acudiente.

En hora del descanso algunos estudiantes salen del aula y consumen productos de la tienda escolar. Los profesores que están de turno de vigilancia ese día se distribuyen por puntos específicos de la institución cumpliendo con la tarea de no dejar asomarse a personal ajeno a la institución y garantizar el buen comportamiento de los estudiantes. En esta tarea intervienen los estudiantes que participan en los conflictos que se presentan, sacan del aula a estudiantes que están haciendo desorden dentro del aula, a las parejas de estudiantes que tienen manifestaciones de cariño en el salón.

A las 11.00 a.m. la jornada académica continua. Los docentes siguen orientando sus clases. Al finalizar la jornada un grupo de estudiantes de la media protagoniza una discusión en el patio de la institución. Se dicen apodos despectivos entre ellos hasta que una docente interviene y les pide que no continúen, además los envía con el coordinador para que le comenten la situación. El coordinador les llama la atención y les manifiesta que si la situación se vuelve a presentar tendrá que hacer un llamado a sus acudientes o padres de familia.

ANEXO D

Transcripciones de registros anecdóticos

ANEXO D - 1

Transcripción del registro anecdótico de los informantes docentes

Informnate	Anécdota
DIEC	**DIEC:** Bueno, yo soy docente nombrado en básica primaria, pero tengo algunas horas extras en secundaria, así que tengo la posibilidad de desenvolverme entre la básica primaria y secundaria. Tengo ya 12 años y medio de experiencia docente, primero como docente provisional y hace poco me gané el concurso de ingreso para ser nombrado en propiedad. Recuerdo que tuve una experiencia con un estudiante que tenía, más o menos, unos once años. Estaba en extraedad, hacía cuarto de primaria en ese momento, y el estudiante manifestaba siempre mucho enojo con los compañeros porque recibía ciertos ataques. Me daba cosa ese estudiante, entonces me dediqué a intentar ayudarlo. Entonces me acerqué a él, empecé a hablarle de la autoestima, lo importante que es aceptarse a uno mismo como persona tal y cual como es. Y empecé a trabajarle unas habilidades de comunicación con él. Seguidamente procedí a tratar de quitarle esa forma en la que el respondía a cualquier comentario de sus compañeros, muchas veces lo hacía de manera agresiva. Él era muy inteligente y a pesar de todas las debilidades que él tenía, el niño finalmente logró asimilar muy positivamente estas cosas que le estaban sucediendo y el niño finalmente logró asimilar muy, muy positivamente esta estas estas cosas que le estaban sucediendo.Esa es la anécdota que me gustaría compartirle porque en realidad me marco mucho en mi profesión docente.

Informnate	Anécdota
DIELS	**DIELS:** A uno en esta profesión se le presentan tantas situaciones que no se ni cual decirle. Bueno, hay un muchacho que hace como un año atrás aun estudiaba en la institución. Él era pesadito para el colegio, yo lo conocí cuando entró a sexto grado y no le gustaba estudiar. Yo creo que el venía porque lo obligaban y entonces acá en el colegio llegaba a molestar a sus compañeros, a pelear con ellos porque no hacían lo que él quería, dado que él era más grande en edad y tamaño. En ese entonces el cursaba octavo y tenía como 17 años, pero se comportaba como un hombre adulto. En lo referente al colegio, no rendía, no sabía ni leer ni escribir bien, era grosero, maleducado y llegaba a sacar a pelear hasta a los docentes. Por supuesto ninguno le siguió el juego. En varias ocasiones yo hable con el papá, quien escuchaba y no decía nada, el solo escuchaba y escuchaba. Después le fui a hacer una visita y me encuentro que en la zona donde vivían estaban rodeados de agua por las inundaciones, salían de madrugada a pescar lejos porque es la única forma de sobrevivir cuando todas esas tierras se inundan y no hay donde sembrar, él vivía era con la madrasta porque el papá salía a trabar para lograr el poco sustento, no le hacía caso. El también salía a pescar y después que venía iba al colegio, aunque faltaba bastante a clases. El terminó retirándose del colegio, no volvió más y todavía me lo encuentro por las calles. Me dice que sigue pescando, pero yo lo veo como en malos pasos y me da una pena verlo así. Yo hablaba con él y le decía que tratara de terminar el colegio, pero nada, decidió salirse y el papá y la madrastra lo dejaron.

Informnate	Anécdota
	DIES: Bueno yo como docente oriento el área de educación física en la institución y cuando llegué no me esperaba el panorama que me encontré. Yo nunca había trabajado en una institución educativa y era un desafío personal que se convirtió en un desafío social, demográfico, social, económico y de muchas cosas más. Puedo referir que actualmente contamos con una estudiante que es excelente deportista. Viene de ser goleadora departamental, marcar más de veinte goles en los torneos. Su nivel, siempre lo he dicho, su nivel deportivo es capaz de igualar a una deportista de talla nacional, pero, a nivel emocional, estamos trabajando los hábitos no saludables. Porque podríamos decir que los hábitos y estilos de vida saludables, en ella no son tan saludables. Particularmente he tomado un rol algo importante en su vida y veo en ella que se siente frustrada a pesar de que en la disciplina deportiva le va muy bien. Es una chica que llevamos adelante en la parte deportiva y que no hemos querido dejarla, que no hemos querido soltarla, a pesar de los problemas que actualmente presenta. Es un pilar, es un diamante de la institución. Sabemos su potencial y, además de eso, sabemos que es un gran ser humano.

ANEXO D - 2

Transcripción del registro anecdótico de los informantes miembros de las familias

Investigador	Anécdota
INV:	**MFIEC:** Bueno yo soy una madre de familia que ha prestado a la institución a tres de mis hijos y precisamente me gustaría contar que en la escuela se juegan los juegos intercolegiados. Mi hijo, el mayor, juega futbol. Cuando vamos a las actividades a otros colegios, me involucran, como padres de familia nos invitan a acompañar a nuestros hijos y uno se siente importante y se siente feliz, porque los hijos están jugando, están haciendo lo que a ellos les gusta. A veces ganan y mi hijo con los demás jugadores del equipo se ponen felices. Aunque yo muy poco voy porque hay cosas que hacer en la casa y hay que trabajar para tener el sustento diario.
	MFIELS: Bueno, gracias por tenerme en cuenta para este trabajo. Yo puedo decir al respecto del tema que mis hijos una vez tuvieron una diferencia con uno de sus compañeritos, tuvieron diferencias verbales. Ellos se colocan sobrenombres, no se llaman por los nombres, y eso llevó a que intentaran darse golpes. Y ya cuando vieron que se intentaron dar golpes, que ya la acción era repetida, casi diario que había la diferencia, no solo fuera de las clases, sino dentro, entonces nos llamaron. La escuela vino y nos llamó, bueno, nos convocó el coordinador. Yo acudí, acudió el padre de familia del otro compañerito y se solucionó el problema dialogando. La escuela trata de siempre decirnos que ellos son un espacio para la paz y gracias a Dios y el apoyo de los docentes, todo pudo ser solucionado de manera pacífica, y se logró el acuerdo del respeto. De ahí ellos no han tenido diferencias.

