

Creciendo con emoción: incidencia de un proyecto de Inteligencia Emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Grado Quinto del Colegio

Distrital Marsella IED

Jorge Flórez Barrios

Asesora

Valkyria Bernal Jaramillo

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Maestría en Educación

2025

Dedicatoria

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por ser mi guía constante, por brindarme la fuerza interior y la sabiduría necesaria para avanzar en este proceso. A Él agradezco cada día la oportunidad de crecer como ser humano, de aprender con humildad y de transformar los desafíos en aprendizajes significativos. A mis padres, Manuel Ignacio Flórez Yara y Luz Mila Barrios de Flórez, quienes con su amor, ejemplo y sacrificio me enseñaron el verdadero valor de la vida, el respeto por los demás y la importancia de perseverar en el camino del conocimiento.

A mi esposa, Diana Maritza Rodríguez, por su amor incondicional, su apoyo inquebrantable y su fe en mí en cada etapa de este camino. Gracias por estar siempre a mi lado, por comprender mis silencios, alentar mis metas y ser mi compañera de vida. A mis hijos, Jimena y Felipe Flórez Rodríguez, por ser mi mayor inspiración, mi motor diario y la razón más profunda de cada uno de mis esfuerzos. Este logro también es suyo, porque cada paso que doy lo hago con la esperanza de dejarles un ejemplo de dedicación, amor por el aprendizaje y compromiso con el bienestar de los demás.

Extiendo esta dedicatoria al señor rector Héctor Fernando Ramírez Hidalgo, por abrirme generosamente las puertas del colegio Marsella IED y confiar en esta propuesta que busca transformar la educación desde lo emocional. Agradezco profundamente a los profesores que hicieron parte activa de este proyecto: Wilson Parra, Mauricio Bermúdez y Eliana Roa, por su entrega, colaboración y compromiso con la formación integral de los estudiantes. Y, por supuesto, a cada uno de los alumnos que participaron, por permitirme acompañarlos, aprender con ellos y reafirmar que educar con emoción es educar con sentido, para la vida y para el futuro

Agradecimiento

Al culminar este proceso académico y personal, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas e institución que hicieron posible la realización de este proyecto.

En primer lugar, agradezco profundamente a Dios, por acompañarme con su luz y fortaleza en cada paso de este camino. Su presencia ha sido mi refugio en los momentos de incertidumbre y mi impulso en los momentos de avance.

A mis padres, Manuel Ignacio Flórez Yara y Luz Mila Barrios de Flórez, por haber sembrado en mí desde muy joven los valores del esfuerzo, la honestidad y el amor por el conocimiento. Gracias por su paciencia, ejemplo y guía constante.

A mi esposa, Diana Maritza Rodríguez, por su comprensión, apoyo incondicional y por ser mi equilibrio en los días de mayor exigencia. Su compañía ha sido fundamental para seguir adelante, aun cuando el cansancio parecía ganar. Y a mis hijos, Jimena y Felipe Flórez Rodríguez, por su ternura, alegría y por enseñarme todos los días que los mejores aprendizajes también ocurren en el hogar.

Agradezco al señor rector Héctor Fernando Ramírez Hidalgo del colegio Marsella IED, por creer en la importancia de la educación emocional y brindarme el espacio institucional para llevar a cabo este proyecto. Su apertura y disposición fueron clave para su ejecución.

Extiendo mi agradecimiento especial a los docentes que apoyaron activamente esta propuesta: el profesor Wilson Parra, el profesor Mauricio Bermúdez y la profesora Eliana Roa, por su compromiso, colaboración y entusiasmo. Su aporte fue fundamental para consolidar un ambiente de aprendizaje reflexivo y empático.

Gracias a los estudiantes del colegio Marsella IED que participaron con entusiasmo, sinceridad y entrega en cada sesión del programa. Fueron ustedes quienes dieron sentido real a esta investigación y me recordaron que el cambio es posible cuando se trabaja desde el corazón.

A mi asesora, Valkyria Bernal Jaramillo, gracias por su orientación académica, su acompañamiento cercano y su compromiso con la excelencia. Su guía ha sido clave para que este trabajo mantuviera coherencia, profundidad y sentido pedagógico.

Finalmente, extendo un especial agradecimiento a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, por ser una institución que cree en la formación integral, inclusiva y flexible. Gracias a su modelo educativo pude avanzar en mi proceso de formación profesional con autonomía, rigor y acompañamiento humano, reafirmando mi vocación por la educación y el trabajo con sentido social.

Nota de Aceptación

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Resumen

El presente proyecto, titulado *"Creciendo con emoción: incidencia de un proyecto de inteligencia emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Grado Quinto del colegio distrital marsella IED"* surge como respuesta a las problemáticas de convivencia escolar y bajo rendimiento académico identificadas en estudiantes de básica primaria. A través de observaciones, reportes institucionales y análisis del contexto educativo de la localidad, se evidenció una marcada deficiencia en Competencias Socioemocionales fundamentales como la autorregulación emocional, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y las habilidades comunicativas, lo cual ha contribuido a la indisciplina, el acoso escolar y la desmotivación académica.

Con el fin de atender estas necesidades, se diseñó, implementó y evaluó un programa de Inteligencia Emocional con enfoque formativo-preventivo, fundamentado en el modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL) propuesto por CASEL, en diálogo con principios de la neuroeducación y la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. El diseño metodológico del estudio fue cuasiexperimental, con la aplicación de instrumentos diagnósticos antes y después de la intervención, y con el uso de métodos mixtos para enriquecer el análisis de los resultados.

La intervención, de ocho semanas de duración, se desarrolló con estudiantes de Grado Quinto de la jornada mañana, e incluyó actividades estructuradas orientadas a fortalecer la autoconciencia, la autorregulación, las habilidades sociales, la toma de decisiones responsables y la conciencia social. Las sesiones se realizaron dos veces por semana, cada una con una duración de 40 minutos, lo que permitió una implementación sostenida y adaptada al ritmo escolar. Se espera que, como resultado, se evidencie un incremento significativo en las Competencias

Socioemocionales de los participantes, una mejora en la convivencia escolar y un impacto positivo en el rendimiento académico. El proyecto representa una apuesta pedagógica por humanizar la educación, reconociendo el papel central de las emociones en el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante.

La muestra inicial contempló 80 estudiantes, pero tras aplicar criterios éticos y metodológicos, se excluyeron 11 participantes por razones como ausencia de consentimiento informado, retiro voluntario, cambio de institución o inasistencia reiterada. La muestra final quedó conformada por 69 estudiantes que participaron activamente en todas las fases del programa. Esta depuración fue documentada y se refleja en los apartados metodológicos, resultados y anexos, garantizando la validez del estudio y el cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales.

Palabras clave: Competencias Socioemocionales, convivencia escolar, neuroeducación, aprendizaje socioemocional, intervención educativa.

Abstract

The present project, titled Development of Socioemotional Competences: An Emotional Intelligence Project in Education at Colegio Distrital Marsella in the Kennedy locality, was created in response to issues of school coexistence and low academic performance identified among primary school students. Through observations, institutional reports, and contextual analysis, a significant deficiency was found in key socioemotional competences such as emotional self-regulation, empathy, peaceful conflict resolution, and communication skills. These deficiencies have contributed to indiscipline, bullying, and academic demotivation.

To address these needs, an emotional intelligence program was designed, implemented, and evaluated with a formative-preventive approach. It was based on the Social and Emotional Learning (SEL) model proposed by CASEL, in dialogue with principles of neuroeducation and Piaget's theory of cognitive development. The methodological design was quasi-experimental, using diagnostic instruments before and after the intervention, and mixed methods to enrich the analysis.

The eight-week intervention was carried out with fifth-grade students in the morning shift and included structured activities aimed at strengthening self-awareness, self-regulation, social skills, responsible decision-making, and social awareness. The program is expected to significantly improve participants' socioemotional competences, enhance school coexistence, and positively impact academic performance. This project represents a pedagogical commitment to humanizing education by recognizing the central role of emotions in learning and holistic student development.

Keywords: socioemotional competences, school coexistence, neuroeducation, social and emotional learning, educational intervention.

Tabla de Contenido

Introducción	17
Justificación	18
Planteamiento del problema.....	22
Descripción de la situación problema.....	26
Pregunta de Investigación y Objetivos	30
Pregunta de investigación	30
Objetivo General	30
Objetivos Específicos.....	30
Marco Teórico y Fundamentación.....	32
Marco Contextual.....	32
Ámbito Internacional.....	32
Ámbito Nacional	33
Documentación ética y resguardo legal	33
Ámbito Local e Institucional.....	35
Teoría del Aprendizaje Socioemocional (SEL)	35
Inteligencia Emocional.....	36
Neuroeducación y Neuroanatomía de las Emociones	36
Teoría del Desarrollo Cognitivo.....	36

Aportes teóricos recientes en educación emocional.....	37
Estado del Arte.....	40
Diseño Metodológico.....	43
Enfoque de Investigación.....	43
Propósito del Enfoque Mixto	44
Tipo de investigación.....	44
Diseño cuasiexperimental	45
Fundamentación del diseño.....	45
Población y Muestra.....	46
Descripción de la población	46
Selección de la muestra.....	46
Criterios de inclusión y exclusión.....	47
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	50
Validez y juicio de expertos.....	50
Validación cualitativa y triangulación	51
Confiabilidad del instrumento.....	52
Procedimiento de Intervención	54
Análisis y resultados	55
Resultados del Test Psicoemocional	60
Autorreconocimiento.....	66

Solución de conflictos	66
Manejo emocional	67
Convivencia escolar	68
Documentación ética del proyecto	69
Exclusiones de la Muestra Inicial	69
Conclusión por categorías del análisis psicoemocional	110
Propuesta.....	113
Programa Creciendo con Emoción.....	113
Contenido del programa	113
Cronograma	115
Recursos	116
Fundamentación Teórica	118
Estructura General del Programa	120
Descripción Detallada de Talleres y Actividades.....	121
Involucramiento Docente y Familiar.....	124
Evaluación del Impacto del Programa Creciendo con Emoción.....	125
Evaluación Cuantitativa	125
Evaluación Cualitativa	126
Conexión con Políticas Educativas	127
Marco Nacional	128

Marco Internacional	128
Fase de Evaluación.....	129
Resultados.....	131
Estrategias de Análisis de Datos	131
Estrategia de Análisis de Datos.....	132
Software utilizado.....	132
Análisis interpretativo	135
Criterios de rigor científico	136
Consideraciones Éticas.....	138
Discusión	140
Conclusiones.....	143
Cumplimiento de los objetivos específicos.....	143
Sostenibilidad y Proyección Institucional.....	147
Innovación pedagógica y tecnológica	148
Recomendaciones	151
Reflexión final sobre la proyección educativa.....	154
Referencias Bibliograficas.....	154
Lista de Apendices.....	159

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Operacionalización de variables del programa “Creciendo con Emoción”</i>	48
Tabla 2 <i>Distribución de niveles de Autoestima</i>	61
Tabla 3 <i>Distribución de niveles de Autorreconocimiento</i>	61
Tabla 4 <i>Distribución de niveles en Solución de Conflictos</i>	62
Tabla 5 <i>Distribución de niveles de Manejo Emocional</i>	62
Tabla 6 <i>Distribución de niveles en Convivencia Escolar</i>	62
Tabla 7 <i>Códigos y motivos de exclusión</i>	111
Tabla 8 <i>Contenido del programa “Creciendo con Emociones”</i>	114
Tabla 9 <i>Cronograma de implementación del estudio</i>	115
Tabla 10 <i>Cronograma de actividades</i>	123
Tabla 11 <i>Comparación de medias pretest y posttest en competencias socioemocionales</i>	133
Tabla 12 <i>Matriz de codificación temática</i>	134
Tabla 13 <i>Diseño de Evaluación por Ejes de Desarrollo Socioemocional</i>	145
Tabla 14 <i>Recomendaciones institucionales para el fortalecimiento de competencias socioemocionales</i>	152

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Tabulación arrojada por Google Forms</i>	55
Figura 2 <i>Total estudiantes evaluados</i>	60
Figura 3 <i>Niveles de autoestima en estudiantes</i>	63
Figura 4 <i>Nivel de autorreconocimiento emocional en estudiantes</i>	64
Figura 5 <i>Nivel de estrategias para la resolución pacífica de conflictos en estudiantes</i>	64
Figura 6 <i>Nivel de manejo emocional en situaciones escolares cotidianas</i>	65
Figura 7 <i>Actitudes de los estudiantes frente a la convivencia escolar</i>	65
Figura 8 <i>Me siento satisfecho/a con la persona que soy</i>	70
Figura 9 <i>Reconozco mis fortalezas y las aprecio</i>	71
Figura 10 <i>Me valoro independientemente de las opiniones de los demás</i>	73
Figura 11 <i>Me siento capaz de alcanzar mis metas</i>	75
Figura 12 <i>Identifico fácilmente mis emociones en diferentes situaciones</i>	78
Figura 13 <i>Soy consciente de cómo mis acciones afectan a otros</i>	79
Figura 14 <i>Reconozco cuándo necesito ayuda emocional o apoyo</i>	81
Figura 15 <i>Sé cuáles son mis valores y los sigo en mi vida diaria</i>	82
Figura 16 <i>Busco soluciones que beneficien a todas las partes en un conflicto</i>	84
Figura 17 <i>Escucho a los demás antes de expresar mi punto de vista en una conversación</i>	85
Figura 18 <i>Puedo expresar mi desacuerdo sin perder la calma</i>	87
Figura 19 <i>Aprendo de los conflictos para manejar mejor futuras situaciones</i>	89
Figura 20 <i>Puedo calmarme cuando me siento muy enojado</i>	90
Figura 21 <i>Encuentro formas saludables de liberar mi ira (ejemplo: ejercicio)</i>	92
Figura 22 <i>Soy paciente cuando las cosas no salen como las planeé</i>	93

Figura 23 <i>Me esfuerzo por superar los obstáculos en lugar de rendirme rápido</i>	94
Figura 24 <i>Me esfuerzo por superar los obstáculos en lugar de rendirme rápido</i>	96
Figura 25 <i>Utilizo estrategias para cambiar mi estado emocional cuando es necesario</i>	98
Figura 26 <i>Respeto las opiniones y diferencias de mis compañeros/as</i>	99
Figura 27 <i>Me siento parte de un grupo o comunidad en mi escuela</i>	101
Figura 28 <i>Participo activamente en actividades de grupo</i>	102
Figura 29 <i>Resuelvo conflictos con mis compañeros/as de forma pacífica</i>	104
Figura 30 <i>Me esfuerzo por crear un ambiente positivo en mi salón de clase.....</i>	105
Figura 31 <i>Siento que mis profesores/as me tratan con respeto</i>	107
Figura 32 <i>Ayudo a otros cuando tienen dificultades en el entorno escolar</i>	109

Lista de Apéndices

Apendice A <i>Diario de Campo</i>	159
Apendice B <i>Entrevistas Semiestructuradas</i>	162
Apendice C <i>Guía de Observación Estructurada</i>	165
Apendice D <i>Cuestionario adaptado</i>	159

Introducción

La presente investigación se justifica en la necesidad urgente de fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de básica primaria. Esta necesidad responde a problemáticas estructurales como la convivencia escolar conflictiva, el bajo rendimiento académico y la vulnerabilidad psicoemocional, que afectan significativamente a instituciones educativas en contextos urbanos complejos.

En particular, el Colegio Marsella IED, ubicado en la localidad de Kennedy (Bogotá), representa un escenario emblemático de los desafíos que enfrenta la educación pública en Colombia en términos de inclusión, bienestar emocional y calidad formativa.

Desde una perspectiva institucional, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio establece como principios orientadores la formación integral, el respeto por la diversidad, la promoción de la convivencia pacífica y el desarrollo de habilidades para la vida. Sin embargo, los informes internos de convivencia escolar (2022–2024) evidencian una alta incidencia de conflictos interpersonales, agresiones verbales y físicas entre estudiantes, así como dificultades recurrentes en la regulación emocional.

En el Grado Quinto, jornada mañana, se registraron más de 40 reportes disciplinarios en el último año. Estos estuvieron relacionados con conductas disruptivas, baja tolerancia a la frustración y escasa empatía entre pares. Tales datos reflejan una brecha entre los principios del PEI y las dinámicas reales del aula, lo cual justifica la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento emocional.

Justificación

La presente investigación se justifica en la necesidad urgente de fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de básica primaria, como respuesta a las problemáticas estructurales de convivencia escolar, bajo rendimiento académico y vulnerabilidad psicoemocional que afectan de manera significativa a instituciones educativas en contextos urbanos complejos.

En particular, el Colegio Marsella IED, ubicado en la localidad de Kennedy, Bogotá, constituye un escenario representativo de los desafíos que enfrenta la educación pública en Colombia en términos de inclusión, bienestar emocional y calidad formativa.

Desde una perspectiva institucional, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Marsella IED establece como principios orientadores la formación integral, el respeto por la diversidad, la promoción de la convivencia pacífica y el desarrollo de habilidades para la vida. No obstante, los informes internos de convivencia escolar (2022–2024) evidencian una alta incidencia de conflictos interpersonales, episodios de agresión verbal y física entre estudiantes, y dificultades recurrentes en la regulación emocional.

En el Grado Quinto, jornada mañana, se registraron más de 40 reportes disciplinarios en el último año, relacionados con conductas disruptivas, baja tolerancia a la frustración y escasa empatía entre pares. Estos datos reflejan una brecha entre los principios del PEI y las dinámicas reales del aula, lo cual justifica la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento emocional.

La caracterización socioeconómica de la comunidad educativa del Colegio Marsella IED revela condiciones de vulnerabilidad que inciden directamente en el proceso de aprendizaje y en la construcción de vínculos saludables. Según el Diagnóstico Institucional (2023), el 68 % de los

estudiantes pertenecen a estratos 1 y 2, el 45 % proviene de hogares monoparentales y el 32 % presenta antecedentes de violencia intrafamiliar o dificultades de salud mental en el núcleo familiar.

Además, se identificó que el 27 % de los estudiantes de primaria no cuentan con acompañamiento adulto permanente en casa durante la jornada escolar, lo que limita el desarrollo de habilidades socioemocionales en el entorno familiar. Estas condiciones configuran un escenario en el que la escuela se convierte en el principal espacio de socialización emocional, lo cual refuerza la pertinencia de una intervención educativa focalizada.

En el plano local, la localidad de Kennedy ha sido catalogada por el Observatorio de Convivencia Escolar – Secretaría de Educación Distrital (2023) como una de las zonas con mayor concentración de casos de violencia escolar en Bogotá. Durante el año 2023, se reportaron más de 3.500 casos en instituciones oficiales, de los cuales el 21 % correspondieron a Kennedy.