Investigador	Anécdota
	MFIES: Bueno seño, gracias por esta invitación. Sobre lo que usted me comenta yo recuerdo que una vez uno de mis hijos tuvo un conflicto con otro compañero, estaban jugando y empezaron a tratarse brusco hasta que salieron de discusión. Nos citaron a los padres del compañero y a nosotros, pues se buscó la solución, se hicieron reuniones entre estudiantes y padres de familia y logramos persuadir a que nuestros hijos dejaran esas conductas que sólo generan espacios de violencia y que nos ayudaran a fortalecer el mañana de ellos que piensan construir desde la escuela

ANEXO D - 3

Transcripción del registro anecdótico del informante EIEC

Investigador	Anécdota
INV:	**EIEC:** Buenas tardes, gracias por hacerme parte de este trabajo, yo pensé que me iba a preguntar algo más complicado, pero yo recuerdo que un día llegué del colegio muy cansada. Ese día tenía un examen final de matemáticas y lo perdí, me sentía triste y muy frustrada, cuando mi mamá me preguntó que como me había ido en el colegio le respondí de manera impulsiva y enojada. Le grité que no me hablara que no quería hablar de eso. Después de gritarle, me encerré en mi cuarto. A medida que pasaban los minutos mientras me calmaba empecé a llorar, pensé en lo que dije y en la manera que le hablé a mi mamá y sentía mucha culpa, me di cuenta que no fue justo hablarle así a mi mamá pues ella no tenía la culpa. Entonces salí de mi cuarto, me acerqué a mi mamá, la abracé y le pedí perdón. Me di cuenta que actué con rabia y que después vino el arrepentimiento. Esa es mi experiencia y creo que allí se ven las emociones por las que me pregunta.
	EIELS: Lo que yo tengo por contar sobre una anécdota que viví es que este año durante un partido de futbol del campeonato jugábamos con un equipo de futbol de otra institución, fuimos hasta allá y empezamos a jugar. Al principio todo era normal; sin embargo, de un momento a otro los ánimos se subieron porque nuestro equipo empezó a celebrar goles de manera que el otro equipo se sintió intimidado. Por un momento empezamos a reírnos porque les decíamos que nos tenían miedo y que estaban asustados y de un momento a otro uno de esos muchachos sacó una navaja y me la mostró. No se me fue contra mí, solo me la mostró y me decía que él no tenía miedo,

Investigador	Anécdota
	pero en ese entonces a mi si me dio miedo y le dije a mis compañeros y al profesor que nos acompañaba. Él se acercó a los organizadores del campeonato y le dijo lo sucedido. Al muchacho que era o es estudiante lo llevaron a unas oficinas y nosotros como pudimos terminamos el partido, pero yo por dentro tenía miedo. Y esa es una experiencia que me pasó.
	EIES: Bueno, este año que soy el representante de los estudiantes me han tocado muchas responsabilidades que vienen con ese liderazgo, que a veces es bueno y a veces no lo veo tan bueno. Como muchos nos trasladamos en jhonson por el caño, van estudiantes de todos los grados, desde primaria hasta bachillerato solo con el conductor de la canoa, hay muchos niños y niñas que no quieren hacer caso. Se colocan a pelear, se tiran y hacen cualquier cantidad de cosas. Lo último grave que paso fue espantaron un nido de avispas que picaron a muchos de los que nos transportamos ahí, el conductor cogió rabia y yo también, los regañé y les hablé fuerte, les dije algunas palabras. Al día siguiente el conductor puso la queja ante el coordinador de la institución, me llamaron a mí y a todos los que participaron del caso y los muchachos le dijeron al coordinador todo lo que yo dije. El hablo con todos y de ultimo me llamó aparte y me aconsejó que uno debía saber manejar las situaciones sin ser grosero con los demás y así le van a seguir, o sea a aceptar los consejos y las ordenes que uno les da. Yo por lo general soy muy calmado pero ese día me volaron la piedra.

ANEXO E

Guión de preguntas a priori para ampliar y reescribir las anécdotas

ANEXO E – 1.
Guin de entrevistas a docentes



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
NIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
CONVENIO POLINORTE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guión de entrevistas a docentes

Reciba usted un cordial saludo, con la finalidad de ampliar la información aportada en su anécdota, me permito hacerle las siguientes preguntas que me permitirán reescribir, recuperar relatos significativos desde su experiencia para favorecer el diseño de un modelo teórico de habilidades socioemocionales en entornos educativos rurales fundamentado en el trabajo colaborativo entre escuela y familia. La información será utilizada solo con fines académicos y resguardando siempre su seguridad y protección.

Desde lo conversado en la anécdota, me permito preguntarle:

1. ¿Cómo ha sido su trabajo en el aula para fortalecer las habilidades socioemocionales?
2. Describa un reto que le ha tocado asumir en la zona rural para fortalecer el manejo de habilidades socioemocionales en la ruralidad
3. En su experiencia de docente ¿cuáles han sido los mayores desafíos que ha afrontado en la parte emocional del trabajo comunitario?
4. ¿Qué estrategias ha implementado en el aula de clases (efectivas o no) para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales entre sus estudiantes?
5. ¿Cuál considera usted que es el principal aporte a la comunidad desde su formación académica?
6. ¿Cuál es su principal aporte para el fortalecimiento del trabajo comunitario y sus bases socioemocionales?
7. ¿Cuáles actividades pueden fortalecer desde su labor docente el papel de la escuela y la familia para resaltar la motivación de los estudiantes a nivel socioemocionales desde la escuela?
8. ¿Qué actividades de trabajo comunitario incluye en el ejercicio de su labor y cuales están relacionadas con el abordaje y desarrollo de habilidades socioemocionales?
9. A partir de su labor docente ¿cómo puede aportar al fortalecimiento del trabajo cooperativo en la escuela para el manejo responsable de las habilidades socioemocionales en la comunidad?

Muchas gracias por su tiempo y disposición para participar de este encuentro y compartir sus experiencias para el desarrollo del estudio relacionado con habilidades socioemocionales en educación rural desde un enfoque colaborativo entre la escuela y la familia. Me mantendré en comunicación con usted para las acciones relacionadas con el estudio.

ANEXO E – 2
Guin de entrevistas a miembros de la familia



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
NIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
CONVENIO POLINORTE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guión de entrevistas a miembros de la familia

Reciba usted un cordial saludo, con la finalidad de ampliar la información aportada en su anécdota, me permito hacerle las siguientes preguntas que me permitirán reescribir, recuperar relatos significativos desde su experiencia para favorecer el diseño de un modelo teórico de habilidades socioemocionales en entornos educativos rurales fundamentado en el trabajo colaborativo entre escuela y familia. La información será utilizada solo con fines académicos y resguardando siempre su seguridad y protección.

Desde lo conversado en la anécdota, me permito preguntarle:

Pensando un poco en la relación que tiene con sus hijos

1. ¿Cómo lo apoya cuando lo necesita?
2. ¿Cómo resuelve los conflictos y deferencias que tiene con él o ellos?

Desde su experiencia

3. ¿Cómo contribuye la escuela para que sus hijos (as) manejen la rabia y la frustración cuando las cosas no salen como se esperan?
4. Cuando sus hijos (as) necesitan ayuda ¿Qué hace la escuela al respecto?
5. ¿Qué hace la escuela cuando sus hijos (as) tienen algún problema?
6. Cuénteme alguna situación que su hijo haya vivido en la escuela y la forma en que la institución manejo esa situación.
7. ¿Qué manejo o asesoría brinda la escuela para garantizar que el estudiante entienda y gestione sus propias emociones y las de los demás?
8. Desde su experiencia ¿Cuál ha sido el mayor obstáculo de la escuela en la formación de sus hijos(as)?
9. ¿Qué valores aporta la escuela para hacer de la comunidad un escenario de paz?

Muchas gracias por su tiempo y disposición para participar de este encuentro y compartir sus experiencias para el desarrollo del estudio relacionado con habilidades socioemocionales en educación rural desde un enfoque colaborativo entre la escuela y la familia. Me mantendré en comunicación con usted para las acciones relacionadas con el estudio.

ANEXO E – 3

Guin de entrevistas a docentes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

CONVENIO POLINORTE

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guión de entrevistas a estudiantes

Reciba usted un cordial saludo, con la finalidad de ampliar la información aportada en su anécdota, me permito hacerle las siguientes preguntas que me permitirán reescribir, recuperar relatos significativos desde su experiencia para favorecer el diseño de un modelo teórico de habilidades socioemocionales en entornos educativos rurales fundamentado en el trabajo colaborativo entre escuela y familia. La información será utilizada solo con fines académicos y resguardando siempre su seguridad y protección.

Desde lo conversado en la anécdota, me permito preguntarle:

1. ¿Qué emociones has experimentado más intensamente y qué impacto han tenido en tu relación con los demás y en tu desempeño como estudiante?
2. ¿Crees que la escuela aporta al desarrollo de tu comunidad? Relátame un ejemplo
3. ¿Cuáles son tus principales metas por cumplir en la vida escolar?
4. ¿Qué impedimentos consideras para el cumplimiento de esas metas?
5. ¿Cómo piensas que podrías afrontar esos impedimentos?
6. ¿Cómo aportan los docentes para ayudarte a seguir avanzando en la escuela de manera exitosa?
7. ¿Cómo te ayuda la escuela para avanzar en tu proceso de formación?
8. ¿Cómo percibes el trabajo conjunto de la escuela y la familia?
9. Describe una experiencia que hayas vivido donde la escuela convocara a tus padres y/o familia a un espacio para compartir y ayudar en tu crecimiento

Muchas gracias por su tiempo y disposición para participar de este encuentro y compartir sus experiencias para el desarrollo del estudio relacionado con habilidades socioemocionales en educación rural desde un enfoque colaborativo entre la escuela y la familia. Me mantendré en comunicación con usted para las acciones relacionadas con el estudio.

ANEXO F

Transcripción de entrevistas

ANEXO F- 1

Transcripción de respuestas del informante DIEC

Pregunta	Respuesta
INV: ¿Cómo ha sido su trabajo en el aula para fortalecer las habilidades socioemocionales?	**DIEC:** Ha sido una experiencia muy significativa durante todo este proceso de trabajo que he venido desarrollando con los estudiantes, y me he dado cuenta de que, en algunos casos muy positiva, porque los estudiantes han sido o han correspondido de forma positiva ante las situaciones que se han presentado.
INV: Describa un reto que le ha tocado asumir en la zona rural para fortalecer el manejo de habilidades socioemocionales en la ruralidad	**DIEC:** Tuve una experiencia con un estudiante que tenía, más o menos, unos once años. Estaba en extraedad, hacía cuarto de primaria en ese momento, y el estudiante manifestaba siempre mucho enojo con los compañeros, porque recibía ciertos ataques. Me tocó ayudarlo en ese proceso. Siempre ponía queja, siempre había algo que a él lo hacía enojar. Me tocó a mí ese año asumir el control o la dirección del grupo, y me identifiqué cuál era la problemática que el niño venía presentando, y la cual le tocaba asumir. Me acerqué a él, empecé a hablarle de la autoestima, lo importante que es aceptarse a uno mismo como persona tal y cual como es. Y empecé a trabajarle unas habilidades de comunicación con él. Seguidamente procedí a mirar, a tratar de quitarle esa forma en la que él respondía a cualquier comentario de sus compañeros, muchas veces lo hacía de manera agresiva. Lo hice, hablé con él, le decía, bueno, usted tiene muchas potencialidades que debe desarrollar. Lo involucré bastante en el proceso académico, muy inteligente el chico, lo involucré mucho. Y a pesar de todas las debilidades que él tenía en cuanto a su autoestima, por problemas en el hogar, por problemas en la familia, el niño finalmente logró asimilar muy, muy positivamente estas cosas que le estaban sucediendo. Aprendió a escuchar las opiniones de sus compañeros, no fue fácil, pero sí logró asimilar todo eso que venía experimentando él en ese proceso de interactuar con sus compañeros
INV: En su experiencia de docente ¿cuáles han sido los mayores desafíos que ha afrontado en la parte emocional del trabajo comunitario?	**DIEC:** Tratar de que el padre de familia con quién vive el niño o todos los estudiantes se den cuenta de que los niños deben quemar sus etapas es uno de los desafíos más grandes para mí. Que no se adelanten colocándolos a hacer cosas que no están aptas para que desarrollen en cada etapa de crecimiento, como el caso de este chico.
INV: ¿Qué estrategias ha implementado en el aula de clases (efectivas o no) para el fortalecimiento de las habilidades	**DIEC:** Bueno, mirando la situación de este chico lo primero que hice fue concientizarlo a él primero, de que todos cometemos errores y que muy a pesar de que nosotros tengamos o cometamos muchos errores, debemos querernos tal y cual como somos, aceptarnos tal y cual como somos, le trabajé su autoestima. Y conjuntamente con los compañeros, también empecé a trabajar lo del respeto, lo de la autoestima también de ellos mismos, y empezaron ellos a ofrecerle un

Pregunta	Respuesta
socioemocionales entre sus estudiantes?	espacio. Eso no fue fácil, pero sí le ofrecieron el espacio, compartía, hacía tareas y todo.
INV: ¿Cuál considera usted que es el principal aporte a la comunidad desde su formación académica?	**DIEC:** Bueno, a nosotros como docentes nos toca en muchos casos asumir algunas posiciones de muchos profesionales. A veces somos psicólogos, a veces somos padres, somos docentes. Y siento que ese es mi mayor aporte, estar en cualquier faceta que me necesiten mis estudiantes.
INV: ¿Cuál es su principal aporte para el fortalecimiento del trabajo comunitario y sus bases socioemocionales?	**DIEC**: Bueno, nosotros también, como ya dije, como docentes debemos saber conocer a nuestros estudiantes, mirar en cuál es su contexto donde se desarrolla. Y no solamente nos debemos enfocar en la parte académica. Debemos aprender a conocer a nuestros estudiantes. Y desde el trabajo comunitario mi aporte ha sido llevar a cabo algunas estrategias como las visitas domiciliarias, donde aprendemos a conocer al estudiante, donde se desarrolla y de pronto identificar ciertas cosas que puedan estar causando un daño emocional.
INV: ¿Cuáles actividades pueden fortalecer desde su labor docente el papel de la escuela y la familia para resaltar la motivación de los estudiantes a nivel socioemocionales desde la escuela?	**DIEC:** Yo pienso que como lo dije anteriormente las visitas domiciliarias son importantes, al igual que las escuelas de padres que son otra de las estrategias que como institución llevamos a cabo y que es muy utilizada en las instituciones, lo digo a nivel general. Muchas veces los padres cometen errores y cargan a sus hijos con tareas que no deberían, y es por desconocimiento.
INV: ¿Qué actividades de trabajo comunitario incluye en el ejercicio de su labor y cuales están relacionadas con el abordaje y desarrollo de habilidades	**DIEC**: Como ya lo mencioné anteriormente, las visitas domiciliarias y la escuela de padres.
INV: A partir de su labor docente ¿cómo puede aportar al fortalecimiento del trabajo cooperativo en la escuela para el manejo responsable de las habilidades socioemocionales en la comunidad?	**DIEC**: Bueno, la comunidad cumple un papel importante en la escuela porque ellos son los que alimentan a la escuela como tal, ellos para empezar ponen a los niños. Nosotros como profesionales en educación tenemos el deber de involucrar a los diferentes actores que hacen parte de este proceso. Y debemos facilitar algunos espacios que puedan satisfacer esas necesidades que tienen los estudiantes, las familias, la propia institución también, para que el proceso se vea un poco más (hace una pausa prolongada para pensar) dinámico.