Las principales manifestaciones fueron agresiones psicológicas (58 %), físicas (35 %) y discriminación por orientación sexual o identidad de género (17 %). Esta tendencia se ha mantenido en el primer semestre de 2024, con un incremento del 12 % en los reportes de acoso escolar en básica primaria. En este contexto, el Colegio Marsella IED se encuentra en una zona de alta densidad poblacional, con presencia de dinámicas comunitarias complejas, lo que exige respuestas pedagógicas integrales que trasciendan el enfoque disciplinario tradicional.

En cuanto al rendimiento académico, los resultados institucionales del año 2023 muestran que el 29,4 % de los estudiantes de Grado Quinto reprobó al menos una asignatura básica, siendo matemáticas y lenguaje las áreas con mayor rezago. Este dato se correlaciona con los hallazgos del equipo de orientación escolar, que identificó dificultades en la concentración, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos como factores asociados al bajo

desempeño.

Asimismo, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del colegio se ubicó en 4,2 sobre 10, por debajo del promedio distrital (5,6), lo que evidencia la necesidad de fortalecer las condiciones psicoemocionales que favorecen el aprendizaje.

Desde el enfoque teórico, múltiples investigaciones han demostrado que el desarrollo de competencias socioemocionales constituye un factor determinante en el éxito escolar, la adaptación social y el bienestar estudiantil. Autores como Goleman (1995), Durlak et al. (2011), CASEL (2017), y la UNESCO (2015) coinciden en señalar que la inteligencia emocional — entendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás— incide directamente en el rendimiento académico, la prevención de conductas de riesgo y la mejora del clima escolar.

En el campo de la neuroeducación, estudios de Immordino-Yang (2015) y Tokuhama-Espinosa (2011) han evidenciado que las emociones activan redes neuronales que potencian la atención, la memoria y la toma de decisiones, lo cual refuerza la necesidad de integrar el componente emocional en las prácticas pedagógicas.

Desde el plano normativo, Colombia cuenta con un marco legal que respalda este tipo de intervenciones. La Ley 1620 de 2013, el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, la Estrategia Nacional de Educación Socioemocional (MEN, 2021) y el Plan Decenal de Educación 2016–2026 establecen la obligación de las instituciones educativas de garantizar entornos seguros, inclusivos y emocionalmente saludables. Estos instrumentos reconocen que el bienestar emocional no es un aspecto accesorio del proceso educativo, sino una condición necesaria para el aprendizaje significativo y la formación integral.

En este sentido, el proyecto *Creciendo con Emoción* se articula con los Objetivos de

Desarrollo Sostenible (ODS) definidos por la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, especialmente el ODS 3 (Salud y bienestar), el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas). La propuesta busca contribuir al cumplimiento de estos objetivos mediante la implementación de un programa de inteligencia emocional con enfoque formativo-preventivo, orientado a mejorar la convivencia escolar, fortalecer el rendimiento académico y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Finalmente, el proyecto reconoce el papel fundamental de los docentes y las familias en el proceso de socialización emocional. La formación del cuerpo docente en competencias socioemocionales les permitirá gestionar de manera más efectiva los conflictos escolares, generar ambientes de aula positivos y constituirse en referentes de regulación emocional. De igual forma, el involucramiento de las familias contribuirá a fortalecer la coherencia entre los aprendizajes escolares y las prácticas emocionales en el hogar, consolidando una comunidad educativa comprometida con el bienestar, la inclusión y la paz.

En síntesis, el contexto institucional, los desafíos socioemocionales identificados en la población estudiantil y el respaldo teórico y normativo revisado evidencian la necesidad urgente de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que respondan a las problemáticas de convivencia, rendimiento académico y bienestar emocional. Esta necesidad da paso al planteamiento del problema de investigación, el cual se expone a continuación.

Planteamiento del problema

La Educación Básica en Colombia enfrenta desafíos estructurales que trascienden la dimensión académica y se vinculan estrechamente con el desarrollo emocional, la convivencia escolar y las condiciones socioculturales del entorno. En este contexto, la formación de competencias socioemocionales se ha consolidado como un componente esencial para garantizar procesos educativos integrales, inclusivos y pertinentes.

Sin embargo, en instituciones educativas ubicadas en zonas urbanas vulnerables, como el Colegio Marsella IED en la localidad de Kennedy, persisten brechas significativas en el desarrollo emocional de los estudiantes, lo que repercute negativamente en su trayectoria escolar y en el clima institucional.

El Colegio Marsella IED atiende una población estudiantil diversa, mayoritariamente perteneciente a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Según la caracterización institucional (2023), el 68 % de los estudiantes provienen de hogares con ingresos inferiores al salario mínimo, el 45 % pertenece a núcleos familiares monoparentales y el 32 % presenta antecedentes de violencia intrafamiliar o dificultades de salud mental en el entorno familiar.

Además, se identificó que el 27 % de los estudiantes de primaria no cuentan con acompañamiento adulto permanente en casa durante la jornada escolar, lo que limita el desarrollo de habilidades socioemocionales en el entorno familiar. Estas condiciones configuran un escenario de alta vulnerabilidad psicosocial, en el cual la escuela se convierte en el principal espacio de contención emocional, socialización y desarrollo personal.

A nivel institucional, los reportes del Comité de Convivencia Escolar correspondientes al periodo 2022–2024 evidencian un incremento sostenido en los casos de agresión verbal, física y simbólica entre estudiantes, así como en los episodios de desregulación emocional, conductas

impulsivas, aislamiento social y dificultades para resolver conflictos de manera pacífica.

Particularmente, en el Grado Quinto de la jornada mañana se registraron más de 40 reportes disciplinarios en el último año. Las causas más frecuentes fueron la agresividad, la falta de control emocional, la desmotivación frente al aprendizaje y la escasa empatía entre pares. Estos comportamientos no pueden ser abordados únicamente desde una perspectiva normativa o sancionatoria, sino que requieren intervenciones pedagógicas que promuevan el desarrollo de competencias socioemocionales desde una lógica formativa y preventiva.

En términos académicos, los resultados institucionales también reflejan una tendencia preocupante. Durante el año 2023, el 29,4 % de los estudiantes de Grado Quinto reprobaron al menos una asignatura básica, siendo matemáticas y lenguaje las áreas con mayor rezago.

El Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del colegio se ubicó en 4,2 sobre 10, por debajo del promedio distrital (5,6), lo que evidencia la necesidad de fortalecer las condiciones psicoemocionales que favorecen el aprendizaje. El equipo de orientación escolar ha identificado que muchos de estos bajos desempeños están asociados a dificultades en la concentración, la motivación, la autorregulación emocional y la gestión del estrés académico.

Desde una perspectiva territorial, la localidad de Kennedy ha sido identificada por el Observatorio de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación Distrital como una de las zonas con mayor concentración de casos de violencia escolar en Bogotá. Durante el año 2023, se reportaron más de 3.500 casos en instituciones oficiales, de los cuales el 21 % correspondieron a esta localidad.

Las principales manifestaciones fueron agresiones psicológicas (58 %), físicas (35 %) y discriminación por orientación sexual o identidad de género (17 %). Esta situación se ha mantenido en el primer semestre de 2024, con un incremento del 12 % en los reportes de acoso

escolar en básica primaria. En este contexto, el Colegio Marsella IED se encuentra en una zona de alta densidad poblacional, con presencia de dinámicas comunitarias complejas, lo que exige respuestas pedagógicas integrales que trasciendan el enfoque disciplinario tradicional.

A pesar de que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio establece como principios orientadores la formación integral, el respeto por la diversidad y la promoción de la convivencia pacífica, las condiciones reales del entorno escolar dificultan la implementación efectiva de estos lineamientos. La escasa formación docente en educación emocional, la falta de recursos pedagógicos específicos y la débil articulación entre los proyectos transversales y el currículo formal limitan la capacidad institucional para responder de manera adecuada a las necesidades socioemocionales de los estudiantes.

Frente a este panorama, se configura un problema educativo de alta complejidad: la insuficiencia de competencias socioemocionales en los estudiantes de Grado Quinto del Colegio Marsella IED. Esta situación se manifiesta en comportamientos disruptivos, dificultades en la autorregulación emocional, escasa empatía, baja motivación académica y conflictos interpersonales frecuentes.

Esta problemática afecta no solo el desarrollo personal de los estudiantes, sino también el clima institucional, la calidad de los aprendizajes y la eficacia de las prácticas pedagógicas.

La presente investigación parte del reconocimiento de esta realidad y propone una intervención educativa estructurada denominada *Creciendo con Emoción*, orientada al fortalecimiento de la inteligencia emocional desde un enfoque formativo-preventivo. El programa se fundamenta en el modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL) propuesto por CASEL, en diálogo con los aportes de la neuroeducación y la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.

Su propósito es contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar y del rendimiento académico mediante el desarrollo de competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones responsables y las habilidades sociales.

En síntesis, el problema identificado no es únicamente una cuestión de disciplina o rendimiento, sino una manifestación de carencias estructurales en el desarrollo emocional de los estudiantes. Esta situación requiere ser abordada desde una perspectiva pedagógica, contextualizada y basada en la evidencia.

La intervención propuesta busca responder a esta necesidad, articulando el PEI institucional, el marco normativo nacional, los diagnósticos previos y las demandas del contexto sociocultural, con el fin de promover una educación más humana, inclusiva y emocionalmente significativa.

En conclusión, el análisis del contexto institucional, académico y territorial del Colegio Marsella IED permite identificar una problemática educativa compleja, en la que convergen factores estructurales de vulnerabilidad social, emocional y pedagógica. La insuficiencia de competencias socioemocionales en los estudiantes de Grado Quinto no solo afecta su desarrollo personal, sino que también incide negativamente en la convivencia escolar, el rendimiento académico y la eficacia de las prácticas docentes.

Esta situación exige una intervención educativa contextualizada, basada en evidencia y articulada con los lineamientos institucionales y normativos. A partir de este diagnóstico, el siguiente capítulo profundiza en la descripción detallada de la situación problema que sustenta esta investigación.

Descripción de la situación problema

La situación problemática que da origen a esta investigación se enmarca en un contexto educativo caracterizado por la presencia de múltiples factores de vulnerabilidad social, emocional y académica que afectan de manera directa el desarrollo integral de los estudiantes.

En el Colegio Marsella IED, ubicado en la localidad de Kennedy, se han identificado patrones reiterativos de conflictividad escolar, bajo rendimiento académico y escasa regulación emocional en los grados de básica primaria, particularmente en el Grado Quinto de la jornada mañana. Esta realidad ha sido documentada mediante observaciones sistemáticas, reportes del Comité de Convivencia Escolar, diagnósticos institucionales y entrevistas con docentes y orientadores, los cuales coinciden en señalar la necesidad urgente de implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales.

Los registros de convivencia escolar del periodo 2022–2024 evidencian un incremento sostenido en los reportes disciplinarios relacionados con agresiones verbales, físicas y simbólicas entre estudiantes, así como con conductas impulsivas, desmotivación frente al aprendizaje y dificultades para establecer relaciones respetuosas. En el Grado Quinto, jornada mañana, se documentaron más de 40 casos en el último año, lo que representa un indicador crítico en términos de clima institucional y bienestar estudiantil.

Estos comportamientos no pueden ser abordados únicamente desde una perspectiva normativa o sancionatoria, sino que requieren una intervención formativa que promueva el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y comunicativas.

Desde el plano académico, los resultados institucionales también reflejan una tendencia preocupante. Durante el año 2023, el 29,4 % de los estudiantes de Grado Quinto reprobó al menos una asignatura básica, siendo matemáticas y lenguaje las áreas con mayor rezago. El

Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del colegio se ubicó en 4,2 sobre 10, por debajo del promedio distrital (5,6), lo que evidencia la necesidad de fortalecer las condiciones psicoemocionales que favorecen el aprendizaje.

El equipo de orientación escolar ha identificado que muchos de estos bajos desempeños están asociados a dificultades en la concentración, la autorregulación emocional, la gestión del estrés académico y la escasa motivación intrínseca.

La caracterización socioeconómica de la comunidad educativa del Colegio Marsella IED revela condiciones estructurales que inciden directamente en el desarrollo emocional de los estudiantes. Según el diagnóstico institucional de 2023, el 68 % de los estudiantes pertenecen a estratos 1 y 2, el 45 % proviene de hogares monoparentales y el 32 % presenta antecedentes de violencia intrafamiliar o dificultades de salud mental en el entorno familiar.

Además, se identificó que el 27 % de los estudiantes de primaria no cuentan con acompañamiento adulto permanente en casa durante la jornada escolar, lo que limita el desarrollo de habilidades socioemocionales en el entorno familiar. Estas condiciones configuran un escenario en el cual la escuela se convierte en el principal espacio de socialización emocional, lo que exige respuestas pedagógicas contextualizadas y sostenidas.

A nivel territorial, la localidad de Kennedy ha sido identificada por el Observatorio de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación Distrital como una de las zonas con mayor concentración de casos de violencia escolar en Bogotá. Durante el año 2023, se reportaron más de 3.500 casos en instituciones oficiales, de los cuales el 21 % correspondieron a esta localidad.

Las principales manifestaciones fueron agresiones psicológicas (58 %), físicas (35 %) y discriminación por orientación sexual o identidad de género (17 %). Esta situación se ha mantenido en el primer semestre de 2024, con un incremento del 12 % en los reportes de acoso

escolar en básica primaria.

En este contexto, el Colegio Marsella IED se encuentra en una zona de alta densidad poblacional, con presencia de dinámicas comunitarias complejas, lo que exige respuestas pedagógicas integrales que trasciendan el enfoque disciplinario tradicional.

A pesar de que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio establece como principios orientadores la formación integral, el respeto por la diversidad y la promoción de la convivencia pacífica, las condiciones reales del entorno escolar dificultan la implementación efectiva de estos lineamientos.

La escasa formación docente en educación emocional, la falta de recursos pedagógicos específicos y la débil articulación entre los proyectos transversales y el currículo formal limitan la capacidad institucional para responder de manera adecuada a las necesidades socioemocionales de los estudiantes.

En síntesis, la situación problema se configura como una combinación de factores individuales, familiares, institucionales y comunitarios que afectan el desarrollo emocional de los estudiantes y limitan su capacidad para convivir, aprender y construir vínculos saludables. Esta realidad exige una intervención educativa estructurada, contextualizada y basada en evidencia, que permita fortalecer las competencias socioemocionales desde una perspectiva formativa, preventiva y transformadora.

La caracterización detallada del contexto institucional, académico y territorial del Colegio Marsella IED permite comprender que la problemática identificada no responde únicamente a factores aislados, sino a una interacción compleja entre condiciones sociales, emocionales y pedagógicas que afectan directamente el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta situación exige una respuesta educativa estructurada que parta de una formulación

clara del problema, una pregunta de investigación pertinente y objetivos específicos que orienten la intervención. A continuación, se presentan dichos elementos que guían el enfoque metodológico del presente estudio.

Pregunta de Investigación y Objetivos

La formulación de la pregunta de investigación y los objetivos del estudio surge como respuesta directa a la situación problemática previamente descrita. Estos elementos permiten delimitar el alcance de la intervención educativa, establecer criterios de evaluación y orientar el diseño metodológico del programa *Creciendo con Emoción*, centrado en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en estudiantes de Grado Quinto del Colegio Marsella IED

Pregunta de investigación

¿Cómo incide el programa “Creciendo con Emoción” en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes del Grado Quinto del Colegio Distrital Marsella IED, de la localidad de Kennedy, ¿durante el año académico 2025?

Objetivo General

Analizar la incidencia del programa “**Creciendo con Emoción**” en el desarrollo de las **competencias socioemocionales** de los estudiantes del **Grado Quinto del Colegio Distrital Marsella IED**, de la localidad de Kennedy, durante el año académico 2025

Objetivos Específicos

Diagnosticar el nivel inicial de competencias socioemocionales de los estudiantes del Grado Quinto antes de la implementación del programa.

Diseñar e implementar el programa “Creciendo con Emoción” orientado al fortalecimiento de las competencias socioemocionales básicas (autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y toma responsable de decisiones).

Evaluar los cambios en el desarrollo de competencias socioemocionales en el grupo experimental después de la aplicación del programa, en comparación con el grupo control.

Analizar cualitativamente las percepciones de estudiantes y docentes sobre los efectos del programa en las dinámicas emocionales y de convivencia escolar.

Formular recomendaciones pedagógicas para la incorporación del desarrollo socioemocional en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Marsella IED.

La formulación de la pregunta de investigación y los objetivos generales y específicos permite delimitar con claridad el alcance del estudio, orientar el diseño metodológico y establecer los criterios de evaluación del programa *Creciendo con Emoción*. Estos elementos responden directamente a la situación problemática identificada y constituyen el eje estructurante de la intervención educativa propuesta. A continuación, se presenta el marco teórico y contextual que sustenta conceptualmente la investigación, articulando referentes internacionales, nacionales y locales sobre inteligencia emocional, aprendizaje socioemocional y desarrollo psicoemocional en contextos escolares.

Marco Teórico y Fundamentación

El presente capítulo desarrolla el marco teórico y contextual que fundamenta la investigación, integrando aportes de la neuroeducación, el constructivismo, el modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL) y las políticas educativas vigentes. Se abordan los antecedentes internacionales, nacionales y locales que respaldan la pertinencia del programa *Creciendo con Emoción*, así como las bases conceptuales que permiten comprender el papel central de las emociones en el aprendizaje y en la formación integral de los estudiantes.

Marco Contextual

Ámbito Internacional

En el escenario educativo internacional, el desarrollo de competencias socioemocionales se ha posicionado como un componente esencial en la formación integral del ser humano. Modelos como el del *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) en Estados Unidos han demostrado que los programas de aprendizaje socioemocional (*Social and Emotional Learning*, SEL) no solo incrementan el rendimiento académico, sino que también fortalecen la convivencia escolar y reducen los índices de violencia y deserción. Según Durlak et al. (2011), los estudiantes que participan en programas SEL muestran una mejora promedio del 11% en su desempeño académico y una disminución significativa en los comportamientos disruptivos.

En Europa y América Latina, la inclusión del SEL en los currículos nacionales ha sido una prioridad. En Finlandia, Uruguay y México, las políticas públicas educativas han incorporado la dimensión emocional como parte fundamental del aprendizaje. Estos países han demostrado que la enseñanza de las habilidades socioemocionales contribuye a la inclusión, la empatía y la reducción de la violencia escolar (Taylor et al., 2017).

Este enfoque global se encuentra alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, especialmente el ODS 3 (Salud y bienestar), el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas). Dichos objetivos promueven una educación centrada en el bienestar integral, la paz y la convivencia armónica. De este modo, la educación emocional se convierte en una herramienta de transformación social y un componente esencial para el cumplimiento de metas globales de sostenibilidad, equidad y bienestar colectivo.

Ámbito Nacional

En el contexto colombiano, el **Ministerio de Educación Nacional (MEN)** ha reconocido la necesidad de fortalecer las competencias emocionales dentro del sistema educativo. Desde la promulgación de la **Ley 1732 de 2014**, que establece la *Cátedra de la Paz*, y el **Decreto 1038 de 2015**, se promueve la incorporación de la educación emocional y ciudadana en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como medio para construir una cultura de paz y convivencia escolar.

El MEN ha desarrollado programas y políticas relevantes como **“Educación para la Paz”**, **“Ambientes Escolares Seguros”** y **“Educación para la Ciudadanía y la Convivencia”**, los cuales fomentan el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en los estudiantes. Estas iniciativas buscan garantizar entornos educativos saludables, reducir la violencia y fortalecer la empatía, la cooperación y la toma de decisiones responsables (MEN, 2018)

Documentación ética y resguardo legal

En cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa y conforme a lo establecido en la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales en Colombia, se elaboraron y diligenciaron los formatos de consentimiento informado para padres de familia, los

documentos de asentimiento para los estudiantes participantes y el acta de autorización institucional emitida por el Colegio Marsella IED. Estos documentos fueron firmados por los respectivos actores y archivados bajo protocolos de custodia segura. Dado que contienen información sensible y datos personales, no se adjuntan como anexos en este documento, pero permanecen bajo resguardo institucional y disponibles para revisión por instancias autorizadas, garantizando la confidencialidad y el cumplimiento normativo.

La política Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC), en particular, establece un marco pedagógico que orienta la formación integral desde el reconocimiento de las emociones, la autorregulación y la convivencia pacífica. Según el Ministerio de Educación (2020), la ECC ha permitido consolidar proyectos institucionales en los que la gestión emocional es entendida como base del aprendizaje significativo y la cohesión comunitaria.

En el mismo sentido, el programa “Educación para la Paz” ha sido un referente en la integración curricular de los valores ciudadanos y la resolución pacífica de conflictos, articulando la formación académica con la ética y la convivencia democrática. Estas políticas reflejan el compromiso del Estado colombiano con los ODS, especialmente con la garantía del derecho a una educación de calidad, equitativa y emocionalmente saludable.

Diversas investigaciones nacionales respaldan esta orientación. La **Universidad Nacional de Colombia** (López & Barreto, 2021) evidenció que los programas de educación emocional en contextos escolares vulnerables mejoran significativamente la autorregulación, la empatía y la convivencia. Asimismo, la **Universidad de La Sabana** y la **Fundación Educa** (González & Peña, 2020) demostraron que los programas de inteligencia emocional adaptados al contexto colombiano aumentan la motivación académica y reducen los niveles de conflictividad. Estos resultados confirman la efectividad de incorporar la educación emocional en los PEI de las

instituciones educativas oficiales.

Ámbito Local e Institucional

El **Colegio Marsella IED**, ubicado en la **localidad de Kennedy**, enfrenta desafíos característicos de los contextos urbanos de alta densidad poblacional: desigualdad social, desempleo juvenil y aumento de la conflictividad escolar. De acuerdo con el **Observatorio de Convivencia Escolar (2023)**, Kennedy registra aproximadamente el 42% de los casos de conflicto escolar en Bogotá, predominando la violencia psicológica, el acoso escolar y la agresividad verbal.

En el Grado Quinto, jornada mañana, se han identificado comportamientos de indisciplina, dificultades en la regulación emocional, escasa empatía y bajo rendimiento académico. Estas problemáticas reflejan la necesidad de promover estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo emocional, que fortalezcan la convivencia y mejoren el clima escolar.

El presente proyecto se articula con las políticas distritales de la **Secretaría de Educación de Bogotá**, que ha impulsado iniciativas como el programa **“Creciendo Juntos” (2022)**, orientado al fortalecimiento del bienestar socioemocional de los estudiantes. En este contexto, el **Colegio Marsella IED** busca consolidar una propuesta innovadora que contribuya a la formación integral, fortaleciendo la inteligencia emocional como medio para la paz y la resiliencia institucional

Teoría del Aprendizaje Socioemocional (SEL)

El modelo de CASEL (2017) establece cinco competencias fundamentales: **autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables**. Estas competencias permiten que los estudiantes comprendan sus emociones, desarrollen empatía y actúen de manera ética y reflexiva en su entorno. En el

contexto escolar, el aprendizaje socioemocional promueve el bienestar colectivo y reduce los comportamientos violentos, constituyéndose en una base para la convivencia armónica y la inclusión educativa.

Inteligencia Emocional

Daniel Goleman (1995) sostiene que el éxito personal y académico depende más del manejo adecuado de las emociones que del coeficiente intelectual. Su modelo destaca la importancia de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas como fundamento del bienestar emocional y del éxito escolar. En el aula, esta teoría respalda la creación de ambientes educativos positivos donde la empatía, la colaboración y la asertividad se convierten en pilares del aprendizaje significativo.

Neuroeducación y Neuroanatomía de las Emociones

La **neuroeducación** combina aportes de la psicología, la pedagogía y la neurociencia para explicar cómo las emociones influyen en el proceso de aprendizaje. Immordino-Yang (2015) afirma que las emociones activan regiones cerebrales relacionadas con la atención, la memoria y la motivación, lo que convierte la experiencia emocional en una aliada del aprendizaje.

Huairu Inacio (2012) identifica estructuras cerebrales específicas vinculadas con las emociones: la amígdala (miedo), el hipocampo (memoria), el giro cingulado (atención) y la corteza orbitofrontal lateral (ira). Dado que en la infancia la plasticidad cerebral es mayor, la estimulación de las competencias emocionales tiene un impacto profundo en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes.

Teoría del Desarrollo Cognitivo

Desde la perspectiva constructivista, Piaget (1972) plantea que el desarrollo cognitivo y

moral depende de la interacción con el entorno. En la etapa de operaciones concretas (7 a 11 años), los niños aprenden a comprender el punto de vista de los demás y a regular sus emociones mediante la experiencia. Esta teoría justifica el diseño de talleres prácticos en los que los estudiantes desarrollen habilidades emocionales y sociales a través de la vivencia, la reflexión y la cooperación.

Aportes teóricos recientes en educación emocional

En los últimos años, específicamente entre 2018 y 2023 la investigación educativa ha consolidado un cuerpo teórico robusto que reafirma la importancia de las competencias socioemocionales como eje transversal del aprendizaje y la convivencia escolar. Esta evolución responde no solo a los desafíos contemporáneos en materia de salud mental, violencia escolar y desmotivación académica, sino también a los compromisos internacionales en torno a la formación integral, la equidad y el bienestar estudiantil.

Rivera Campos (2025) plantea que el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes no solo mejora la gestión del aula, sino que transforma el vínculo pedagógico, generando ambientes más seguros, empáticos y colaborativos. Esta perspectiva es clave en contextos vulnerables, donde el docente actúa como mediador emocional y referente de regulación afectiva. En la misma línea, Otero Bocanegra et al. (2025) evidencian que los estudiantes que fortalecen su inteligencia emocional presentan mayores niveles de motivación, resiliencia y compromiso académico, lo cual repercute directamente en la disminución de conductas disruptivas y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional.

Desde el enfoque neuroeducativo, Tokuhamas-Espinosa (2020) reafirma que “solo se aprende lo que se ama”, destacando que las emociones activan redes neuronales vinculadas con la atención, la memoria y la toma de decisiones. Esta afirmación ha sido respaldada por estudios

como los de Immordino-Yang (2015), quien demuestra que el aprendizaje significativo está mediado por la experiencia emocional, y que los entornos emocionalmente seguros favorecen la plasticidad cerebral y el desarrollo cognitivo. En este sentido, la neuroeducación no solo aporta fundamentos científicos al diseño pedagógico, sino que permite comprender cómo las emociones influyen en la construcción de aprendizajes duraderos.

En América Latina, investigaciones como las de Lozano-Peña et al. (2022) han sistematizado experiencias de formación socioemocional en docentes de primaria y secundaria, evidenciando mejoras en la convivencia escolar, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de incorporar el aprendizaje socioemocional como componente estructural del currículo, especialmente en instituciones públicas que enfrentan altos niveles de violencia simbólica, discriminación y exclusión.

En el contexto colombiano, la Estrategia Nacional de Educación Socioemocional (MEN, 2021) ha promovido la transversalización de estas competencias en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), reconociendo su impacto en la calidad educativa y en la construcción de entornos escolares seguros, inclusivos y emocionalmente saludables. Esta política se articula con la Ley 1620 de 2013 y el Plan Decenal de Educación 2016–2026, que establecen la formación emocional como derecho y como condición para el aprendizaje significativo.

Además, estudios aplicados como los de González y Peña (2020), desarrollados en instituciones de básica primaria en Bogotá, demuestran que los programas de inteligencia emocional adaptados al contexto local incrementan la autorregulación, la empatía y las habilidades interpersonales en los estudiantes, reduciendo los índices de conflictividad y mejorando el clima institucional. Estos resultados coinciden con los reportes del Observatorio de Convivencia Escolar (2023), que señalan una disminución del 30% en los casos de violencia

escolar en colegios que implementaron programas de formación emocional como “Creciendo Juntos”.

En conjunto, estas investigaciones recientes ofrecen un respaldo actualizado al enfoque adoptado en el proyecto “Creciendo con Emoción”, y permiten situarlo en sintonía con los desarrollos académicos contemporáneos, las políticas públicas vigentes y las necesidades reales de las comunidades educativas en Colombia y América Latina. Su incorporación en el marco teórico fortalece la base científica de la propuesta y reafirma su pertinencia pedagógica, institucional y social.

En conclusión, el marco teórico y contextual desarrollado en este capítulo permite comprender que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales no solo responde a una necesidad institucional, sino que se sustenta en una amplia base conceptual, normativa y empírica. La articulación entre los aportes del modelo SEL, la neuroeducación, el constructivismo y las políticas educativas vigentes demuestra que las emociones son componentes esenciales del aprendizaje, la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, los antecedentes internacionales, nacionales y locales revisados evidencian la efectividad de las intervenciones socioemocionales en contextos escolares diversos, lo que respalda la pertinencia del programa *Creciendo con Emoción* en el Colegio Marsella IED. A partir de estos fundamentos, el siguiente capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación, detallando el enfoque, los participantes, las técnicas de recolección y análisis de datos, y los criterios éticos que orientan el desarrollo del estudio.

Estado del Arte

El desarrollo de competencias socioemocionales ha sido objeto de creciente interés en la investigación educativa a nivel internacional, nacional y local. A continuación, se presenta una síntesis cronológica que evidencia la evolución del enfoque y su relevancia en contextos escolares:

- **2011 – Durlak et al. (EE. UU.):** un metaanálisis liderado por el CASEL demostró que los programas de Aprendizaje Socioemocional (SEL) generan mejoras sostenidas en el rendimiento académico, la convivencia escolar y la autorregulación emocional.
- **2015 – Immordino-Yang (EE. UU. y Europa):** desde la neuroeducación, se evidenció que las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la toma de decisiones, consolidando la idea de que el aprendizaje significativo es emocionalmente mediado.
- **2017 – Taylor et al. (América Latina y Europa):** se confirmó que los programas SEL fortalecen la empatía, la creatividad y las habilidades sociales, especialmente en contextos escolares con alta diversidad cultural.
- **2020 – González y Peña (Colombia):** investigadores de la Fundación Educa y la Universidad de La Sabana reportaron un incremento del 25 % en autorregulación y habilidades interpersonales tras implementar programas de inteligencia emocional en básica primaria.
- **2020 – Ministerio de Educación Nacional (MEN):** a través del programa Educación para la Ciudadanía y la Paz, el MEN promovió la inclusión de competencias emocionales como parte del currículo escolar, alineado con la Ley 1620 de 2013.
- **2021 – López y Barreto (Universidad Nacional de Colombia):** en estudios aplicados en contextos escolares vulnerables, se evidenciaron avances significativos en regulación

emocional y mejora de la convivencia mediante intervenciones estructuradas.

- **2022 – Secretaría de Educación de Bogotá (SED):** el programa Creciendo Juntos logró reducir en un 30 % los conflictos escolares y aumentar las conductas prosociales, según el Observatorio de Convivencia Escolar (2023), consolidando la importancia de las intervenciones emocionales en el ámbito local.

Estos antecedentes respaldan la pertinencia del programa Creciendo con Emoción, al situar al Colegio Marsella IED como un escenario propicio para la promoción de la inteligencia emocional y la construcción de una cultura escolar basada en la empatía, el respeto y la paz.

El análisis del estado del arte y la fundamentación teórica permiten concluir que el desarrollo de competencias socioemocionales constituye una prioridad educativa a nivel global, nacional y local. La evidencia empírica acumulada desde 2011 hasta la actualidad demuestra que los programas de Aprendizaje Socioemocional (SEL) generan impactos positivos en el rendimiento académico, la convivencia escolar, la autorregulación emocional y el bienestar integral de los estudiantes.

La articulación entre los aportes del modelo SEL (CASEL), la neuroeducación (Immordino-Yang), el constructivismo piagetano y las investigaciones recientes en contextos latinoamericanos y colombianos, permite comprender que las emociones no solo acompañan el aprendizaje, sino que lo posibilitan, lo orientan y lo transforman. En este sentido, la inteligencia emocional emerge como una competencia estructural para la formación de ciudadanos críticos, empáticos y resilientes.

En coherencia con las políticas del Ministerio de Educación Nacional, los lineamientos de la Secretaría de Educación Distrital y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 3, 4 y 16), el Colegio Marsella IED se posiciona como un escenario estratégico para la implementación de

propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo emocional. El proyecto *Creciendo con Emoción* se presenta, por tanto, como una respuesta educativa contextualizada, que busca fortalecer la convivencia escolar, mejorar los aprendizajes y contribuir al bienestar integral de toda la comunidad educativa.

En conclusión, el análisis del estado del arte y la fundamentación teórica permite afirmar que el desarrollo de competencias socioemocionales constituye una prioridad educativa respaldada por evidencia empírica, marcos normativos y modelos pedagógicos consolidados. La revisión cronológica de investigaciones internacionales, nacionales y locales demuestra que las intervenciones emocionales generan impactos positivos en el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar estudiantil.

La articulación entre el modelo SEL, la neuroeducación y el constructivismo, junto con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, posiciona al Colegio Marsella IED como un escenario propicio para la implementación del programa *Creciendo con Emoción*. A partir de estos fundamentos, el siguiente capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación, detallando el enfoque, las técnicas, los participantes y los criterios éticos que orientan el desarrollo del estudio.

Diseño Metodológico

Enfoque de Investigación

El presente estudio se enmarca en un enfoque mixto de investigación, combinando los métodos cuantitativo y cualitativo con el propósito de evaluar el impacto del programa *Creciendo con Emoción* en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de Grado Quinto del Colegio Marsella IED, ubicado en Bogotá, Colombia. Este enfoque permite integrar el análisis estadístico de los resultados con la interpretación pedagógica de las percepciones y experiencias de los participantes, garantizando una comprensión integral del fenómeno educativo abordado.

El enfoque mixto, según Creswell y Plano Clark (2018), permite integrar la precisión de la medición numérica propia del paradigma cuantitativo con la profundidad interpretativa del enfoque cualitativo. Esta combinación es especialmente útil en contextos educativos donde los fenómenos de estudio —como las emociones, la convivencia o la empatía— no pueden reducirse solo a números, sino que deben comprenderse desde la experiencia vivida por los sujetos.

De esta manera, el estudio busca no solo identificar cambios medibles en las competencias socioemocionales a través de pruebas estandarizadas, sino también comprender las percepciones, emociones y significados que los estudiantes atribuyen al proceso de intervención. Esta perspectiva integral permite valorar tanto los efectos observables como los sentidos construidos por los participantes, lo cual enriquece la interpretación pedagógica de los resultados.

El enfoque mixto parte de la complementariedad epistemológica, donde los datos cuantitativos explican la magnitud del fenómeno y los cualitativos revelan su naturaleza. Esta integración garantiza una comprensión holística del desarrollo emocional infantil en el entorno

educativo, permitiendo triangulación de fuentes, contraste de perspectivas y validación cruzada de hallazgos.

Para Piaget (1952), el aprendizaje y el desarrollo emocional están profundamente ligados al proceso de maduración cognitiva. En la etapa de operaciones concretas —característica de los estudiantes de Grado Quinto—, los niños comienzan a estructurar su pensamiento lógico y a construir nociones de cooperación, justicia y reciprocidad, lo cual sustenta la pertinencia de evaluar las competencias socioemocionales en esta edad. Estas habilidades emergentes son especialmente sensibles a intervenciones pedagógicas que promuevan la reflexión emocional y el aprendizaje experiencial.

Propósito del Enfoque Mixto

El propósito fundamental es evaluar, describir e interpretar el impacto del programa desde múltiples perspectivas. El componente cuantitativo aporta objetividad y evidencia empírica sobre la variación de las competencias, mientras que el cualitativo ofrece una comprensión subjetiva del cambio, captando matices, resistencias, avances y significados atribuidos por los estudiantes.

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2023), el uso del enfoque mixto en investigaciones educativas fortalece la validez y la aplicabilidad de los resultados, al integrar datos complementarios que responden tanto al qué como al porqué del fenómeno. Esta estrategia permite generar recomendaciones contextualizadas, útiles para la toma de decisiones institucionales y la mejora continua de los procesos formativos.

Tipo de investigación

La investigación posee un carácter descriptivo y explicativo, pues describe las condiciones iniciales de los estudiantes y explica las variaciones que se producen después de la

intervención, permitiendo establecer relaciones entre el programa aplicado y los cambios observados en las competencias evaluadas.

Diseño cuasiexperimental

Se adopta un diseño cuasiexperimental con grupos intactos (experimental y control), sin asignación aleatoria, siguiendo las recomendaciones de Campbell y Stanley (1963). Este diseño resulta apropiado en entornos escolares donde los grupos ya están conformados y la reorganización de los estudiantes podría alterar la dinámica educativa, generar resistencias o afectar la validez ecológica del estudio. Durante el proceso se aplicaron criterios de inclusión y exclusión para garantizar la validez interna. En particular, se excluyeron estudiantes que no contaban con el consentimiento informado firmado por sus padres o acudientes, requisito indispensable para participar en investigaciones con menores de edad, conforme a la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales y la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia). Esta medida garantizó el respeto por los derechos de los niños, niñas y adolescentes, así como la transparencia del proceso investigativo.