ANEXO F - 2

Transcripción de respuestas del informante DIELS

Pregunta	Respuesta
INV: ¿Cómo ha sido su trabajo en el aula para fortalecer las habilidades socioemocionales?	**DIELS**: Bueno desde mi labor docente en la zona rural, el trabajo con los estudiantes es un poco más humano, más desde lo axiológico, más desde la empatía, enfocado más a ser tolerante, a enseñarles mucho la resiliencia y el papel desde la corresponsabilidad para que puedan ver la educación como su proyecto de vida para generar un valor agregado en su familia, en el territorio y poder salir adelante.
INV: Describa un reto que le ha tocado asumir en la zona rural para fortalecer el manejo de habilidades socioemocionales en la ruralidad	**DIELS**: Sí, cuando por primera vez llego a ejercer mi labor académica en la institución educativa donde laboro, me encuentro que era una institución con muchas connotaciones especiales. En primera instancia, pues, en el contexto se veía la presencia de grupos al margen de la ley. También los índices del tránsito efectivo de la educación básica y media hacia la superior eran nulos y yo he querida transformar esas condiciones para que los estudiantes tengan mejores oportunidades desde la educación y de mi trabajo académico, orientación y guía.
INV: En su experiencia de docente ¿cuáles han sido los mayores desafíos que ha afrontado en la parte emocional del trabajo comunitario?	**DIELS**: Bueno, sabemos muy bien que la educación en la escuela gira alrededor de una triada, docentes, estudiantes y padres de familia. De la presencia o enajenación del padre de familia depende el éxito o el fracaso del proceso educativo en las escuelas. Desde esa parte ha sido muy fuerte tener que afrontar las experiencias de vida de esos núcleos familiares, escuchar a viva voz que son golpeadas por las inundaciones, que les toca dejar todo, por casos de violencia, que les ha tocado dejar todo porque no tienen para un sustento familiar.
INV: ¿Qué estrategias ha implementado en el aula de clases (efectivas o no) para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales entre sus estudiantes?	**DIELS**: Bueno, he tratado de involucrar el papel del docente, el papel del padre de familia y del estudiante como entes activos. He tratado de pasar del papel a varios estamentos de la escuela, como asociaciones de padres de familia, consejos de padres, líderes estudiantiles.
INV: ¿Cuál considera usted que es el principal aporte a la comunidad desde su formación académica?	**DIELS**: Bueno, yo considero que el principal valor agregado que he dejado en la comunidad no ha sido desde el ámbito profesional, ha sido desde el rol humano. He llegado a entender que de nada sirve un profesional si no se unta de pueblo. Ante todo, debemos hacer lectura del contexto primero antes que ir a enseñar una asignatura, antes que ir a hacer academia, porque la academia no nace en el aula, la academia

Pregunta	Respuesta
	nace en la casa, la academia nace en las necesidades del educando, en las necesidades del padre de familia.
INV: ¿Cuál es su principal aporte para el fortalecimiento del trabajo comunitario y sus bases socioemocionales?	**DIELS**: Bueno, yo considero que han sido muchos, pero para resaltar ha sido la posibilidad de unir lazos entre un gobierno nacional, entre las bases u organizaciones sociales y llevar a la escuela como roles determinantes en los encuentros comunitarios, para en primera instancia palpar desde primera mano las necesidades del territorio, enfocarlas en proyectos y que los gobiernos puedan darle solución a esto. Esto ha sido de mucha ayuda emocional, porque todos los actores comunitarios se han sentido activos y se han sentido útiles ante los propósitos que se quieren lograr y emancipar como sociedad. Esto ha fortalecido en un nivel alto, pues, las habilidades emocionales en el contexto, porque a pesar de tener tantas necesidades, se olvidan por un momento, porque se han articulado en trabajar hacia propósitos comunitarios y generales para lograr darle soluciones a los mismos.
INV: ¿Cuáles actividades pueden fortalecer desde su labor docente el papel de la escuela y la familia para resaltar la motivación de los estudiantes a nivel socioemocionales desde la escuela?	**DIELS**: Pues, yo considero que al estudiante hay que trabajarle desde todos los niveles que se ven en la educación inicial, primaria, básica y media, llevarles un proyecto de vida que los motive, ¿cierto? Llevar la presencia de la educación de la educación superior al territorio, ayudar a que el estudiante explore sus habilidades o inteligencias múltiples, ayudar que el estudiante motive al padre de familia a que la escuela es un ente que necesita de él, pero también necesitamos involucrar en esto a los docentes, que los docentes entiendan que la educación no es una ocasión, que la educación no es no es esencial, sino que la educación es algo de vocación y algo fundamental en las zonas rurales para avanzar en el desarrollo de las habilidades socioemocionales como bases de impulso para lograr casos exitosos en nuestros estudiantes desde sus proyectos de vida.
INV: ¿Qué actividades de trabajo comunitario incluye en el ejercicio de su labor y cuales están relacionadas con el abordaje y desarrollo de habilidades	**DIELS**: Bueno, pues, ya le he mencionado algunas. Ha sido la creación de asociaciones de padres de familia, de consejos de padres, también se hacen las visitas domiciliarias para conocer el contexto próximo del estudiante, y esto ayuda, de una u otra manera, a fortalecer las habilidades socioemocionales, porque ellos ven, mira, el profe viene y nos visita, el profe viene y se toma un café con nosotros, el profe viene y conoce a mi papá, conoce a mi mamá, conoce a mis abuelos que ya no pueden salir, conoce a mis tíos, conoce a mis hermanitos menores. Mira, el profe vino y conoció mi pueblo, conoció mi comunidad, conoció mi corregimiento, mi vereda. El estudiante recuerda y entiende que la escuela es su segundo hogar y que ser padre de familia en una segunda instancia es un papel que debe asumir el docente, porque además de enseñar una asignatura o una materia, también está ayudando a formar ciudadanos al servicio de la sociedad.
INV: A partir de su labor docente ¿cómo puede aportar al fortalecimiento del	**DIELS:** Bueno, todas esas labores académicas, extra curriculares, Pues, yo considero que, y todos los actores que se han mencionado, la triada, deben estar como en un solo saco. Y cuando todos los actores involucrados giran hacia un solo propósito, todo es más fácil.

Pregunta	Respuesta
trabajo cooperativo en la escuela para el manejo responsable de las habilidades socioemocionales en la comunidad?	

ANEXO F - 3

Transcripción de respuestas del informante DIES

Pregunta	Información
INV: ¿Cómo ha sido su trabajo en el aula para fortalecer las habilidades socioemocionales?	**DIES**: Bueno, teniendo en cuenta que estamos en un ambiente rural, donde la diversidad a nivel escolar, a nivel familiar, a nivel socioeconómico es fundamental, desde los pilares de la educación encontramos familias con necesidades y perspectivas educativas muy aisladas de lo que nosotros conocemos en el área urbana es muy difícil trabajar las habilidades socioemocionales, yo lo que hago es hablar con los estudiantes, acercarme al padre de familia, ir a visitarlos y ver que es lo que hay detrás de todo lo que sucede con los estudiantes para tratar de aconsejarlo mejor.
INV: Describa un reto que le ha tocado asumir en la zona rural para fortalecer el manejo de habilidades socioemocionales en la ruralidad	**DIES**: Bueno. El reto ha sido grande. Las habilidades creo que están en todo su esplendor, porque hay mucha carencia de amor, también derivada de la educación tradicional. Estudiantes que llegan a casa, a casa y que llegan a la escuela sin un abrazo, sin una caricia, con padres que han sido divorciados. Hemos encontrado desde la parte deportiva y en la misma institución situaciones personales y familiares donde el estudiante se le ve vulnerado o deteriorado sus derechos y que infieren en la educación impartida a diario y eso dignifica un reto grande para mí.
INV: En su experiencia de docente ¿cuáles han sido los mayores desafíos que ha afrontado en la parte emocional del trabajo comunitario?	**DIES:** Bueno, hace poco les decía a los estudiantes en un examen de conocimientos realizado que el deporte a quién beneficiaba, si era a los estudiantes, si era a los docentes o era a la comunidad educativa, la cual está representada por padres de familia, por docentes, por directivos, por los mismos estudiantes, por exalumnos. Y la respuesta es clara para ellos, beneficia a todos. Y creo que le hemos dado vida desde el área deportiva a la misma comunidad, no solamente a la institución. Se ve enriquecido una tarde aquí en la institución viendo los distintos deportes que se están implementando con todos los estudiantes, exalumnos, docentes e incluso algunos padres de familia. Queremos estudiantes que también estén en la escuela, sí, pero que también tengan un espacio productivo a nivel familiar, a nivel emocional, que se sientan bien con ellos mismos, que se sientan bien con los demás y con el mundo que los rodea, y el deporte ha sido una herramienta.
INV: ¿Qué estrategias ha implementado en el aula de clases (efectivas o no) para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales entre sus estudiantes?	**DIES:** Yo desde el mismo deporte que ya es una estrategia he logrado implementar algo que se ha llamado prácticas laborales para estudiantes de grado once desde el área de Educación Física, Recreación y Deporte. Fue una iniciativa que nació desde mi persona con la necesidad o más bien con la proyección de que el estudiante vea que desde el área de educación física no solamente se juega, no solamente se pasa un rato chévere, sino que también se pueden explorar campos desde la educación, campos laborales desde la salud ocupacional, campos laborales desde el entrenamiento deportivo, que le podemos aportar un poco más a la nación.