Como resultado de la aplicación de estos criterios, se excluyeron 11 estudiantes de la muestra inicial de 80, quedando una muestra final de 69 participantes. La intervención se realizó con dos grupos naturales de 40 estudiantes por salón, distribuidos en grupo experimental y grupo control, respetando la estructura institucional y asegurando condiciones equivalentes para la comparación de resultados.

Fundamentación del diseño

El uso del diseño cuasiexperimental permite estudiar el fenómeno en su contexto natural, conservando la autenticidad de las interacciones pedagógicas. Aunque no se logra un control absoluto de todas las variables externas, se garantiza validez ecológica, aspecto clave en la

investigación educativa. Además, se minimizan los efectos de la manipulación artificial, favoreciendo la observación longitudinal del cambio emocional y social. Este diseño permite inferir relaciones causales entre la aplicación del programa y las variaciones en las competencias socioemocionales, siempre que se controle la equivalencia entre los grupos y se documente rigurosamente el proceso de intervención.

Población y Muestra

Descripción de la población

La población objeto de estudio está conformada por aproximadamente 80 estudiantes de Grado Quinto de la jornada mañana del Colegio Marsella IED, ubicado en la localidad de Kennedy, Bogotá. Estos estudiantes pertenecen a contextos familiares de nivel socioeconómico medio y bajo, con diversidad cultural, étnica y lingüística propia del entorno urbano bogotano. La institución atiende una población escolar caracterizada por altos niveles de vulnerabilidad psicoemocional, lo que refuerza la pertinencia de una intervención centrada en el desarrollo socioemocional.

La elección del Grado Quinto responde a criterios psicopedagógicos y evolutivos. En esta etapa, los estudiantes se encuentran en la fase de operaciones concretas según Piaget, lo que implica una mayor capacidad para el pensamiento lógico, la cooperación, la empatía y la comprensión de normas sociales. Además, se trata de un momento de transición hacia la educación secundaria, donde se incrementan las exigencias académicas y sociales, haciendo necesario fortalecer habilidades emocionales para afrontar los nuevos desafíos.

Selección de la muestra

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional no probabilístico, conformado por dos grupos naturales previamente establecidos por la institución:

- **Grupo Experimental (GE):** 40 estudiantes que participaron en la intervención del programa “Creciendo con Emoción”.
- **Grupo Control (GC):** 40 estudiantes que no recibieron el programa, pero fueron evaluados con los mismos instrumentos en los mismos momentos.

Para garantizar la validez interna del estudio, se estableció la equivalencia entre ambos grupos antes de iniciar la intervención. Esta equivalencia se verificó mediante una ficha de caracterización inicial que incluyó variables como edad, género, promedio académico, reportes de convivencia y nivel de participación en actividades escolares. Los datos fueron obtenidos de los registros institucionales y validados por el equipo directivo del colegio. Se aplicaron comparaciones descriptivas y la prueba t de Student para muestras independientes, lo que permitió confirmar que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las dimensiones evaluadas ($p > 0.05$). Esta comprobación aseguró condiciones de partida similares, permitiendo atribuir los cambios observados al efecto del programa y no a diferencias previas entre los grupos.

La muestra final estuvo conformada por 69 estudiantes, seleccionados considerando criterios de accesibilidad, disponibilidad institucional y viabilidad operativa. Aunque no se aplicó una fórmula estadística de cálculo muestral, el tamaño fue suficiente para realizar análisis inferenciales básicos (t de Student, ANOVA de una vía) y obtener resultados representativos dentro del contexto escolar específico. Además, se respetaron los criterios éticos de inclusión voluntaria y consentimiento informado, lo que refuerza la legitimidad del proceso.

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la validez interna del estudio y la pertinencia de los resultados obtenidos, se establecieron criterios específicos de inclusión y exclusión aplicables a los participantes. Estos

criterios permitieron delimitar la muestra final, asegurar la coherencia metodológica del diseño cuasiexperimental y respetar los principios éticos de la investigación educativa.

En particular, se excluyeron estudiantes que no contaban con el consentimiento informado firmado por sus padres o acudientes, requisito indispensable para participar en investigaciones con menores de edad, conforme a la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales y la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia). También se excluyeron estudiantes que se retiraron voluntariamente, cambiaron de institución o presentaron inasistencia reiterada durante la intervención. En total, se excluyeron 11 estudiantes: 4 por falta de consentimiento, 3 por retiro voluntario, 2 por traslado institucional y 2 por inasistencia. Esta depuración fue documentada en el Anexo 4 mediante una tabla codificada que preserva el anonimato de los participantes.

Para preservar la validez interna del estudio, se realizaron los análisis únicamente con los estudiantes que participaron activamente en todas las fases del programa, asegurando la consistencia de los datos y la comparabilidad entre grupos.

Tabla 1

Operacionalización de variables del programa “Creciendo con Emoción”

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Competencias socioemocionales	Autoconciencia	Reconocimiento de emociones propias, identificación de fortalezas	Cuestionario EQ-i adaptado
	Autorregulación	Control de impulsos, manejo del estrés	Observación estructurada

	Empatía	Comprensión de emociones ajenas, comportamiento prosocial	Entrevistas, observación
	Habilidades sociales	Comunicación, trabajo cooperativo	Guía de observación, diario de campo
Programa de Inteligencia Emocional	Estrategias didácticas	Participación en dinámicas, talleres y reflexiones	Registro de sesiones

Nota. Esta tabla presenta la estructura metodológica utilizada para operacionalizar las variables del estudio. Se detallan las dimensiones evaluadas, los indicadores específicos y los instrumentos aplicados, en coherencia con el enfoque cuasiexperimental del programa “Creciendo con Emoción”.

En conclusión, la caracterización de la población y la muestra permitió delimitar con precisión el grupo de estudio, garantizando la validez interna del diseño cuasiexperimental y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa. La selección intencional de los grupos, la verificación de su equivalencia inicial y la aplicación de criterios de inclusión y exclusión rigurosos aseguran que los resultados obtenidos puedan atribuirse con mayor certeza a la intervención implementada. A partir de esta base, el siguiente capítulo presenta las técnicas e instrumentos utilizados para recolectar la información, los cuales fueron seleccionados por su pertinencia teórica, contextual y metodológica.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la evaluación del impacto del programa *Creciendo con Emoción*, se emplearon técnicas mixtas de recolección de datos que permiten una triangulación metodológica entre fuentes cuantitativas y cualitativas. La selección de los instrumentos respondió a criterios de validez teórica, confiabilidad y adecuación al contexto escolar, y fue validada mediante juicio de expertos en psicología educativa y evaluación socioemocional. Esta estrategia metodológica permitió captar tanto los cambios observables en las competencias socioemocionales como las percepciones y significados construidos por los participantes a lo largo del proceso de intervención.

Cuestionario de Competencias Socioemocionales (EQ-i adaptado)

Se utilizó un instrumento estandarizado basado en el modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997), que evalúa cinco dimensiones clave: autoconocimiento, autorregulación, empatía, habilidades sociales y bienestar general. La aplicación se realizó en dos momentos: pretest (antes de la intervención) y posttest (al finalizar el programa).

Validez y juicio de expertos

El Cuestionario de Competencias Socioemocionales (EQ-i adaptado) cuenta con respaldo empírico y validación psicométrica en el contexto colombiano. Según Caballo (2010), la versión adaptada obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.88, lo que indica una alta consistencia interna en la medición de las dimensiones socioemocionales.

Adicionalmente, el instrumento fue sometido a juicio de expertos por parte de tres profesionales con experiencia en psicología educativa, evaluación emocional y diseño de instrumentos. Los expertos analizaron la pertinencia de los ítems, su claridad semántica y su adecuación al nivel de desarrollo de los estudiantes participantes. Como resultado, se realizaron

ajustes menores en la redacción de algunos ítems para mejorar su comprensión, sin alterar la estructura factorial original del instrumento.

Esta validación teórica y técnica garantiza la fiabilidad y pertinencia contextual del cuestionario como herramienta principal para evaluar el impacto del programa *Creciendo con Emoción*.

Validación cualitativa y triangulación

Los instrumentos cualitativos empleados en este estudio fueron diseñados y ajustados con base en criterios de pertinencia contextual, claridad operativa y utilidad interpretativa. Su aplicación permitió complementar los datos cuantitativos y profundizar en la comprensión de los procesos socioemocionales observados.

Guía de observación estructurada

Diseñada para registrar conductas socioemocionales relevantes durante la implementación del programa, tales como cooperación, empatía, control emocional y resolución de conflictos. Las observaciones se realizaron semanalmente por el investigador principal y un docente colaborador, siguiendo criterios previamente definidos. Los datos obtenidos se triangularon con los resultados del cuestionario para fortalecer la validez interna del estudio.

Fue revisada por dos docentes con experiencia en educación emocional y convivencia escolar, quienes validaron la claridad de los indicadores conductuales y su relevancia para el seguimiento de la intervención. Se establecieron categorías observables consensuadas y se realizó una prueba piloto para ajustar el formato de registro. La triangulación con los resultados del cuestionario permitió fortalecer la validez interna del estudio.

Entrevistas semiestructuradas

Dirigidas a estudiantes, con el propósito de explorar las percepciones sobre los cambios observados y la utilidad del programa. Las entrevistas se realizaron con consentimiento informado. El guion de entrevista fue sometido a revisión por el grupo de orientación de colegio, quien sugirió ajustes en la formulación de preguntas para favorecer la profundidad de las respuestas. Se garantizó la saturación temática mediante la selección estratégica de participantes y la codificación sistemática de los discursos.

Diario de campo

El investigador consignó observaciones espontáneas, reflexiones personales y eventos emergentes no previstos durante el proceso de intervención. Este instrumento permitió contextualizar los resultados cuantitativos y comprender las dinámicas emocionales del aula desde una perspectiva holística.

Aunque de carácter abierto, el diario fue estructurado en torno a categorías emergentes definidas durante la intervención. Su análisis permitió identificar patrones de comportamiento, reacciones emocionales y dinámicas grupales no captadas por otros instrumentos. La inclusión de este recurso enriqueció la interpretación de los resultados y aportó una mirada reflexiva sobre el proceso investigativo.

Confiabilidad del instrumento

Para garantizar la consistencia interna del Cuestionario de Competencias Socioemocionales (EQ-i adaptado), se realizó un análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, calculado con la muestra final de estudiantes ($n = 69$). Este análisis se aplicó tanto a cada una de las dimensiones evaluadas como al total del instrumento, con el fin de verificar la estabilidad de las respuestas y la coherencia entre los ítems. (Ver anexo)

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Autoconocimiento emocional: $\alpha = 0.78$

Autorregulación: $\alpha = 0.74$

Empatía: $\alpha = 0.81$

Habilidades sociales: $\alpha = 0.76$

Bienestar general: $\alpha = 0.69$

Total del instrumento: $\alpha = 0.84$

En el caso de la dimensión “Bienestar general”, cuyo valor de Alfa fue ligeramente inferior al umbral aceptado de 0.70, se realizó una revisión técnica de los ítems correspondientes. Se identificó que uno de ellos presentaba baja correlación con el total de la escala, por lo que se consideró su reformulación para futuras aplicaciones. No obstante, se mantuvo en el análisis actual para conservar la estructura original del instrumento y garantizar la comparabilidad con estudios previos.

En conjunto, los valores obtenidos indican una adecuada confiabilidad interna del instrumento, lo que permite afirmar que las escalas utilizadas presentan consistencia en la medición de las competencias socioemocionales abordadas en el programa “Creciendo con Emoción”.

En conclusión, la combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos permitió una recolección de datos rigurosa, contextualizada y coherente con el enfoque mixto de la investigación. El Cuestionario de Competencias Socioemocionales (EQ-i adaptado) ofreció mediciones confiables y válidas sobre las dimensiones clave del desarrollo emocional, mientras que la guía de observación, las entrevistas semiestructuradas y el diario de campo aportaron una comprensión profunda de las dinámicas vividas durante la intervención.

La validación técnica y contextual de los instrumentos, así como la triangulación

metodológica, fortalecieron la validez interna del estudio y garantizaron una lectura integral de los efectos del programa *Creciendo con Emoción*. A partir de esta base, el siguiente capítulo describe en detalle el procedimiento de intervención, incluyendo la planificación, ejecución y seguimiento del programa implementado en el contexto escolar.

Procedimiento de Intervención

Presenta el procedimiento seguido para la implementación del programa *Creciendo con Emoción*, desarrollado durante el primer semestre del año académico 2025 en el Colegio Marsella IED. La intervención fue diseñada con base en los principios del modelo SEL de CASEL, integrando estrategias de neuroeducación y constructivismo, con el objetivo de fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes de Grado Quinto.

El proceso se organizó en dos fases que permitieron dar coherencia y sentido a la experiencia formativa con el grupo experimental. En la fase diagnóstica se aplicó un pretest a ambos grupos, se observaron las dinámicas iniciales del aula, se revisaron informes institucionales sobre convivencia escolar y se realizaron entrevistas exploratorias con docentes, lo que ofreció un panorama claro de las necesidades y fortalezas presentes en el contexto escolar.

La fase de intervención se desarrolló durante ocho semanas, con sesiones de 40 minutos que combinaron actividades lúdicas, reflexivas y cooperativas, estructuradas en tres momentos: inicio motivador, desarrollo experiencial y cierre reflexivo. El seguimiento se apoyó en instrumentos diversos y complementarios, como cuestionarios de competencias socioemocionales, guías de observación, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y registros estandarizados de las sesiones, lo que permitió documentar avances, captar matices emocionales y sistematizar la experiencia. En conjunto, estas estrategias ofrecieron una visión

integral y replicable del proceso, asegurando tanto el rigor pedagógico como la pertinencia contextual.

Análisis y resultados

A continuación, se presentan los resultados del instrumento psicoemocional aplicado a estudiantes de básica primaria del Colegio Marsella IED, como parte del proceso investigativo sobre el desarrollo emocional en contextos escolares. El cuestionario fue diseñado para evaluar cinco categorías fundamentales del desarrollo socioemocional: autoestima, autorreconocimiento, solución de conflictos, manejo emocional y convivencia escolar.

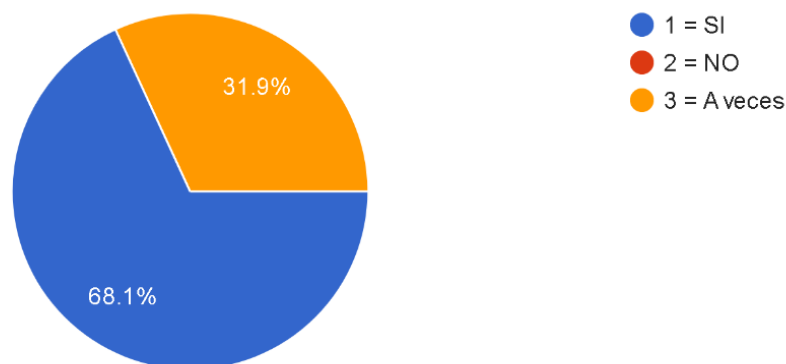
La recolección de datos se realizó mediante la plataforma Google Forms, utilizando una escala de Likert para registrar el nivel de acuerdo o frecuencia con respecto a cada afirmación planteada. Esta escala permitió captar matices en las percepciones de los estudiantes, facilitando una lectura más profunda de sus estados emocionales.

Figura 1

Tabulación arrojada por Google Forms

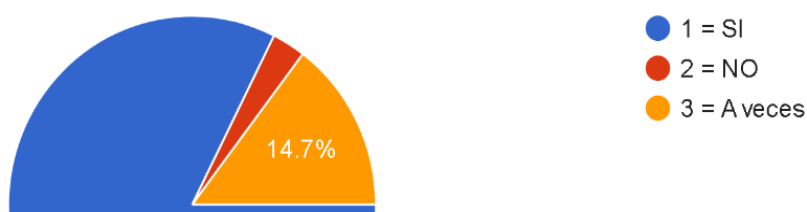
Me siento satisfecho/a con la persona que soy.

69 respuestas



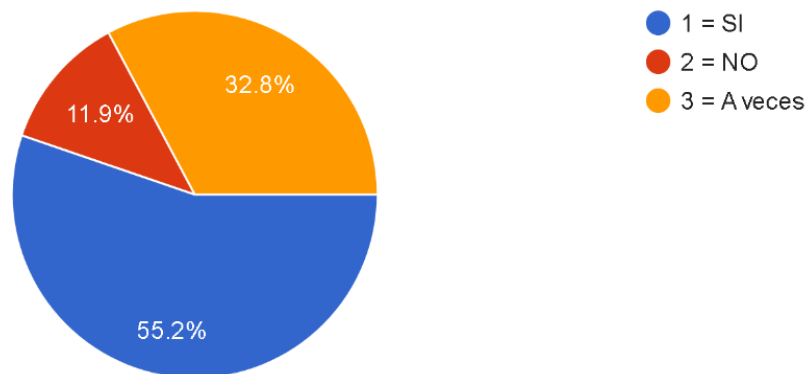
Reconozco mis fortalezas y las aprecio.

68 respuestas



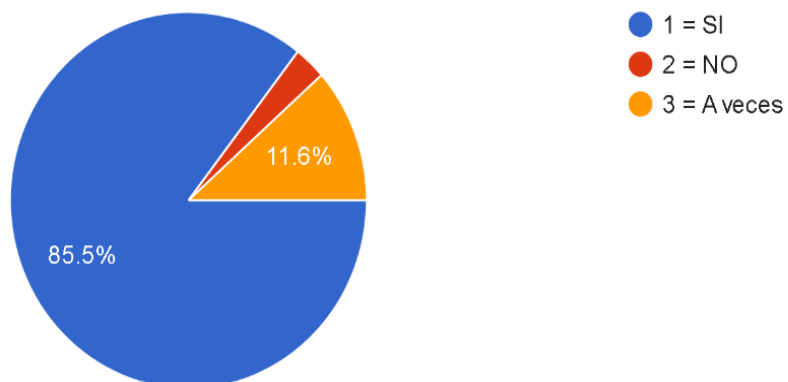
Me valoro independientemente de las opiniones de los demás.

67 respuestas



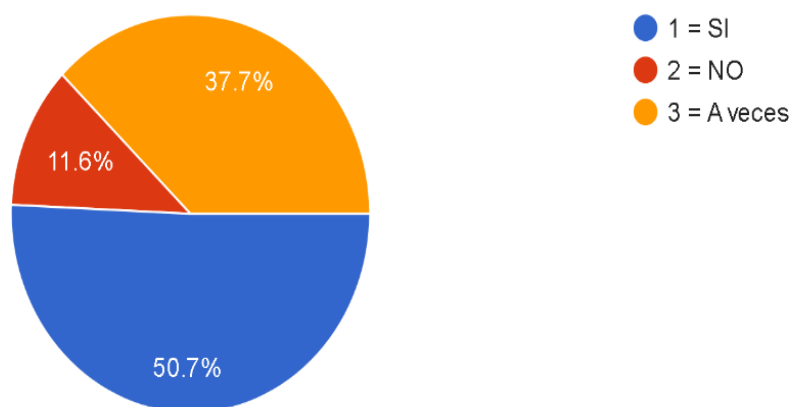
Me siento capaz de alcanzar mis metas.

69 respuestas



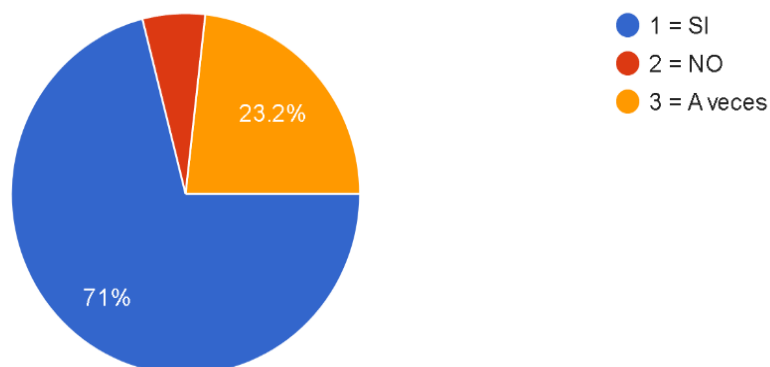
Identifico fácilmente mis emociones en diferentes situaciones.

69 respuestas



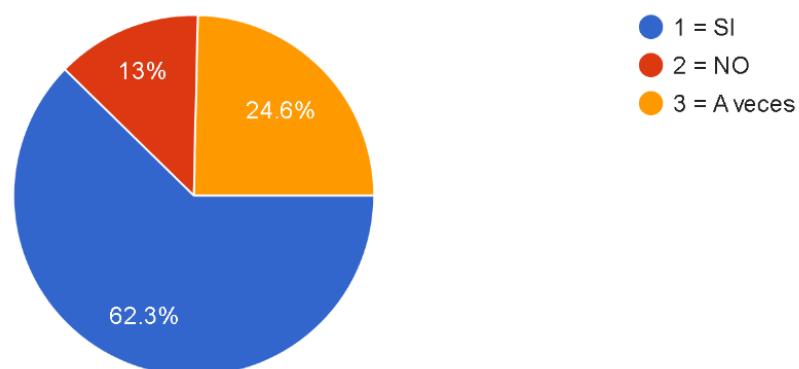
Soy consciente de cómo mis acciones afectan a otros.

69 respuestas



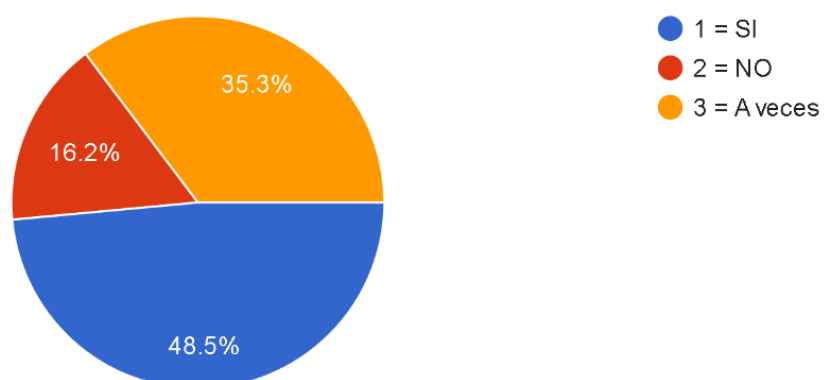
Reconozco cuándo necesito ayuda emocional o apoyo.

69 respuestas



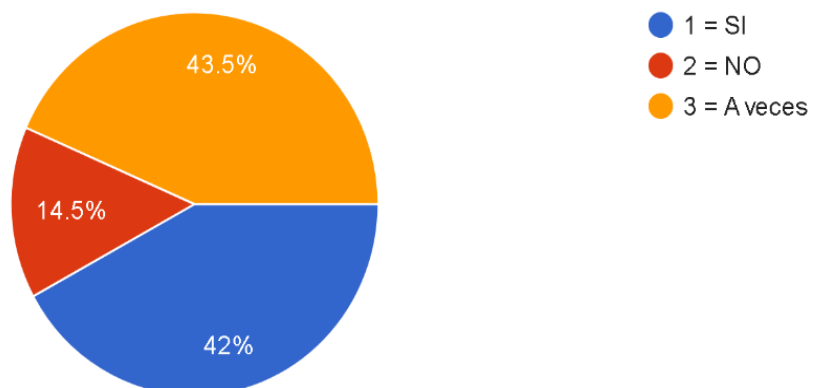
Busco soluciones que beneficien a todas las partes en un conflicto.

68 respuestas



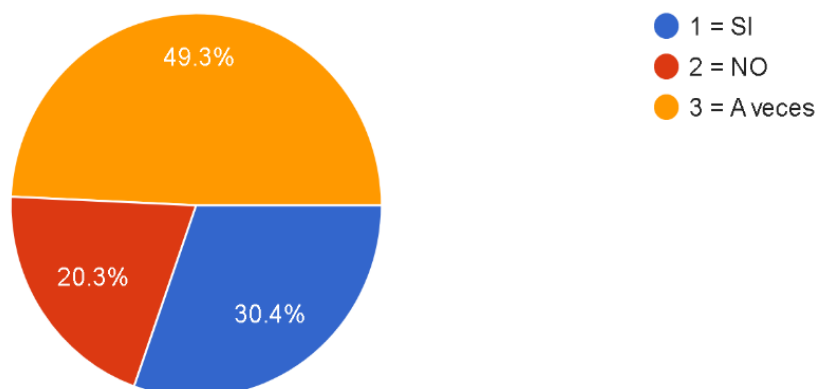
Puedo expresar mi desacuerdo sin perder la calma.

69 respuestas



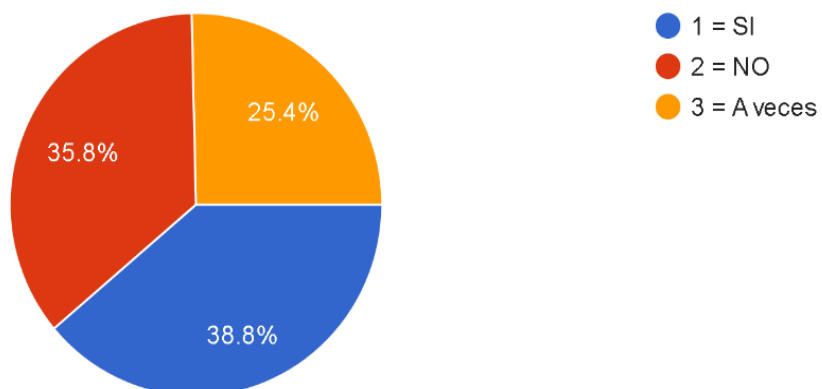
Puedo calmarme cuando me siento muy enojado/a.

69 respuestas



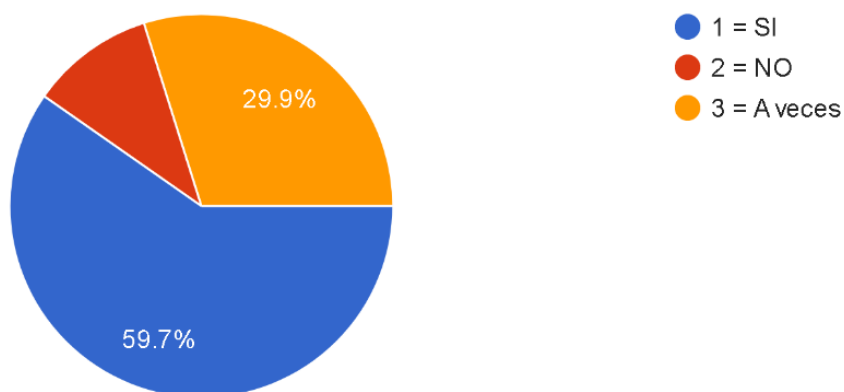
Encuentro formas saludables de liberar mi ira (ejemplo: ejercicio, meditación).

67 respuestas



Resuelvo conflictos con mis compañeros/as de forma pacífica.

67 respuestas



Resultados del Test Psicoemocional

A continuación, se presentan las tablas correspondientes a los resultados del Test Psicoemocional aplicado a los estudiantes de los cursos 501 y 502 de la jornada Mañana del colegio Marsella IED. El propósito de esta evaluación es identificar el nivel de desarrollo de habilidades emocionales y sociales en cinco categorías fundamentales: Autoestima, Autorreconocimiento, Solución de Conflictos, Manejo Emocional y Convivencia Escolar.

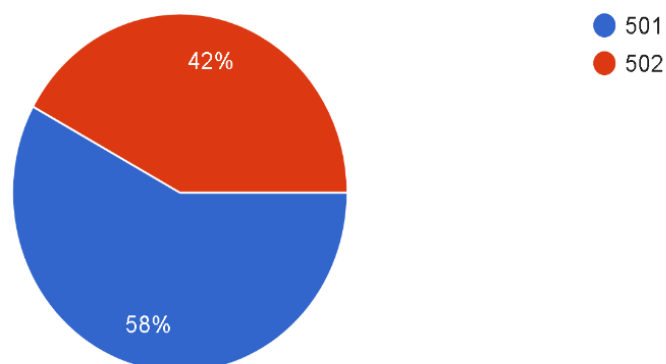
Total de estudiantes evaluados: 69

Figura 2

Total estudiantes evaluados

Curso

69 respuestas



Categorías evaluadas: Autoestima Autorreconocimiento Solución de conflictos Manejo emocional, Convivencia escolar.

En las Tablas 2 a 6 se presentan la distribución de los estudiantes según los niveles alto, medio y bajo en cada categoría evaluada, junto con su respectiva interpretación. Esta información permite comprender el estado psicoemocional del grupo y orientar estrategias pedagógicas que promuevan el bienestar integral.

Tabla 2

Distribución de niveles de Autoestima

Nivel	Estudiantes	Porcentaje
Alto	50	72.5%
Medio	16	23.2%
Bajo	3	4.3%

Interpretación: La mayoría de los estudiantes se valoran a sí mismos positivamente. Un pequeño grupo necesita fortalecer su autoestima

Tabla 3

Distribución de niveles de Autorreconocimiento

Nivel	Estudiantes	Porcentaje
Alto	47	68.1%
Medio	18	26.1%
Bajo	4	5.8%

Interpretación: Cerca del 70% de los estudiantes tiene un buen nivel de autoconciencia.

Hay margen para trabajar en el reconocimiento de emociones y valores personales

Tabla 4

Distribución de niveles en Solución de Conflictos

Nivel	Estudiantes	Porcentaje
Alto	38	55.1%
Medio	25	36.2%
Bajo	6	8.7%

Interpretación: Más de la mitad resuelve los conflictos de forma adecuada. Un porcentaje considerable necesita apoyo para mejorar el diálogo y la gestión pacífica de desacuerdos.

Tabla 5

Distribución de niveles de Manejo Emocional

Nivel	Estudiantes	Porcentaje
Alto	40	58.0%
Medio	23	33.3%
Bajo	6	8.7%

Interpretación: La mayoría logra manejar sus emociones de forma positiva. Aun así, un tercio necesita reforzar habilidades como la autorregulación y la resiliencia.

Tabla 6

Distribución de niveles en Convivencia Escolar

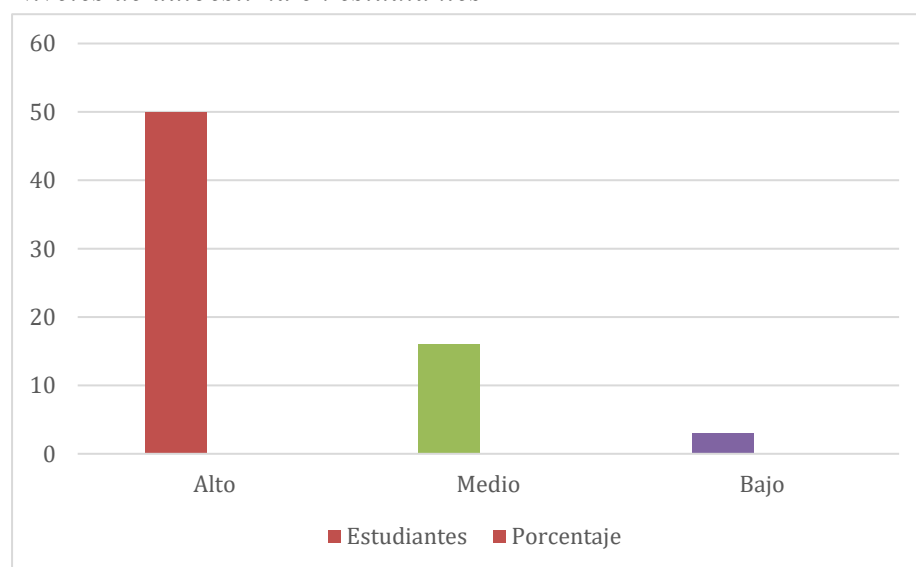
Nivel	Estudiantes	Porcentaje
Alto	45	65.2%
Medio	20	29.0%
Bajo	4	5.8%

Interpretación: La mayoría de los estudiantes se integran de manera respetuosa y activa en su entorno escolar. Aún se deben trabajar conductas de inclusión y empatía.

A continuación, se ilustra la distribución de los niveles (Alto, Medio, Bajo) en cada una de las cinco categorías evaluadas, de tal forma que se pueda visualizar de forma clara y comparativa el estado emocional y social del grupo estudiado.

Figura 3

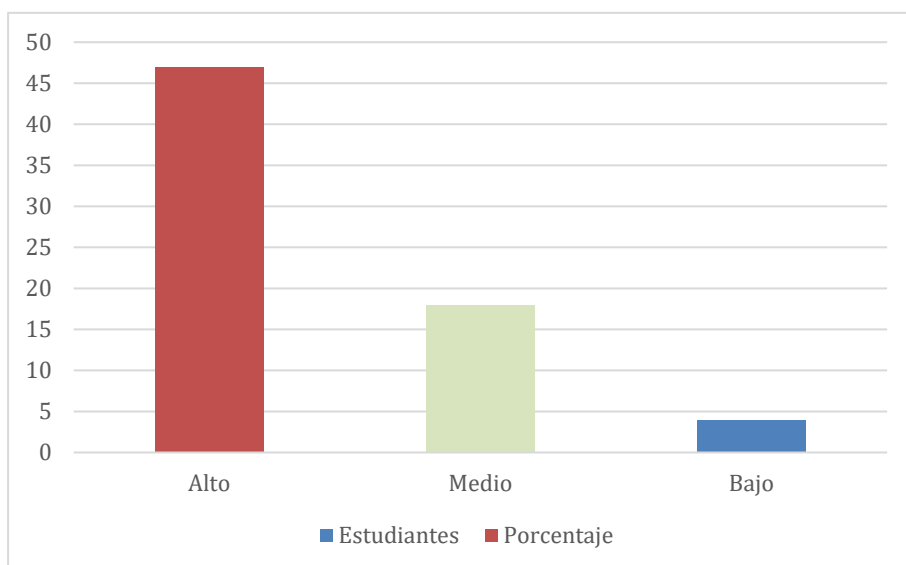
Niveles de autoestima en estudiantes



Nota. Elaboración propia basada en los resultados del programa Creciendo con Emoción.

Figura 4

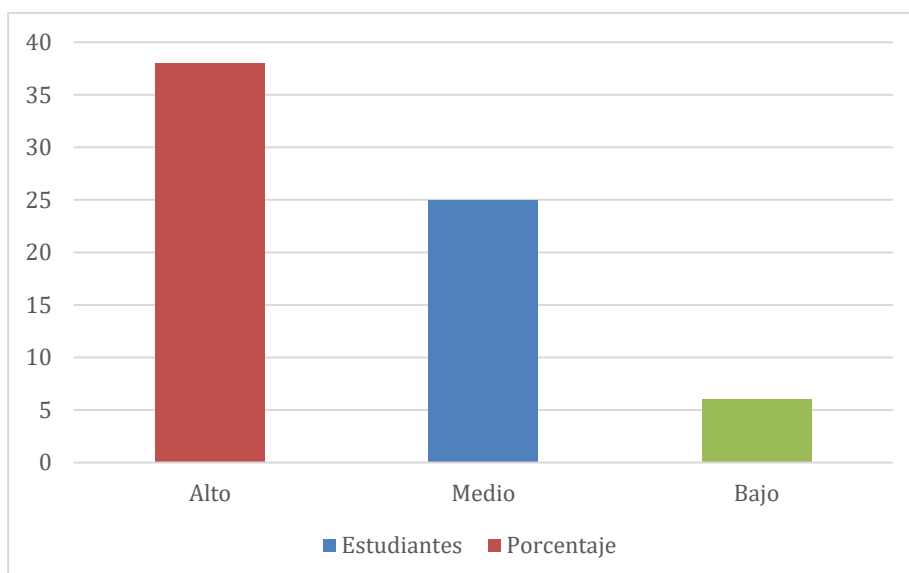
Nivel de autorreconocimiento emocional en estudiantes



Nota. Elaboración propia basada en los resultados del programa Creciendo con Emoción.