Pregunta	Información
INV: ¿Cuál considera usted que es el principal aporte a la comunidad desde su formación académica?	**DIES:** El tiempo, el amor, la dedicación, esos han sido mis principales aportes.
INV: ¿Cuál es su principal aporte para el fortalecimiento del trabajo comunitario y sus bases socioemocionales?	**DIES**: Yo soy creyente, amo a Dios y sé que Dios utilizó personas, seres humanos para que tocara mis fibras y tocara mi humanidad y me dijeran en cada momento de mi vida que existen nuevas oportunidades, que existen nuevos caminos. Y creo que nuestros estudiantes, nuestros niños, los mismos padres de familia, necesitan personas que toquen a la puerta y digan, sí se puede, sí lo podemos lograr. Y tenemos las condiciones, tenemos una palabra a cada día para decirle que no es difícil, solamente necesitamos disposición, amor, valores y principios. Mi aporte ha sido ser esa herramienta para ellos.
INV: ¿Cuáles actividades pueden fortalecer desde su labor docente el papel de la escuela y la familia para resaltar la motivación de los estudiantes a nivel socioemocionales desde la escuela?	**DIES:** Creo que la vida funciona como un equipo, independientemente del deporte. Primero, pues, individualizar la situación, saber que todas las personas tienen principios, tienen una forma de actuar totalmente diferente, que las situaciones que viven en la casa no son iguales, aunque pasen agarrados de las manos. Entonces, partimos desde que debemos focalizar, debemos entender, buscar y analizar y ser muy buenos observadores. No es lo mismo mirar que observar, porque observar nos permite mirar con intención, con una intencionalidad y nuestra intención es ayudar.
INV: ¿Qué actividades de trabajo comunitario incluye en el ejercicio de su labor y cuales están relacionadas con el abordaje y desarrollo de habilidades	**DIES**: Bueno, pienso que es importante estimular, creo que acciones o actividades como llegar y estimular con un detalle, con un abrazo, con un beso, con una inyección de amor es una manera para fortalecer el trabajo comunitario. Por ejemplo, con algunos grados estamos organizando una donatón. También creo que la salud desde el deporte es una herramienta fundamental, es un arma, (pide disculpas por decir la palabra arma) perdóneme por decir la palabra arma, pero es una herramienta poderosa para llegarle a la familia.
INV: A partir de su labor docente ¿cómo puede aportar al fortalecimiento del trabajo cooperativo en la escuela para el manejo responsable de las habilidades socioemocionales en la comunidad?	**DIES:** Pues, nos hace necesario (El informante hace una pausa prolongada) que en la reunión de padres de familia se amplíe el espacio para que los docentes podamos aplicar esas estrategias. Sabemos que en la mañana estamos en clase, en la tarde estamos planeando, estamos en otras actividades extraeducativas, pero creemos que los espacios de informe, los espacios de planeación, los espacios de reuniones con cada uno de los grupos y directores de grupo se pueden aprovechar de una mejor manera y enmarcarlos desde la integralidad.

ANEXO F - 4

Transcripción de respuestas del informante MFIEC

Pregunta	Respuestas
INV: Pensando un poco en la relación que tiene con sus hijos ¿Cómo lo apoya cuando lo necesita	**MFIEC:** Bueno, cuando mis hijos me necesitan trato de apoyarlos desde que ellos noten que estoy para ellos. No con plata, con dinero, porque no lo hay, pero trato de ayudarles a hacer las actividades cuando yo sé lo que ellos necesitan, también los acompaño a la escuela, los llevo en la mañana y los recojo a medio día. También voy a las reuniones. Ese es el apoyo que le doy a mis hijos.
INV: ¿Cómo resuelve los conflictos y deferencias que tiene con él o ellos?	**MFIEC:** Bueno, en la casa, mis hijos les hemos dicho que no peleen, pero ellos lo hacen y esos conflictos los resuelvo con ellos llamándoles la atención cuando se portan mal, cuando no quieren hacer las tareas y cuando no hacen caso.
INV: Desde su experiencia ¿Cómo contribuye la escuela para que sus hijos (as) manejen la rabia y la frustración cuando las cosas no salen como se esperan?	**MFIEC:** Bueno la escuela, especialmente los maestros siempre hablan con los estudiantes. A veces cuando voy a las reuniones hablo con el director de grupo y si él me pone quejas yo le digo que me ayude hablando con la niña o con los muchachos para que me les de consejos. Y yo también hablo con ellos, pero a veces me desespero y termino gritándolos, entonces como que en el colegio saben decir las cosas a nuestros hijos.
INV: Cuando sus hijos (as) necesitan ayuda ¿Qué hace la escuela al respecto?	**MFIEC**: Cuando mis hijos necesitan ayuda, la escuela brinda la orientación de los maestros. Los maestros se multiplican, a veces haciendo dos cosas, tres cosas. La escuela busca enseñarles a ellos a ser disciplinados, entonces los profes tratan de dialogar con ellos, hablar, charlar. Ellos me dicen y yo veo que en ética les enseñan los valores para ser buenas personas.
INV: ¿Qué hace la escuela cuando sus hijos (as) tienen algún problema?	**MFIEC:** Bueno, cuando mis hijos tienen algún problema, la escuela busca y dialoga con ellos. Los profesores les enseñan a dialogar porque tenemos unos maestros que buscan siempre ser amigos de la comunidad. Entonces, la escuela los atiende desde las posibilidades que hay, porque somos una escuelita abandonada. La escuela hace que nuestros hijos aprendan, pero también se diviertan en los campeonatos, en los grupos de baile para que no se vayan para lo malo, sino que hagan cosas buenas por ellos y por la comunidad.
INV: Cuénteme alguna situación que su hijo haya vivido	**MFIEC:** Sí, mi hijo, el mayor de grado noveno, una vez tuvo una diferencia con uno de sus compañeros. La escuela nos llamó como padres de familia, nos sentamos, hicimos acuerdos, dialogamos,

Pregunta	Respuestas
en la escuela y la forma en que la institución manejo esa situación.	charlamos, el rector estuvo ahí e hicimos que nuestros hijos se pidieran disculpas y se comprometieran a no discutir ni pelear más.
INV: ¿Qué manejo o asesoría brinda la escuela para garantizar que el estudiante entienda y gestione sus propias emociones y las de los demás?	**MFIEC**: Bueno, la escuela nos enseña a todos a manejar las emociones a través de mensajes que nos dan en las reuniones donde entregan informes, como reflexiones, y además nos dicen que es importante apoyar a nuestros hijos, no solo en las materias que ellos aprenden sino en abrazarlos, en motivarlos, en felicitarlos y no pegarles cuando se portan mal o salen mal, sino que debemos hablar con ellos y escucharlos.
INV: Desde su experiencia ¿Cuál ha sido el mayor obstáculo de la escuela en la formación de sus hijos(as)?	**MFIEC**: Bueno, el gran obstáculo es que es una escuela abandonada, no contamos con computadores, con Internet, con un psicólogo, sino con los profesores, y faltan algunos. Entonces, somos una escuela abandonada. Eso es el gran obstáculo.
INV: ¿Qué valores aporta la escuela para hacer de la comunidad un escenario de paz?	**MFIEC:** Bueno, como le dije, la escuela enseña a nuestros hijos a tener paz, disciplina y ser responsables. Ahí están los valores.