Figura 5

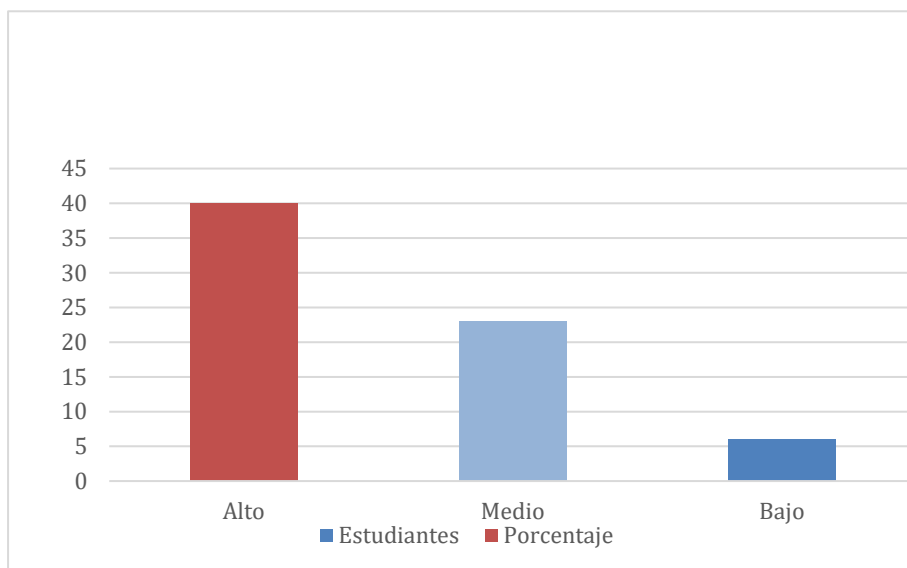
Nivel de estrategias para la resolución pacífica de conflictos en estudiantes



Nota. Elaboración propia basada en los resultados del programa Creciendo con Emoción.

Figura 6

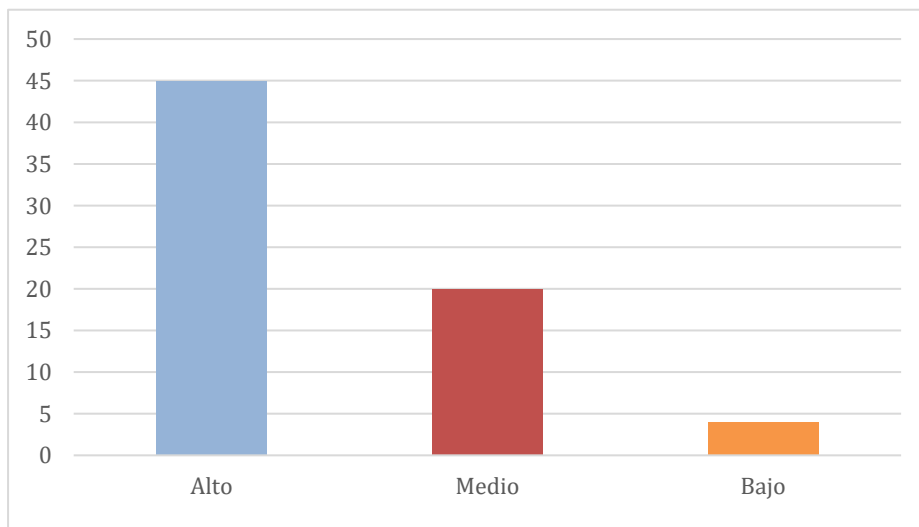
Nivel de manejo emocional en situaciones escolares cotidianas



Nota. Elaboración propia basada en los resultados del programa Creciendo con Emoción..

Figura 7

Actitudes de los estudiantes frente a la convivencia escolar



Nota. Elaboración propia basada en los resultados del programa Creciendo con Emoción.

Los resultados preliminares sugieren que la autoestima está estrechamente vinculada con el reconocimiento emocional, la pertenencia grupal y la calidad de las relaciones pedagógicas.

Autorreconocimiento

Los estudiantes muestran un nivel elevado de autorreflexión, conciencia emocional y responsabilidad afectiva. El 71.0% es consciente del efecto de sus acciones en los demás, y el 79.7% se esfuerza por crear un ambiente positivo en el aula. Estos datos evidencian que el grupo posee herramientas para identificar sus emociones, evaluar sus comportamientos y actuar en función del bienestar colectivo.

Desde la perspectiva del aprendizaje socioemocional (SEL), el autorreconocimiento es una competencia clave que permite al estudiante “comprender sus emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en su comportamiento” (CASEL, 2020). Esta habilidad está vinculada con la autonomía emocional, la metacognición y la construcción de identidad. En el contexto escolar, su desarrollo permite que los estudiantes regulen sus reacciones, reflexionen sobre sus decisiones y participen activamente en la mejora del clima grupal.

Los resultados muestran que el grupo ha desarrollado habilidades de introspección y conciencia relacional, lo que favorece la autorregulación y la construcción de vínculos positivos.

Solución de conflictos

El 66.7% de los estudiantes afirma resolver conflictos de forma pacífica, lo que

representa una competencia emocional clave. Sin embargo, el 28.9% presenta dificultades o respuestas intermitentes, lo que indica que aún es necesario fortalecer habilidades comunicativas, empatía y estrategias de mediación.

Tal como plantea Daniel Goleman (1995), “la inteligencia emocional incluye la capacidad de manejar las relaciones con los demás, lo que implica saber resolver conflictos, negociar desacuerdos y cooperar”. Resolver conflictos pacíficamente implica reconocer el desacuerdo como oportunidad de aprendizaje, mantener la calma ante la diferencia y buscar soluciones que respeten los derechos de todas las partes. Esta competencia está vinculada con la empatía, la comunicación asertiva y la capacidad de negociación.

Los resultados muestran que, si bien existe una base sólida, se requiere acompañamiento para consolidar prácticas de resolución constructiva, especialmente en contextos de alta carga emocional o presión grupal.

Manejo emocional

Los estudiantes demuestran una alta disposición empática entre pares (73.9%), lo que refleja una cultura de apoyo mutuo y sensibilidad afectiva. Sin embargo, la percepción del trato recibido por parte de los docentes es ambivalente: solo el 56.5% se siente tratado con respeto. Esta diferencia revela que el manejo emocional está influido tanto por la cultura de cuidado entre compañeros como por la calidad del vínculo con los adultos significativos.

Claramente, Jean Piaget (1977) plantea que el desarrollo moral y emocional en la infancia está mediado por la interacción social y por el reconocimiento de normas compartidas. En este sentido, el trato docente no solo transmite conocimiento, sino también modelos afectivos que configuran la vivencia emocional del estudiante. El manejo emocional implica identificar, comprender y regular las propias emociones en función del contexto, lo que requiere entornos

seguros, afectivos y coherentes.

Se evidencia que el desarrollo emocional no depende únicamente de las habilidades individuales, sino también de las condiciones relacionales, el modelo afectivo ofrecido por los adultos y la cultura institucional.

Convivencia escolar

Esta categoría presenta los resultados más sólidos. El 63.8% se siente parte de un grupo, el 58.0% participa activamente en actividades grupales y el 79.7% se esfuerza por crear un ambiente positivo. Estos datos reflejan una cultura escolar basada en la colaboración, el respeto y la construcción de vínculos significativos. Además, el 75.4% respeta las diferencias de sus compañeros, lo que evidencia una actitud inclusiva y empática.

La convivencia escolar, según Fernández Enguita (2006), no se limita a la ausencia de conflicto, sino que implica “la construcción activa de relaciones basadas en el respeto, la cooperación y la participación”. Esta competencia está vinculada con la ciudadanía, la empatía y la corresponsabilidad. En el contexto educativo, su desarrollo permite construir comunidades afectivas, prevenir el acoso escolar y promover la participación equitativa.

Aunque la mayoría muestra actitudes prosociales, aún existen estudiantes que requieren mayor inclusión, acompañamiento emocional y espacios de participación significativa. El análisis por categorías revela un grupo con alto potencial emocional, actitud prosocial y disposición colaborativa, pero también con zonas de vulnerabilidad relacional que deben ser atendidas desde una perspectiva pedagógica integral. La mayoría de los estudiantes demuestra habilidades de autorregulación, empatía y conciencia afectiva, lo que favorece la construcción de un entorno escolar saludable. Sin embargo, persisten brechas en la percepción del respeto docente, en la resolución de conflictos y en la consolidación de la autoestima, especialmente en

estudiantes que responden de forma ambivalente o negativa.

Tal como plantea Bisquerra (2011), “la educación emocional debe ser un proceso sistemático, planificado y continuo, que forme parte del proyecto educativo de centro”. Estos hallazgos permiten dar cumplimiento a los objetivos específicos de la investigación, al ofrecer una visión clara del estado emocional y relacional del grupo, y al identificar áreas de oportunidad para fortalecer las Competencias Socioemocionales en el contexto escolar. La intervención educativa debe orientarse hacia el desarrollo de habilidades emocionales, el fortalecimiento de vínculos significativos y la consolidación de una cultura institucional basada en el respeto, la inclusión y el bienestar colectivo.

Documentación ética del proyecto

No se adjunta por contener datos personales clasificados. Incluye consentimiento informado firmado por padres de familia, asentimiento de estudiantes y acta de autorización institucional, elaborados conforme a la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales. Los documentos se encuentran bajo custodia institucional y disponibles para revisión por instancias autorizadas.

Exclusiones de la Muestra Inicial

Para el análisis estadístico de frecuencias, se empleó el programa PSPP, una herramienta libre que permitió organizar, procesar y visualizar los datos de manera clara y rigurosa. Cada ítem del instrumento fue sistematizado en tablas que muestran la frecuencia absoluta, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado, lo que permite identificar tendencias emocionales, niveles de percepción y posibles áreas de intervención pedagógica.

Los resultados presentados a continuación evidencian aspectos clave del desarrollo socioemocional de los estudiantes, permitiendo identificar fortalezas y necesidades en cada una

de las cinco categorías evaluadas. La mayoría de los participantes manifestaron percepciones positivas en ítems relacionados con la autoestima y el autoconocimiento, lo cual sugiere una base emocional favorable para el aprendizaje y la convivencia.

Sin embargo, también se observaron respuestas con niveles intermedios en aspectos como el manejo emocional y la solución de conflictos, lo cual indica la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan la autorregulación, la empatía y el diálogo constructivo, lo cual ofrece insumos valiosos para el diseño de intervenciones educativas orientadas al bienestar emocional y la mejora del clima escolar.

Figura 8

Me siento satisfecho/a con la persona que soy

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	1 = SI	48	69.6%	69.6%	69.6%
	3 = A veces	21	30.4%	30.4%	100.0%
Total		69	100.0%		

Interpretación: el 69.6% de los estudiantes afirma sentirse satisfecho/a con la persona que es, lo que refleja una autopercepción positiva y una base emocional sólida que favorece el desarrollo integral. Este nivel de satisfacción personal evidencia una construcción del “yo” relativamente estable, aspecto fundamental en la etapa escolar, donde los niños y adolescentes consolidan su identidad, autoconcepto y sentido de valía personal. La autoestima positiva está estrechamente vinculada con el bienestar emocional, la motivación académica, la capacidad de afrontar desafíos y la calidad de las relaciones interpersonales.

Sentirse satisfecho con la propia persona implica reconocer fortalezas, aceptar limitaciones y valorar la singularidad individual sin depender exclusivamente de la aprobación

externa. Esta competencia emocional permite a los estudiantes actuar con mayor seguridad, tomar decisiones autónomas y establecer vínculos más saludables. En el contexto escolar, una autoestima sólida favorece la participación activa, la resiliencia ante el error y la disposición para colaborar con otros desde una posición de respeto mutuo.

Por otro lado, el 30.4% de los estudiantes respondió “A veces”, lo que sugiere la existencia de dudas o fluctuaciones en la autovaloración. Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo y moral planteado por Jean Piaget, esta ambivalencia puede interpretarse como parte natural del proceso evolutivo, en el que el niño aprende a diferenciar su identidad individual de la mirada externa, y a construir una imagen de sí mismo más compleja y matizada. Sin embargo, estas fluctuaciones también pueden estar influenciadas por experiencias de rechazo, presión social, comparaciones constantes o falta de espacios de validación emocional.

Este indicador es esencial para comprender el nivel de autoestima global del grupo y orientar acciones pedagógicas que fortalezcan la construcción de identidad y el reconocimiento afectivo. Se recomienda implementar actividades que integren la reflexión personal, el trabajo cooperativo, la expresión artística, el uso de diarios emocionales, y dinámicas de valoración mutua. Asimismo, es clave que los docentes promuevan una cultura institucional basada en el respeto, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, donde cada estudiante se sienta valorado por lo que es, más allá de su rendimiento o comportamiento.

Fortalecer esta competencia no solo mejora el bienestar emocional individual, sino que también contribuye a la formación de estudiantes más seguros, empáticos y comprometidos con su desarrollo personal y colectivo.

Figura 9

Reconozco mis fortalezas y las aprecio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	57	82.6%	82.6%	82.6%
2 = NO	2	2.9%	2.9%	85.5%
3 = A veces	10	14.5%	14.5%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 82.6% de los estudiantes afirma reconocer y valorar sus fortalezas, lo que evidencia un nivel elevado de autoconocimiento y una percepción positiva de las propias capacidades. Este resultado refleja una base emocional sólida y una construcción identitaria favorable, aspectos fundamentales para el desarrollo de la motivación intrínseca, la autonomía y el compromiso con el aprendizaje. Reconocer las fortalezas personales permite a los estudiantes actuar con mayor seguridad, asumir retos con confianza y proyectarse hacia metas significativas.

Esta competencia está estrechamente vinculada con la autoestima, la metacognición y la capacidad de autorreflexión. En el contexto escolar, su desarrollo favorece la participación activa, la resiliencia ante el error y la disposición para colaborar desde las propias habilidades. Además, potencia el sentido de eficacia personal, al permitir que los estudiantes identifiquen sus recursos internos y los utilicen estratégicamente en situaciones académicas, sociales o emocionales.

El 14.5% respondió “A veces” y el 2.9% indicó que “No” reconoce ni aprecia sus fortalezas, lo que revela la necesidad de acompañar a un grupo minoritario que podría presentar dificultades en la identificación de sus habilidades o en el reconocimiento de sus logros. Estas limitaciones pueden estar asociadas a baja autoestima, escasa retroalimentación positiva, experiencias de invisibilización o dinámicas escolares que priorizan el déficit por encima del potencial. En concordancia con la teoría constructivista de Jean Piaget, este proceso de

autoconocimiento se consolida mediante la interacción social, la reflexión guiada y el reconocimiento afectivo por parte de los adultos significativos.

Este hallazgo sugiere la importancia de implementar estrategias pedagógicas que promuevan la exploración de fortalezas, el reconocimiento mutuo y la construcción de identidad positiva. Se recomienda el uso de portafolios de logros, autoevaluaciones narrativas, dinámicas de apreciación positiva, entrevistas reflexivas y actividades que visibilicen los talentos individuales en contextos grupales. Asimismo, es clave que los docentes generen espacios de retroalimentación afectiva, validen los avances personales y promuevan una cultura institucional centrada en el potencial de cada estudiante.

Fortalecer esta competencia no solo mejora el bienestar emocional y el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de estudiantes más seguros, autónomos y conscientes de su valor personal y colectivo.

Figura 10

Me valoro independientemente de las opiniones de los demás

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	1	1.4%	1.4%	1.4%
1 = SI	36	52.2%	52.2%	53.6%
2 = NO	8	11.6%	11.6%	65.2%
3 = A veces	24	34.8%	34.8%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 52.2% de los estudiantes manifestó mantener una valoración personal independiente de la aprobación externa, lo que indica que más de la mitad del grupo ha desarrollado una base de autonomía emocional y autoeficacia. Esta competencia es clave para la construcción de una identidad sólida, coherente y resiliente, que no dependa exclusivamente de

la validación social. La capacidad de sostener una autovaloración estable permite a los estudiantes tomar decisiones más conscientes, actuar con mayor seguridad y enfrentar los desafíos sin perder el sentido de sí mismos.

Mantener una valoración personal autónoma implica reconocer el propio valor más allá de los juicios externos, lo que favorece la autoestima, la autenticidad y la capacidad de autorreflexión. Esta habilidad está estrechamente vinculada con el desarrollo de la identidad, la regulación emocional y la toma de decisiones responsable. En el contexto escolar, su consolidación permite que los estudiantes participen con mayor libertad, se expresen sin temor al rechazo y construyan relaciones más equilibradas.

Sin embargo, el 34.8% respondió “A veces” y el 11.6% indicó que “No” mantiene una valoración personal independiente, lo que revela que cerca de la mitad del grupo aún experimenta inseguridad o dependencia emocional. Esta situación puede estar relacionada con baja autoestima, presión social, necesidad de aprobación constante o escasa formación en habilidades socioemocionales. En estos casos, los estudiantes pueden adaptar su comportamiento para agradar, evitar el conflicto o buscar reconocimiento externo como única fuente de validación.

Este hallazgo evidencia la necesidad de fortalecer la autonomía emocional y la autoeficacia como ejes del desarrollo psicoemocional. Desde la perspectiva del aprendizaje social y emocional (SEL), es fundamental promover la autorreflexión, la construcción de una identidad coherente y la toma de decisiones basada en valores personales. Se recomienda implementar estrategias como el debate guiado, la escritura reflexiva, los círculos de confianza, las autoevaluaciones narrativas y las dinámicas de reconocimiento interno. Asimismo, es clave que los docentes generen espacios donde se valore el proceso individual, se fomente la

autenticidad y se visibilice el crecimiento personal más allá del rendimiento académico.

Fortalecer esta competencia no solo mejora el bienestar emocional, sino que también contribuye a la formación de estudiantes más seguros, críticos y capaces de construir una identidad sólida en contextos sociales complejos.

Figura 11

Me siento capaz de alcanzar mis metas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	61	88.4%	88.4%	88.4%
2 = NO	2	2.9%	2.9%	91.3%
3 = A veces	6	8.7%	8.7%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 88.4% de los estudiantes manifestó sentirse capaz de alcanzar sus metas, lo que evidencia un nivel muy alto de autoeficacia y motivación intrínseca en el grupo. Este resultado refleja que la mayoría posee habilidades para planificar, persistir y enfrentar retos académicos y personales con resiliencia, lo cual es fundamental para el desarrollo integral y el logro de objetivos significativos. La autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para ejecutar acciones necesarias en función de una meta, está estrechamente vinculada con la autonomía, la perseverancia y la disposición al aprendizaje.

Los estudiantes con alta autoeficacia tienden a experimentar menor ansiedad ante los desafíos, mayor tolerancia a la frustración y una actitud más positiva frente al error, al cual interpretan como parte del proceso de mejora. Esta competencia favorece la toma de decisiones responsables, el establecimiento de metas realistas y el compromiso sostenido con el esfuerzo

personal. En el contexto escolar, su consolidación se traduce en mayor rendimiento académico, participación activa y capacidad de afrontar situaciones adversas con mayor equilibrio emocional.

El 8.7% respondió “A veces” y el 2.9% indicó que “No” se siente capaz de alcanzar sus metas, lo que señala que un pequeño grupo requiere acompañamiento específico para fortalecer su confianza, establecer metas alcanzables y desarrollar estrategias de logro. Esta dificultad puede estar relacionada con baja autoestima, experiencias previas de fracaso, escasa retroalimentación positiva o falta de modelos de perseverancia en el entorno escolar.

Este hallazgo sugiere la necesidad de implementar acciones pedagógicas que fortalezcan la autoeficacia como eje transversal del desarrollo psicoemocional. Se recomienda:

- Introducir estrategias de establecimiento de metas SMART (específicas, medibles, alcanzables, relevantes y temporales), que permitan a los estudiantes visualizar sus objetivos de forma clara y estructurada.
- Fomentar la reflexión sobre logros y aprendizajes, mediante el uso de diarios de progreso, rúbricas de autoevaluación y reuniones de retroalimentación que visibilicen el avance personal.
- Promover actividades de mentoría entre pares, donde los estudiantes con alta autoeficacia puedan acompañar a quienes requieren apoyo adicional, generando redes de colaboración y modelos positivos de perseverancia.
- Fortalecer esta competencia no solo mejora el desempeño académico, sino que también contribuye a la formación de estudiantes más seguros, autónomos y comprometidos con su desarrollo personal y colectivo.

Figura 12

Identifico fácilmente mis emociones en diferentes situaciones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	36	52.2%	52.2%	52.2%
2 = NO	8	11.6%	11.6%	63.8%
3 = A veces	25	36.2%	36.2%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 52.2% de los estudiantes afirma que logra identificar sus emociones con facilidad, lo que indica que más de la mitad del grupo posee habilidades básicas de reconocimiento emocional. Este dato es alentador, ya que sugiere que una parte significativa del estudiantado ha desarrollado cierta conciencia emocional, entendida como la capacidad de percibir, nombrar y diferenciar sus propios estados afectivos. Esta competencia constituye el primer peldaño en el desarrollo de la inteligencia emocional, y es clave para la construcción de una convivencia escolar armónica y el fortalecimiento del bienestar subjetivo.

No obstante, el 36.2% de los encuestados respondió “A veces”, y un 11.6% manifestó que “No” logra identificar sus emociones con facilidad. Esta distribución revela que cerca de la mitad del grupo aún enfrenta dificultades para reconocer sus estados emocionales en diversas situaciones cotidianas, lo cual puede limitar su capacidad para gestionar adecuadamente sus reacciones, establecer relaciones empáticas y resolver conflictos de manera asertiva. La ambivalencia o desconocimiento emocional puede derivar en respuestas impulsivas, retraimiento o malestar persistente, afectando tanto el rendimiento académico como la interacción social.

Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer los procesos de alfabetización emocional en el aula, entendida como la enseñanza sistemática de habilidades para identificar,

comprender, expresar y regular las emociones. Para ello, se recomienda implementar estrategias pedagógicas que incluyan actividades de reflexión emocional, uso de recursos visuales y narrativos (como el diario emocional, el semáforo de las emociones o los círculos de la palabra), así como espacios seguros para el diálogo y la expresión afectiva.

El reconocimiento emocional no solo es un componente esencial de la autorregulación emocional, sino también un prerrequisito para el desarrollo de la empatía, la toma de perspectiva y la resolución pacífica de conflictos. Promover esta competencia desde edades tempranas contribuye a la formación de sujetos más conscientes de sí mismos, con mayor capacidad para afrontar situaciones estresantes y establecer vínculos saludables con sus pares y adultos significativos.

Figura 13

Soy consciente de cómo mis acciones afectan a otros

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	49	71.0%	71.0%	71.0%
2 = NO	4	5.8%	5.8%	76.8%
3 = A veces	16	23.2%	23.2%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 71.0% de los estudiantes manifestó ser consciente de cómo sus acciones afectan a los demás, lo que evidencia que una mayoría significativa ha desarrollado competencias vinculadas a la empatía cognitiva, la responsabilidad social y la toma de perspectiva. Este resultado es especialmente relevante en el contexto escolar, ya que refleja la presencia de una base ética y emocional favorable para la construcción de relaciones respetuosas, solidarias y cooperativas. Reconocer el impacto de las propias conductas en el entorno es un

indicador de madurez socioemocional y constituye un pilar fundamental para la convivencia democrática.

Este nivel de conciencia implica que los estudiantes no solo perciben sus emociones, sino que también comprenden cómo sus decisiones, palabras y actitudes inciden en el bienestar de sus pares, docentes y comunidad educativa en general. Tal habilidad favorece la autorregulación, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de situaciones de acoso escolar, al promover una cultura de respeto mutuo y corresponsabilidad.

No obstante, el 23.2% respondió “A veces” y el 5.8% indicó que “No” es consciente del efecto de sus acciones en los demás. Esta proporción, aunque menor, representa un grupo que aún requiere acompañamiento para fortalecer su conciencia social y ética. Las respuestas intermedias o negativas pueden estar asociadas a dificultades en la toma de perspectiva, escasa reflexión sobre las consecuencias de los actos, o modelos de interacción centrados en lo individual más que en lo colectivo.

Este hallazgo invita a implementar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de habilidades sociales, la reflexión crítica sobre los comportamientos propios y el fomento de valores como el respeto, la empatía y la solidaridad. Algunas acciones recomendadas incluyen el uso de dilemas morales, dramatizaciones, análisis de casos reales, proyectos colaborativos y actividades de retroalimentación grupal que permitan a los estudiantes visualizar el impacto de sus acciones en los demás.

Fomentar esta conciencia en el aula no solo mejora la convivencia escolar, sino que también prepara a los estudiantes para participar activamente en la vida comunitaria, asumir responsabilidades y contribuir a la construcción de entornos más justos y equitativos.

Figura 14

Reconozco cuándo necesito ayuda emocional o apoyo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	1 = SI	45	65.2%	65.2%	65.2%
	2 = NO	9	13.0%	13.0%	78.3%
	3 = A veces	15	21.7%	21.7%	100.0%
Total		69	100.0%		

Interpretación: el 65.2% de los estudiantes afirma que puede identificar cuándo necesita apoyo emocional, lo que representa un indicador positivo en términos de autocuidado, autorregulación y conciencia emocional. Esta habilidad refleja una disposición hacia el reconocimiento de la vulnerabilidad personal, así como una apertura para solicitar ayuda en momentos de dificultad, lo cual es fundamental para el desarrollo emocional saludable y la prevención de situaciones de riesgo psicosocial. Reconocer la necesidad de apoyo implica que el estudiante ha logrado establecer un vínculo reflexivo con sus estados internos, diferenciando entre malestares transitorios y situaciones que requieren acompañamiento.

Este resultado sugiere que una parte importante del grupo cuenta con recursos personales para enfrentar desafíos emocionales, lo que puede traducirse en una mayor capacidad para gestionar el estrés, regular sus emociones y buscar redes de apoyo cuando lo considera necesario. En contextos escolares, esta competencia favorece la construcción de climas afectivos seguros, la disminución de conductas disruptivas y el fortalecimiento de la resiliencia individual y colectiva.

Sin embargo, el 21.7% respondió “A veces” y el 13.0% indicó que “No” reconoce cuándo necesita ayuda emocional, lo que revela que una proporción significativa de estudiantes aún presenta dificultades para identificar sus límites emocionales o para solicitar apoyo oportunamente. Esta situación puede estar relacionada con barreras culturales, temor al estigma, escasa alfabetización emocional o ausencia de referentes adultos que modelen la búsqueda de ayuda como una práctica válida y saludable.

Este hallazgo destaca la importancia de crear espacios seguros en el entorno escolar donde los estudiantes se sientan escuchados, validados y acompañados emocionalmente. Para ello, se recomienda implementar estrategias como la tutoría afectiva, los espacios de escucha activa, el acompañamiento psicoemocional individual o grupal, y la formación docente en contención emocional. Además, es clave visibilizar que pedir ayuda no es signo de debilidad, sino una manifestación de fortaleza y conciencia de sí.

Promover esta competencia no solo mejora el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también contribuye a la construcción de una cultura escolar basada en el cuidado mutuo, la empatía y la corresponsabilidad afectiva.

Figura 15

Sé cuáles son mis valores y los sigo en mi vida diaria

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	50	72.5%	72.5%	72.5%
2 = NO	2	2.9%	2.9%	75.4%
3 = A veces	17	24.6%	24.6%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 72.5% de los estudiantes afirma tener claridad sobre sus valores y

actuar en coherencia con ellos, lo que evidencia un nivel alto de conciencia ética, autenticidad personal y construcción identitaria. Este resultado es especialmente significativo en el contexto escolar, ya que refleja que una mayoría del grupo cuenta con una brújula interna que orienta sus decisiones cotidianas, favoreciendo comportamientos congruentes, responsables y alineados con principios personales. La claridad en los valores propios —como el respeto, la honestidad, la solidaridad o la justicia— constituye un componente esencial del desarrollo moral y emocional, y se vincula directamente con la capacidad de actuar con integridad en distintos escenarios sociales.

Este nivel de conciencia ética permite a los estudiantes enfrentar dilemas cotidianos con mayor criterio, resistir presiones externas y tomar decisiones fundamentadas en convicciones personales. Además, fortalece la autonomía moral, entendida como la capacidad de actuar por convicción más que por imposición, lo cual es clave para la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y empáticos.

Por otro lado, el 24.6% respondió “A veces” y el 2.9% indicó que “No” sigue sus valores en la vida diaria, lo que sugiere que algunos estudiantes aún se encuentran en proceso de definir sus principios éticos o de aplicarlos de manera consistente. Esta situación puede estar influida por factores como la falta de espacios de reflexión, la ambigüedad en los modelos de referencia, la presión del grupo o la escasa visibilización de los valores en la práctica escolar.

Este hallazgo invita a fortalecer espacios pedagógicos dedicados a la reflexión ética, el diálogo sobre principios personales y la toma de decisiones conscientes. Algunas estrategias recomendadas incluyen el análisis de dilemas morales, la construcción de códigos de convivencia participativos, el uso de narrativas éticas en el aula, y la promoción de proyectos que vinculen los valores con acciones concretas en la comunidad escolar. Asimismo, es fundamental

que los adultos significativos modelen comportamientos coherentes con los valores que promueven, generando un entorno de coherencia y credibilidad.

Fomentar la vivencia de los valores en la vida diaria no solo contribuye al desarrollo personal de los estudiantes, sino que también fortalece el tejido social escolar, promoviendo una cultura de respeto, justicia y corresponsabilidad.

Figura 16

Busco soluciones que beneficien a todas las partes en un conflicto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	1	1.4%	1.4%	1.4%
1 = SI	33	47.8%	47.8%	49.3%
2 = NO	11	15.9%	15.9%	65.2%
3 = A veces	24	34.8%	34.8%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 47.8% de los estudiantes afirma que busca activamente soluciones que beneficien a todas las partes involucradas en un conflicto, lo que evidencia una disposición hacia el diálogo, la empatía y la justicia relacional. Este resultado refleja que casi la mitad del grupo ha desarrollado habilidades para la resolución colaborativa de conflictos, entendida como la capacidad de identificar intereses comunes, negociar acuerdos equitativos y actuar con consideración hacia los demás. Esta competencia es esencial para la construcción de entornos escolares saludables, donde prevalezca el respeto mutuo, la corresponsabilidad y la cultura de paz.

La búsqueda de soluciones integradoras implica que los estudiantes valoran la diversidad

de perspectivas, reconocen la legitimidad de las emociones ajenas y están dispuestos a ceder o negociar en función del bienestar colectivo. Esta actitud favorece la prevención de escalamiento de conflictos, la reparación de vínculos deteriorados y el fortalecimiento de la cohesión grupal. Además, promueve el desarrollo de habilidades como la escucha activa, la toma de perspectiva, la comunicación asertiva y la regulación emocional.

Sin embargo, el 34.8% respondió “A veces” y el 15.9% indicó que “No” busca soluciones que beneficien a todas las partes, lo que revela que más de la mitad del grupo aún enfrenta desafíos para aplicar estrategias de resolución equitativa. Esta dificultad puede estar relacionada con modelos de resolución más reactivos que colaborativos, escasa práctica de diálogo constructivo o limitaciones en el reconocimiento de los derechos y necesidades de los otros. En algunos casos, los estudiantes pueden recurrir a respuestas impulsivas, evasivas o confrontativas, lo que dificulta la construcción de acuerdos sostenibles.

Este hallazgo sugiere la necesidad de fortalecer programas de mediación escolar, talleres de comunicación asertiva y actividades que promuevan la escucha activa y la negociación empática. Se recomienda implementar metodologías participativas como el aprendizaje basado en problemas, los círculos restaurativos, el análisis de casos reales y las simulaciones de conflictos, que permitan a los estudiantes vivenciar procesos de resolución colaborativa. Asimismo, es clave formar a los docentes como facilitadores de la convivencia, brindándoles herramientas para acompañar los procesos de negociación y modelar conductas pacíficas.

Fomentar la búsqueda de soluciones equitativas en los conflictos no solo mejora la convivencia escolar, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida social con mayor madurez, respeto y compromiso ético.

Figura 17

Escucho a los demás antes de expresar mi punto de vista en una conversación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	1	1.4%	1.4%	1.4%
1 = SI	36	52.2%	52.2%	53.6%
2 = NO	6	8.7%	8.7%	62.3%
3 = A veces	26	37.7%	37.7%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 52.2% de los estudiantes afirma que practica la escucha activa antes de expresar su punto de vista en una conversación, lo que representa un indicador positivo de habilidades comunicativas, respeto interpersonal y disposición al entendimiento mutuo. Esta competencia es fundamental para la construcción de relaciones basadas en la confianza, la empatía y la cooperación, ya que permite comprender las perspectivas ajenas antes de emitir juicios o posicionamientos propios. En el contexto escolar, la escucha activa favorece la convivencia, previene malentendidos y fortalece el trabajo colaborativo.

Escuchar antes de hablar implica una actitud de apertura, atención plena y reconocimiento del otro como interlocutor válido. Esta habilidad no solo mejora la calidad del diálogo, sino que también promueve la autorregulación emocional, al permitir que los estudiantes procesen la información recibida antes de reaccionar. Además, constituye una base para la resolución pacífica de conflictos, al facilitar la identificación de intereses comunes y la construcción de acuerdos sostenibles.

No obstante, el 37.7% respondió “A veces” y el 8.7% indicó que “No” practica esta habilidad, lo que revela que cerca de la mitad del grupo aún necesita fortalecer su capacidad de escucha consciente. Esta dificultad puede estar relacionada con impulsividad comunicativa, escasa formación en habilidades socioemocionales, o modelos de interacción centrados en la

imposición de opiniones más que en el diálogo horizontal. En algunos casos, los estudiantes pueden priorizar la expresión inmediata de sus ideas sin considerar el contexto emocional o argumentativo del interlocutor.

Este resultado sugiere la importancia de implementar estrategias pedagógicas que desarrollen la escucha consciente como parte integral de la formación socioemocional. Se recomienda el uso de dinámicas de role-playing, círculos de diálogo, ejercicios de retroalimentación respetuosa, y metodologías participativas que promuevan la toma de turnos, la reformulación de ideas ajenas y la validación emocional. Asimismo, es clave que los docentes modelen prácticas de escucha activa, generando espacios donde cada voz sea valorada y respetada.

Fortalecer esta competencia no solo mejora la comunicación interpersonal, sino que también contribuye a la construcción de una cultura escolar más democrática, inclusiva y empática, donde el diálogo se convierte en herramienta de transformación y aprendizaje colectivo.

Figura 18

Puedo expresar mi desacuerdo sin perder la calma

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	31	44.9%	44.9%	44.9%
2 = NO	10	14.5%	14.5%	59.4%
3 = A veces	28	40.6%	40.6%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 44.9% de los estudiantes afirma que puede expresar su desacuerdo sin perder la calma, lo que representa un nivel moderado de autorregulación emocional y habilidades

comunicativas en contextos de tensión. Esta competencia es clave para sostener conversaciones difíciles sin escalar el conflicto, ya que permite disentir de manera respetuosa, argumentar con claridad y mantener el vínculo interpersonal incluso en situaciones de desacuerdo. En el entorno escolar, esta habilidad favorece la convivencia democrática, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de una cultura del diálogo.

Expresar desacuerdo con serenidad implica reconocer las propias emociones, regular la intensidad de la respuesta y elegir formas de comunicación asertivas que no vulneren al otro. Esta capacidad está estrechamente vinculada con la empatía, el autocontrol y la toma de perspectiva, y permite que los estudiantes participen activamente en espacios de deliberación, negociación y construcción colectiva de acuerdos.

Sin embargo, el 40.6% respondió “A veces” y el 14.5% indicó que “No” logra mantener la calma al expresar desacuerdo, lo que revela que más de la mitad del grupo aún enfrenta dificultades para gestionar sus emociones en momentos de tensión. Esta situación puede estar asociada a impulsividad, baja tolerancia a la frustración, escasa práctica de comunicación emocional o modelos de interacción basados en la confrontación. En estos casos, el desacuerdo puede derivar en respuestas agresivas, evasivas o desproporcionadas, afectando la calidad del diálogo y la relación entre pares.

Este resultado sugiere la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan el autocontrol, la empatía y la capacidad de argumentar sin recurrir a reacciones impulsivas. Se recomienda el uso de ejercicios de mindfulness, simulaciones de resolución de conflictos, espacios de reflexión emocional y dinámicas de role-playing que permitan a los estudiantes reconocer sus reacciones, explorar alternativas comunicativas y responder de forma más consciente. Asimismo, es fundamental que los docentes modelen prácticas de desacuerdo

respetuoso, validando la diversidad de opiniones y promoviendo el pensamiento crítico.

Fomentar esta competencia no solo mejora la calidad del diálogo escolar, sino que también prepara a los estudiantes para participar en la vida social con mayor madurez, respeto y capacidad de negociación, contribuyendo a la construcción de entornos más justos y colaborativos.

Figura 19

Aprendo de los conflictos para manejar mejor futuras situaciones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	1	1.4%	1.4%	1.4%
1 = SI	50	72.5%	72.5%	73.9%
2 = NO	1	1.4%	1.4%	75.4%
3 = A veces	17	24.6%	24.6%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 72.5% de los estudiantes afirma que aprende de los conflictos para mejorar su manejo en el futuro, lo que evidencia una actitud resiliente, reflexiva y orientada al crecimiento personal. Este resultado indica que la mayoría del grupo no solo enfrenta los conflictos como eventos disruptivos, sino que los resignifica como oportunidades de aprendizaje emocional y social. Esta competencia es clave para el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que implica la capacidad de analizar experiencias pasadas, identificar patrones de comportamiento y ajustar las respuestas futuras de manera más consciente y efectiva.