ANEXO F - 5

Transcripción de respuestas del informante MFIELS

Pregunta	Respuestas
INV: Pensando un poco en la relación que tiene con sus hijos ¿Cómo lo apoya cuando lo necesita	**MFIELS:** Bueno, mi apoyo a mis hijos en las condiciones que tenemos es decirles que hay que salir adelante. Yo hablo con ellos para que entiendan que no quiero que les suceda lo mismo que a su papá y a mí, que no pudimos educarnos. Queremos que la educación sea lo que le vamos a heredar sus papas porque no tenemos dinero ni tierras.
INV: ¿Cómo resuelve los conflictos y deferencias que tiene con él o ellos?	**MFIELS:** Bueno, trato de decirle al papá que les llame la atención, que les diga que esas cosas no están bien, que ellos no van a la escuela a pelear cuando lo hacen, que ellos no ven ese ejemplo en la casa. Cuando se colocan a pelear los regañamos para que no lo vuelvan a hacer.
INV: Desde su experiencia ¿Cómo contribuye la escuela para que sus hijos (as) manejen la rabia y la frustración cuando las cosas no salen como se esperan?	**MFIELS:** La escuela en estos momentos no es mucho el apoyo, pues mis hijos estudian en la Institución Educativa La Sierpita y llevan como 3 años inundados, recibiendo clases en cantinas, en kioscos, en algunas casas que no están tan inundadas. Los niños en este momento van a la escuela porque ellos sienten que es lo único diferente que hay. Es la distracción que ellos tienen en este sitio en estos momentos.
INV: Cuando sus hijos (as) necesitan ayuda ¿Qué hace la escuela al respecto?	**MFIELS:** Los docentes tratan de guiarlos, orientarlos, de acompañarlos, de hacerlos, ver que la educación es lo que puede ayudar a salir adelante. Los profesores en la parte humana tratan bien a nuestros hijos, los entienden, entienden todos los problemas que tenemos en este momento y que la escuela se encuentra muy abandonada.
INV: ¿Qué hace la escuela cuando sus hijos (as) tienen algún problema?	**MFIELS:** Pues, la escuela habla con los niños, y si la falta es muy grave o ya se ha repetido mucho nos llama a nosotros los padres. Mi hijo una vez tuvo una diferencia con otro de los compañeros y la escuela vino y nos llamó. Yo fui y el padre de familia del otro compañerito también fui, hablamos las cosas entre todos y el problema se solucionó. En ese momento el director de grupo y el rector nos dijeron que la escuela y la familia debe ser ejemplo de paz.
INV: Cuénteme alguna situación que su hijo haya vivido en la escuela y la forma en que la	**MFIELS:** Bueno, en ese caso que le dije nos convocó el rector. El problema empezó por que ellos se colocan sobrenombres, no se llaman por los nombres de cada uno y eso los llevó a los golpes. Y ya cuando vieron que se dieron golpes, y que ya la acción era repetida, casi diario, que había la diferencia, no solo fue la de las clases, sino dentro, entonces, nos llamaron. Y, pues, gracias a Dios y el apoyo de los

Pregunta	Respuestas
institución manejo esa situación.	docentes, todo pudo ser solucionado de manera pacífica, y se logró el acuerdo del respeto. De ahí ellos no han tenido diferencias.
INV: ¿Qué manejo o asesoría brinda la escuela para garantizar que el estudiante entienda y gestione sus propias emociones y las de los demás?	**MFIELS**: Bueno, la escuela no cuenta con psicólogos, no cuenta con trabajador social, pero cuenta con unos profesores que siempre han estado, pues, dispuestos a estar para los chicos.
INV: Desde su experiencia ¿Cuál ha sido el mayor obstáculo de la escuela en la formación de sus hijos(as)?	**MFIELS:** El mayor obstáculo es que no hay escuela, los niños no tienen donde recibir clases. Como le dije, ya llevamos varios años de estar inundados y nuestros hijos siguen recibiendo clases, no en la institución, sino en lugares que no son de la institución, cantinas, discotecas, casas, sitios de paso, entonces son cosas que afectan, las clases que reciben los niños y niñas.
INV: ¿Qué valores aporta la escuela para hacer de la comunidad un escenario de paz?	**MFIELS:** La responsabilidad, la disciplina, hoy está muy de moda en nuestra región de hablar de resiliencia. Hemos sido personas que nos hemos levantado a pesar de todo lo que hemos vivido.

ANEXO F - 6

Transcripción de respuestas del informante MFIES

Pregunta	Respuestas
INV: Pensando un poco en la relación que tiene con sus hijos ¿Cómo lo apoya cuando lo necesita	**MFIES:** Bueno, a mis hijos los apoyo desde las posibilidades que me ha brindado la vida. Cuando ellos han necesitado apoyo a nivel de consultas y tareas que dejan los docentes trato de ayudarlos desde lo poco que se. En otros aspectos busco la manera que pueda acercarse a la escuela, que pueda consultar las tareas en mi celular cuando contamos con señal porque a veces se pone bien difícil (risas).
INV: ¿Cómo resuelve los conflictos y deferencias que tiene con él o ellos?	**MFIES:** Bueno, trato de resolver los conflictos o diferencias que tengo con ellos a través del diálogo y de tener siempre en la casa, en nuestro hogar, mucha armonía para evitar conflictos.
INV: Desde su experiencia ¿Cómo contribuye la escuela para que sus hijos (as) manejen la rabia y la frustración cuando las cosas no salen como se esperan?	**MFIES:** Bueno, mire, pienso que la escuela es ese espacio diferente en nuestro territorio y ayuda a mantener ocupado, alejado de los malos pensamientos a nuestros hijos y a que aprendan a manejar el desespero, esa frustración que a veces se presenta en la vida por que las cosas no salgan como muchas veces las tenemos planeadas. Por eso la escuela es ese punto de diferencia en nuestro territorio
INV: Cuando sus hijos (as) necesitan ayuda ¿Qué hace la escuela al respecto?	**MFIES:** Bueno, la escuela ayuda desde el proceso de formación, pero no trasciende a otros espacios porque creo que sólo hay docentes y no cuentan con otros profesionales que estén preparados como psicólogos o en otros aspectos que ayuden a manejar las emociones a nuestros hijos
INV: ¿Qué hace la escuela cuando sus hijos (as) tienen algún problema?	**MFIES:** Bueno, cuando los hijos tienen el problema lo que hacen muchas veces es citarnos a nosotros como padres de familia, dialogamos con el rector, el coordinador o el director de grupo y entre todos buscamos ayudar, orientar y poder avanzar dejando atrás ese problema.
INV: Cuénteme alguna situación que su hijo haya vivido en la escuela y la forma en que la institución manejo esa situación.	**MFIES:** Bueno, una vez uno de mis hijos tuvo un conflicto con otro compañero, estaban jugando y empezaron a tratarse brusco hasta que salieron de discusión. Nos citaron a los padres del compañero y a nosotros, pues se buscó la solución, se hicieron reuniones entre estudiantes y padres de familia y logramos persuadir a que nuestros hijos dejaran esas conductas que sólo generan espacios de violencia y que nos ayudaran a fortalecer el mañana de ellos que piensan construir desde la escuela
INV: ¿Qué manejo o asesoría brinda la	**MFIES:** Bueno, puedo decir que las asesorías que brinda la escuela para que mis hijos puedan gestionar las emociones tanto en la escuela

Pregunta	Respuestas
escuela para garantizar que el estudiante entienda y gestione sus propias emociones y las de los demás?	como en la casa es que tenemos a los profesores, a los docentes que miran todo lo que afecta a los niños y nos ayudan a educarlos. La verdad es que ellos hablan con nuestros hijos cuando uno se los pide y cuando ellos se portan mal o salen mal en el colegio para que ellos aterricen, pero es que a veces esos muchachos no quieren entender.
INV: Desde su experiencia ¿Cuál ha sido el mayor obstáculo de la escuela en la formación de sus hijos(as)?	**MFIES:** Bueno, desde mi experiencia como padre rural, como padre de pocas posibilidades, de zonas dispersas, el mayor obstáculo que hemos tenido en la escuela es a nivel económico, a nivel social. Acá estamos relegados, somos escuelas apartadas en el país, por estar en la ruralidad siempre recibimos los avances ya en los últimos años y creo que a la escuela le ha faltado acompañamiento para que las necesidades que tenemos en nuestros hogares no las sigan viviendo nuestros hijos.
INV: ¿Qué valores aporta la escuela para hacer de la comunidad un escenario de paz?	**MFIES:** Bueno, como se lo dije, la escuela es lo diferente en nuestro territorio, es ese espacio de concentración, de comunidad, de padres, docentes y padres de familias en actividades como reuniones, Semana Cultural, Semana de la Paz, Día de la Familia. La escuela nos ha ayudado a fortalecer valores como la responsabilidad, la paz, el amor hacia el otro, construir amistad y pensar siempre en que tenemos desde la escuela un espacio de convivencia para vivir en paz desde la zona rural

ANEXO F - 7

Transcripción de respuestas del informante EIEC

Pregunta	Respuestas
INV: ¿Qué emociones has experimentado más intensamente y qué impacto han tenido en tu relación con los demás y en tu desempeño como estudiante?	**EIEC:** Las emociones que más he experimentado intensamente este año son la ira, la tristeza y la felicidad y casi no me ha afectado porque delante de mis compañeros no demuestro mis sentimientos. Trato de tratarlos normal siempre. Hay veces que cuando tengo mucha rabia digo cosas que después me puedo arrepentir, entonces trato de controlar esas emociones.
INV: ¿Crees que la escuela aporta al desarrollo de tu comunidad? Relátame un ejemplo	**EIEC:** Pues yo digo y creo que la escuela transmite mucho respeto y pues no tolera bullying. Y creo que eso pues ayuda mucho a la comunidad para que no existan como que tantas discusiones o algo así.
INV: ¿Cuáles son tus principales metas por cumplir en la vida escolar?	**EIEC**: bueno yo quiero terminar mi año y seguir estudiando para alcanzar a graduarme de once más adelante. A mí me gusta estudiar mucho. Me gusta mucho leer y pues no sé si se dé, pero me gustaría cuando termine el bachillerato estudiar medicina y así ayudar a mi familia.
INV: ¿Qué impedimentos consideras para el cumplimiento de esas metas?	**EIEC:** Yo diría que la economía para estudiar medicina, porque no tenemos el dinero para pagar lo que cuesta estudiar medicina.
INV: ¿Cómo piensas que podrías afrontar esos impedimentos?	**EIEC:** Pues yo diría que, trabajando, es la única manera que lo veo posible para estudiar medicina; pero no se en que trabajar para reunir ese dinero porque es bastante (Risa tímida) costosa.
INV: ¿Cómo aportan los docentes para ayudarte a seguir avanzando en la escuela de manera exitosa?	**EIEC:** Pues los docentes ayudan mucho desde la parte emocional y también pues compartiendo su conocimiento porque nos ayudan, pues nos dan conocimiento para que nosotros tengamos como que algo para empezar y ya, seguir pues profundizándolo más adelante. Además, si uno de pronto se siente mal, uno habla con un docente pues con el que uno tenga más confianza y le dice lo que uno siente y pues el docente le da consejo y algo así.
INV: ¿Cómo te ayuda la escuela para avanzar en tu proceso de formación?	**EIEC:** La escuela me educa, pues me da valores como la responsabilidad y el respeto, y me ayuda pues a ser social o sociable.
INV: ¿Cómo percibes el trabajo	**EIEC:** Pues yo digo que cada uno por su lado porque en la escuela aprendemos pues cosas diferentes a lo que aprendemos en casa. En la

Pregunta	Respuestas
conjunto de la escuela y la familia?	escuela aprendemos las materias y los valores, y en la casa aprendemos cosas como cocinar y hacer labores que nos van a ayudar a defendernos en la vida. (Ah) y también valores, tanto en la casa como en la escuela.
INV: Describe una experiencia que hayas vivido donde la escuela convocara a tus padres y/o familia a un espacio para compartir y ayudar en tu crecimiento	**EIEC:** Pues yo diría que el año pasado que el coordinador y el profesor de educación física convocaron a mi mamá para lo del Súperate, de jugar ajedrez. Fuimos a Sincelejo a jugar ajedrez. Fuimos a enfrentarnos contra San Marco, contra Sucre, Sucre. Mi familia me dio permiso, me dieron plata para que fuera. Pues aparte porque el colegio daba todo lo que uno necesitaba, pero por aparte.

ANEXO F - 8

Transcripción de respuestas del informante EIELS

Pregunta	Respuestas
INV: ¿Qué emociones has experimentado más intensamente y qué impacto han tenido en tu relación con los demás y en tu desempeño como estudiante?	**EIELS:** Bueno, mis emociones últimamente han sido de felicidad, el miedo, la tristeza y la preocupación. Yo digo que esas emociones no son ni buenas ni malas, pero me ayudan mucho, ya que me permiten aprender valores y nos enseña a ser más ético.
INV: ¿Crees que la escuela aporta al desarrollo de tu comunidad? Relátame un ejemplo	**EIELS:** Claro que sí, la escuela siempre está ayudando a nuestra comunidad. Para mí hace un aporte muy importante, ya que la escuela le brinda a la comunidad el derecho a los niños de poder estudiar y poder formarse como personas.
INV: ¿Cuáles son tus principales metas por cumplir en la vida escolar?	**EIELS:** Bueno, en mi vida escolar principalmente ser bachiller, ya de ahí salir de mi zona de confort, buscar otros estudios y en mi vida personal ser mejor persona.
INV: ¿Qué impedimentos consideras para el cumplimiento de esas metas?	**EIELS:** Bueno, en la vida escolar el mayor obstáculo o dificultad puede ser el dinero. Ya que no estamos teniendo una buena estabilidad económica y en lo personal creo que no hay algo que me impediría cumplir mis metas, porque ya es algo propio.
INV: ¿Cómo piensas que podrías afrontar esos impedimentos?	**EIELS:** Bueno, sé que mis padres son responsables, ellos me ayudarían. También mis tíos me han ayudado mucho a lo que llevo de vida, me han ayudado mucho y sé que ellos me apoyarían.
INV: ¿Cómo aportan los docentes para ayudarte a seguir avanzando en la escuela de manera exitosa?	**EIELS**: Bueno, yo he visto que he tenido charlas con los docentes, me han ayudado a afrontar la escuela para poder salir de mi zona de confort, a no tener miedos, ellos me ayudan a eso. Los profes me dan ejemplo de personas que, como yo, han tenido miedo de salir de su zona de confort y que se han arriesgado y han tenido éxito.
INV: ¿Cómo te ayuda la escuela para avanzar en tu proceso de formación?	**EIELS:** Principalmente la escuela ayuda a educarnos como personas, ya que nuestra personalidad nos define mucho y debemos tener una buena personalidad para poder salir al mundo laboral.
INV: ¿Cómo percibes el trabajo	**EIELS:** Esto se trabaja en conjunto, ya que, como dicen por ahí, nuestra escuela es nuestro segundo hogar. En nuestro hogar nos enseñan

Pregunta	Respuestas
conjunto de la escuela y la familia?	valores, respeto, amabilidad, honestidad. En nuestra escuela también nos enseñan eso y creo que van de la mano.
INV: Describe una experiencia que hayas vivido donde la escuela convocara a tus padres y/o familia a un espacio para compartir y ayudar en tu crecimiento	**EIELS:** Nunca he tenido problemas en el colegio con mis padres, pero alguna vez sí convocaron a mis padres, hicimos un compartir varios estudiantes, por nuestro comportamiento, varios estudiantes tuvieron un buen comportamiento en el grado, nos convocaron e hicimos un compartir.

ANEXO F - 9

Transcripción de respuestas del informante EIES

Pregunta	Respuestas
INV: ¿Qué emociones has experimentado más intensamente y qué impacto han tenido en tu relación con los demás y en tu desempeño como estudiante?	**EIES:** Bueno, pues yo diría que la emoción que he presentado más en este último año sería como la felicidad, el enojo y a veces un poco de preocupación porque hay cosas que uno piensa sobre cómo le va a ir en el colegio y con las responsabilidades de un líder que representa a todos los estudiantes de la institución, eso me hace sentir nervioso.
INV: ¿Crees que la escuela aporta al desarrollo de tu comunidad? Relátame un ejemplo	**EIES:** Pues diría que sí, la escuela aporta a la comunidad creando o formando personas para que puedan ser solidarios con la comunidad, formando gente para que, en algún momento, puedan fortalecer esos valores los cuales se han perdido, retomando esas culturas las cuales se han perdido, o sea, formando personas.
INV: ¿Cuáles son tus principales metas por cumplir en la vida escolar?	**EIES:** primero que todo, mi meta es terminar de estudiar, o sea, terminar y graduarme de bachiller. Pues ahora se me añade otra meta que es terminar la técnica en el SENA. Y pues, una meta personal es ayudar a mi familia, progresar como persona y ya lo que Dios tenga para mí.
INV: ¿Qué impedimentos consideras para el cumplimiento de esas metas?	**EIES:** Pues yo diría que uno de los principales obstáculos para cumplir mi meta sería la distancia. O sea, porque es difícil para todos los que nos transportamos en jhonson salir muy temprano de la casa y llegar un poco más tarde que el resto porque la distancia es siempre grande. Yo siento que a veces eso nos juega una mal pasada porque es un sacrificio mayor el que uno hace.
INV: ¿Cómo piensas que podrías afrontar esos impedimentos?	**EIES:** Pues yo diría toca uno hacer el sacrificio por el bienestar de nosotros mismo. A veces, cuando no tenemos transporte nos toca a pie porque en moto es peligroso por cómo está la vía terrestre para llegar a la institución.
INV: ¿Cómo aportan los docentes para ayudarte a seguir avanzando en la escuela de manera exitosa?	**EIES:** Bueno, para mí los docentes cumplen un papel muy importante a la hora de como que ayudarme emocionalmente. Se esfuerzan cada día con actividades que a veces saben que nos divierten mucho y nos enseñan demasiado y eso como que me da un aliento de salir más adelante y cumplir mis sueños.
INV: ¿Cómo te ayuda la escuela para avanzar en tu proceso de formación?	**EIES:** Pues yo diría que, la escuela me ayuda con el tema académico, dándome nuevos conocimientos, ayudándome a expandir y a explorar nuevas cosas. Y también ayudándome con las emociones porque la escuela también forma personas y forja amistades, las cuales pueden durar mucho o menos, no se sabe.
INV: ¿Cómo percibes el trabajo	**EIES:** Bueno, yo sí lo percibo varias veces donde, bueno, los padres de familia y la escuela como que han interactuado algunas veces de forma

Pregunta	Respuestas
conjunto de la escuela y la familia?	negativa, otras veces de forma positiva. Y bueno, yo lo veo de una forma, digamos que positiva porque ayuda a que los lazos entre los estudiantes y los docentes pues aumenten de forma positiva. Algunas veces de forma negativa por inconvenientes, como cuando un estudiante le falta el respeto al profesor, pelea con otro compañero, no rinde en las clases, y así.
INV: Describe una experiencia que hayas vivido donde la escuela convocara a tus padres y/o familia a un espacio para compartir y ayudar en tu crecimiento	**EIES:** Bueno, una vez mi mamá participó en una charla de orientación en una reunión de entrega de informes y eso me ayudó a mí y a mi abuela porque fortaleció nuestro lazo de comunicación, entre los dos y eso me va sirviendo más a mí porque así de esta manera aprendo a comunicarme con la gente cercana y con la gente del colegio, con la gente de otras comunidades, así voy aprendiendo poquito a poquito a socializar con otras personas.

CURRÍCULO DE LA AUTORA Y LA TUTORA DE LA INVESTIGACIÓN

DEICY LISET ROMERO MONTOYA (AUTORA). Magíster en Psicopedagogía de la Universidad Internacional de la Rioja – UNIR (España). Especialista en Investigación e innovación educativa de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR (Sincelejo). Licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas de la Universidad de Sucre (Sincelejo). Docente de primaria y secundaria de la Institución Educativa Sincelejito de Majagual (Sucre). Participé en calidad de asistente en el II congreso internacional de práctica pedagógica: Investigación y educación inclusiva “un desafió pedagógico en el siglo XXI”, en 2022. Asistí y participé en el diplomado de Investigación Aplicada a la Educación de la Corporación Politécnico del Norte (POLINORTE) en alianza con la Universidad pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en 2022. He participado en calidad de asistente y comité organizador en el I encuentro Binacional de sistematización e intercambio de experiencias significativas en el año 2023. Ponente en el III congreso internacional de práctica pedagógica, investigación y educación inclusiva con la ponencia: competencias socioemocionales como estrategia de permanencia rural en 2023. Asistente de investigación en el año 2024. Publicación del artículo científico: Escuela rural inclusiva en Colombia, en la revista de investigación del Instituto Pedagógico de Caracas, en el año 2025.

ALENA ROSA GARCÍA GONZÁLEZ (TUTORA). Doctora de Educación Ambiental de la UPEL – IPC. Egresada del Diplomado de Autismo en la Universidad Monteávila. Magíster en Tecnología y Desarrollo de la Instrucción en el Instituto Pedagógico de Caracas. Profesora de Educación Especial en Retardo Mental de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, desde el año 2003. Profesor Asistente Tiempo Completo en la misma área, en el Instituto Pedagógico de Caracas. Miembro del Centro de Investigación del Departamento de Educación Especial. Colabora con la Fundación Especialmente UNO. Coordina el Diplomado e Acompañamiento Pedagógico para personas con Autismo de la UPEL - IPC. Ha sido facilitadora del Seminario Fase de Ensayo en el Diplomado en Docencia Universitaria del IPC. Ha dictado la Fase de Ensayo, Fase de Observación, Fase de IDA, Fase de Proyecto, el curso Naturaleza y Necesidades del Educando con Retardo Mental, Prevención y Atención Integral Temprana y el de Autismo dentro del Programa de Retardo Mental. Facilita la Unidad Curricular Obligatoria Prevención de la Discapacidad y Práctica Profesional I del Nuevo Diseño Curricular de la UPEL. Ha coordinado el Proyecto de Servicio Comunitario denominado: Prevención Primaria de la Discapacidad en la Comunidad. Jefa de la Cátedra de Retardo Mental. Posee experiencia laboral con la población que presenta la condición de Autismo, en el Centro Integral para la Estimulación Cognitiva y Comunicativa (CIPECC) y el Centro de Atención Integral para Personas con Autismo (CAIPA Caracas).