Aprender de los conflictos supone un proceso de metacognición emocional, en el que el estudiante revisa lo vivido, reconoce sus reacciones, evalúa las consecuencias y extrae lecciones que fortalecen su capacidad de afrontamiento. Esta actitud favorece la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones y la construcción de relaciones más saludables. Además, promueve una visión constructiva del error y del desacuerdo, entendidos como parte natural del

desarrollo humano y de la interacción social.

El 24.6% respondió “A veces” y solo el 1.4% indicó que “No” aprende de los conflictos, lo que muestra que esta competencia está relativamente bien consolidada en el grupo. Sin embargo, estos porcentajes también revelan que existe una minoría que aún requiere acompañamiento para transformar los conflictos en experiencias formativas. En estos casos, puede haber dificultades para identificar lo que funcionó, lo que no, o para reconocer el papel propio en la dinámica conflictiva.

Este hallazgo refuerza la importancia de una pedagogía que incluya la reflexión crítica, el aprendizaje basado en experiencias y el acompañamiento emocional como parte del proceso educativo. Se recomienda implementar espacios de análisis posterior al conflicto, como los círculos restaurativos, las bitácoras de aprendizaje emocional, el uso de estudios de caso y las dinámicas de retroalimentación grupal. Estas estrategias permiten a los estudiantes reconstruir lo vivido, identificar recursos personales y colectivos, y proyectar formas más efectivas de actuar en el futuro.

Fomentar esta competencia no solo mejora la capacidad de afrontamiento individual, sino que también contribuye a la construcción de una cultura escolar resiliente, donde el conflicto se aborda desde la comprensión, la reparación y el aprendizaje compartido.

Figura 20

Puedo calmarme cuando me siento muy enojado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	24	34.8%	34.8%	34.8%
2 = NO	13	18.8%	18.8%	53.6%
3 = A veces	32	46.4%	46.4%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: solo el 34.8% de los estudiantes afirma que logra calmarse cuando experimenta enojo intenso, lo que indica que esta habilidad está poco consolidada en el grupo. Este resultado revela una limitada capacidad de autorregulación emocional ante situaciones de alta carga afectiva, lo cual representa un desafío importante para la convivencia escolar, el bienestar psicológico y el rendimiento académico. La habilidad de calmarse frente al enojo implica reconocer el estado emocional, comprender su origen, y aplicar estrategias conscientes para reducir su intensidad sin recurrir a conductas impulsivas o agresivas.

El 46.4% respondió “A veces” y el 18.8% indicó que “No” logra calmarse en momentos de enojo intenso, lo que significa que más de la mitad del grupo enfrenta dificultades para gestionar emociones fuertes. Esta situación puede estar asociada a una escasa alfabetización emocional, modelos de resolución reactiva, falta de espacios de contención o ausencia de estrategias concretas para el manejo del enojo. En contextos escolares, estas limitaciones pueden derivar en conflictos interpersonales, sanciones disciplinarias, retraimiento emocional o afectación del clima grupal.

Este hallazgo sugiere una necesidad urgente de fortalecer estrategias de autorregulación emocional, especialmente en escenarios donde el estrés, la frustración y los desacuerdos son frecuentes. Se recomienda implementar prácticas pedagógicas como ejercicios de respiración consciente, mindfulness, visualización positiva, técnicas de pausa emocional, y simulaciones de resolución de conflictos. Asimismo, es clave promover el uso de recursos narrativos (como el diario emocional o las metáforas afectivas) que permitan a los estudiantes identificar sus detonantes emocionales y construir respuestas más adaptativas.

Además, es fundamental que los docentes y adultos significativos modelen conductas de regulación emocional, validando el enojo como emoción legítima pero orientando su expresión

hacia formas constructivas y respetuosas. La formación en competencias emocionales debe ser continua, transversal y contextualizada, integrando el manejo del enojo como parte del currículo de convivencia y bienestar escolar.

Fortalecer esta habilidad no solo mejora la calidad de las relaciones interpersonales, sino que también contribuye a la formación de estudiantes más resilientes, conscientes de sí mismos y capaces de afrontar los desafíos cotidianos con mayor equilibrio emocional.

Figura 21

Encuentro formas saludables de liberar mi ira (ejemplo: ejercicio, meditación)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	2	2.9%	2.9%	2.9%
1 = SI	26	37.7%	37.7%	40.6%
2 = NO	23	33.3%	33.3%	73.9%
3 = A veces	18	26.1%	26.1%	100.0%
Total	69	100.0%		

ra formas saludables

de liberar su ira, lo que indica que esta competencia emocional está débilmente consolidada en el grupo. Este resultado revela que una mayoría significativa de estudiantes no cuenta con estrategias claras, consistentes o efectivas para canalizar emociones intensas como la ira de manera positiva. La gestión saludable de la ira es una habilidad fundamental para el bienestar emocional, la convivencia escolar y la prevención de conductas impulsivas o disruptivas.

La ira, como emoción básica, cumple una función adaptativa al señalar situaciones de injusticia, frustración o amenaza. Sin embargo, cuando no se reconoce ni se canaliza adecuadamente, puede derivar en reacciones agresivas, aislamiento emocional, deterioro de las relaciones interpersonales o afectación del rendimiento académico. Encontrar formas saludables de liberar esta emoción —como el ejercicio físico, la escritura reflexiva, el arte, la respiración

consciente o el diálogo respetuoso— permite transformar la energía emocional en acciones constructivas y reguladas.

El 33.3% de los estudiantes respondió “No” y el 26.1% indicó “A veces”, lo que evidencia que más de la mitad del grupo enfrenta dificultades para identificar y aplicar mecanismos de liberación emocional adecuados. Esta situación puede estar relacionada con escasa alfabetización emocional, ausencia de modelos positivos de manejo del enojo, o falta de espacios institucionales que promuevan el autocuidado y la expresión emocional segura.

Este hallazgo es preocupante, ya que la dificultad para gestionar la ira puede afectar directamente el clima escolar, generar conflictos interpersonales, aumentar el estrés y disminuir el bienestar general. Por ello, se hace necesario implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autorregulación emocional, especialmente en lo relacionado con el manejo de emociones intensas. Se recomienda el desarrollo de talleres de autocuidado emocional, prácticas de mindfulness, actividades físicas integradas al currículo, espacios de expresión artística y dinámicas de resolución de conflictos que incluyan el reconocimiento y canalización de la ira.

Asimismo, es clave que los docentes modelen formas saludables de expresar el enojo, validando esta emoción como legítima y enseñando a los estudiantes que existen múltiples vías para gestionarla sin dañar a otros ni a sí mismos. La formación en esta competencia debe ser continua, contextualizada y transversal, integrando el manejo de la ira como parte del enfoque integral de bienestar escolar.

Fortalecer esta habilidad no solo mejora la salud emocional individual, sino que también contribuye a la construcción de una comunidad educativa más empática, resiliente y capaz de afrontar los desafíos cotidianos con mayor equilibrio y conciencia.

Figura 22

Soy paciente cuando las cosas no salen como las planeé

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	51	73.9%	73.9%	73.9%
2 = NO	2	2.9%	2.9%	76.8%
3 = A veces	16	23.2%	23.2%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 73.9% de los estudiantes afirma que logra mantener la paciencia ante situaciones que no se desarrollan como esperaban. Este resultado es altamente positivo y sugiere que la mayoría del grupo posee una buena capacidad de tolerancia a la frustración, lo cual es fundamental para la resiliencia, la toma de decisiones y el bienestar emocional.

El 23.2% respondió “A veces” y solo el 2.9% respondió “No”, lo que indica que esta competencia está significativamente más desarrollada en comparación con otros aspectos del autocontrol emocional, como el manejo de la ira.

Este hallazgo sugiere que los estudiantes han desarrollado cierta madurez emocional frente a la incertidumbre y los cambios, posiblemente gracias a experiencias escolares que promueven la flexibilidad, el aprendizaje por ensayo y error, y la contención emocional.

Figura 23

Me esfuerzo por superar los obstáculos en lugar de rendirme rápido

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	1	1.4%	1.4%	1.4%
2 = NO	34	49.3%	49.3%	50.7%
3 = A veces	13	18.8%	18.8%	69.6%
	21	30.4%	30.4%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 49.3% de los estudiantes afirma que se esfuerza por superar los

obstáculos en lugar de rendirse rápidamente, lo que indica que cerca de la mitad del grupo posee una actitud resiliente y determinada frente a los desafíos. Esta competencia es fundamental para el desarrollo personal, el logro académico y la construcción de una mentalidad de crecimiento, entendida como la creencia de que las habilidades pueden desarrollarse mediante el esfuerzo, la perseverancia y el aprendizaje continuo. La disposición a enfrentar dificultades con constancia refleja una base emocional sólida y una orientación hacia metas de largo plazo.

La perseverancia ante los obstáculos permite a los estudiantes afrontar situaciones de frustración, incertidumbre o fracaso sin abandonar sus propósitos. Esta actitud favorece el desarrollo de la autonomía, la autoestima y la capacidad de autorreflexión, al tiempo que fortalece la resiliencia como habilidad para adaptarse positivamente a las adversidades. En el contexto escolar, esta competencia se traduce en mayor compromiso con el aprendizaje, mejor manejo del estrés académico y mayor disposición para buscar soluciones ante los retos cotidianos.

Sin embargo, el 30.4% respondió “A veces” y el 18.8% indicó que “No” persevera ante los obstáculos, lo que revela que una proporción significativa de estudiantes tiende a rendirse con facilidad o no mantiene el esfuerzo constante. Esta dificultad puede estar relacionada con baja tolerancia a la frustración, escasa motivación intrínseca, falta de metas claras o limitada confianza en sus propias capacidades. En estos casos, los estudiantes pueden experimentar desmotivación, evasión de tareas exigentes o dependencia excesiva de la retroalimentación externa.

Este hallazgo sugiere la necesidad de fortalecer el acompañamiento emocional, el reconocimiento de logros y el desarrollo de estrategias de afrontamiento que ayuden a los estudiantes a sostener el esfuerzo incluso cuando los resultados no son inmediatos. Se

recomienda implementar prácticas pedagógicas como el establecimiento de metas progresivas, el refuerzo positivo, el uso de narrativas de superación, y la enseñanza explícita de estrategias de resolución de problemas. Asimismo, es clave promover espacios donde se valore el proceso más que el resultado, y donde el error sea comprendido como parte natural del aprendizaje.

Fomentar esta competencia no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de estudiantes más resilientes, autónomos y comprometidos con su desarrollo personal y colectivo.

Figura 24

Identifico las emociones negativas antes de que se intensifiquen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	2	2.9%	2.9%	2.9%
1 = SI	36	52.2%	52.2%	55.1%
2 = NO	9	13.0%	13.0%	68.1%
3 = A veces	22	31.9%	31.9%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 52.2% de los estudiantes afirma que logra identificar emociones negativas antes de que se intensifiquen, lo que indica que más de la mitad del grupo posee una buena capacidad de reconocimiento emocional temprano. Esta habilidad es fundamental para prevenir reacciones impulsivas, activar estrategias de regulación y mantener el equilibrio emocional en situaciones potencialmente conflictivas. Reconocer las emociones en sus primeras fases permite intervenir antes de que se desborden, lo que favorece la autorregulación, la toma de decisiones conscientes y la preservación del bienestar personal y grupal.

El reconocimiento emocional temprano implica una conexión activa con los estados internos, la capacidad de nombrar lo que se siente y la disposición para actuar preventivamente.

Esta competencia está estrechamente vinculada con la alfabetización emocional, el desarrollo de la conciencia corporal y la práctica reflexiva. En el contexto escolar, permite a los estudiantes anticipar sus reacciones, evitar conductas impulsivas y participar en dinámicas sociales con mayor estabilidad afectiva.

Sin embargo, el 31.9% respondió “A veces” y el 13.0% indicó que “No” logra identificar sus emociones negativas antes de que se intensifiquen, lo que muestra que una parte significativa del grupo aún tiene dificultades para detectar sus emociones en tiempo real. Esta limitación puede estar relacionada con escasa formación en habilidades emocionales, falta de espacios de reflexión, modelos comunicativos que no favorecen la expresión afectiva o una cultura escolar que prioriza el rendimiento sobre el bienestar.

Este hallazgo sugiere la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la conciencia emocional, especialmente en su dimensión preventiva. Se recomienda implementar actividades como el monitoreo emocional diario, el uso de escalas de intensidad afectiva, el diario emocional, la práctica de mindfulness y los espacios de diálogo reflexivo. Estas herramientas permiten a los estudiantes identificar señales tempranas de malestar, comprender sus detonantes y activar recursos de regulación antes de que las emociones se intensifiquen.

Además, es clave que los docentes modelen prácticas de reconocimiento emocional temprano, validando las emociones de los estudiantes y promoviendo una cultura de cuidado emocional. La formación en esta competencia debe ser continua, transversal y contextualizada, integrando el reconocimiento emocional como parte del currículo de convivencia y salud mental escolar.

Fortalecer esta habilidad no solo mejora la autorregulación individual, sino que también

contribuye a la construcción de entornos escolares más empáticos, seguros y emocionalmente sostenibles.

Figura 25

Utilizo estrategias para cambiar mi estado emocional cuando es necesario

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	57	82.6%	82.6%	82.6%
2 = NO	2	2.9%	2.9%	85.5%
3 = A veces	10	14.5%	14.5%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 82.6% de los estudiantes afirma que utiliza estrategias para modificar su estado emocional cuando lo considera necesario, lo que representa una fortaleza clara en el grupo. Este resultado indica que la mayoría de los estudiantes no solo identifica sus emociones, sino que también cuenta con herramientas prácticas para gestionarlas de manera autónoma, lo cual es un signo de madurez emocional y capacidad de autorregulación. Esta competencia es clave para enfrentar los desafíos cotidianos, mantener el equilibrio afectivo y favorecer el bienestar integral en el entorno escolar.

El uso consciente de estrategias para cambiar el estado emocional implica que los estudiantes han desarrollado habilidades como la reestructuración cognitiva, la respiración profunda, el ejercicio físico, la expresión artística, el diálogo con personas de confianza o el retiro temporal de situaciones estresantes. Estas prácticas permiten transformar emociones intensas en respuestas adaptativas, prevenir conductas impulsivas y sostener relaciones interpersonales saludables.

El 14.5% respondió “A veces” y solo el 2.9% indicó que “No” utiliza estrategias para modificar su estado emocional, lo que sugiere que esta competencia está ampliamente

desarrollada en el grupo. Esta consolidación puede estar asociada a experiencias previas de educación emocional, acompañamiento docente, entornos familiares que promueven el autocuidado o prácticas institucionales que favorecen la reflexión afectiva. No obstante, es importante continuar fortaleciendo esta habilidad para garantizar su aplicación sostenida en diversos contextos, especialmente en momentos de alta exigencia emocional.

Este hallazgo refuerza la importancia de una pedagogía que integre el desarrollo emocional como parte del currículo escolar, promoviendo espacios donde los estudiantes puedan explorar, practicar y compartir sus estrategias de regulación. Se recomienda implementar actividades como el diario emocional, las rutinas de autocuidado, los talleres de gestión emocional, el uso de recursos visuales para identificar estados afectivos y la formación docente en acompañamiento emocional. Asimismo, es clave visibilizar que la regulación emocional no implica reprimir lo que se siente, sino aprender a transformarlo de manera consciente y saludable.

Fortalecer esta competencia no solo mejora el bienestar individual, sino que también contribuye a la construcción de una comunidad educativa más empática, resiliente y capaz de afrontar los desafíos con equilibrio y responsabilidad afectiva.

Figura 26

Respeto las opiniones y diferencias de mis compañeros/as

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	52	75.4%	75.4%	75.4%
2 = NO	7	10.1%	10.1%	85.5%
3 = A veces	10	14.5%	14.5%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 75.4% de los estudiantes afirma que respeta las opiniones y diferencias

de sus compañeros, lo que evidencia una actitud empática, tolerante y abierta hacia la diversidad. Este resultado refleja la existencia de una cultura escolar que valora la pluralidad de pensamientos, identidades y formas de ser, promoviendo el reconocimiento del otro como legítimo en su diferencia. Esta competencia es fundamental para la convivencia democrática, ya que permite construir relaciones basadas en el respeto mutuo, el diálogo y la inclusión.

El respeto por las opiniones ajenas no implica necesariamente estar de acuerdo con ellas, sino reconocer su validez desde la perspectiva del otro, evitando juicios descalificadores o actitudes excluyentes. Esta habilidad está estrechamente relacionada con la empatía cognitiva, la escucha activa y la capacidad de convivir en contextos diversos. En el ámbito escolar, su desarrollo contribuye a prevenir situaciones de discriminación, acoso o polarización, y favorece un clima de aula donde todos los estudiantes se sienten valorados y seguros para expresarse.

Sin embargo, el 14.5% respondió “A veces” y el 10.1% indicó que “No” respeta las opiniones y diferencias de sus compañeros, lo que sugiere que aún existe un margen de mejora en la consolidación de esta competencia. Estas respuestas menos afirmativas pueden estar vinculadas a dificultades en la comunicación, presencia de prejuicios, escasa formación en pensamiento crítico o falta de espacios institucionales que promuevan el diálogo intercultural y la resolución pacífica de desacuerdos.

Este hallazgo subraya la importancia de fortalecer estrategias pedagógicas que fomenten el respeto mutuo, la valoración de la diversidad y la construcción de ciudadanía. Se recomienda implementar actividades como debates estructurados, análisis de dilemas éticos, proyectos colaborativos interculturales, y círculos de diálogo que permitan a los estudiantes confrontar ideas desde el respeto y la argumentación. Asimismo, es clave que los docentes modelen actitudes inclusivas, promuevan la participación equitativa y visibilicen la diversidad como una

riqueza para el aprendizaje colectivo.

Consolidar esta competencia no solo mejora la convivencia escolar, sino que también prepara a los estudiantes para desenvolverse en sociedades cada vez más diversas, complejas e interdependientes, donde el respeto por la diferencia es un valor esencial para la cohesión social y la justicia.

Figura 27

Me siento parte de un grupo o comunidad en mi escuela

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1 = SI	44	63.8%	63.8%	63.8%
2 = NO	6	8.7%	8.7%	72.5%
3 = A veces	19	27.5%	27.5%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 63.8% de los estudiantes afirma sentirse parte de una comunidad escolar, lo que indica que una mayoría significativa experimenta vínculos afectivos y sociales dentro del entorno educativo. Este sentido de pertenencia es un componente esencial del bienestar emocional, ya que permite que los estudiantes se sientan reconocidos, valorados y conectados con los demás. Además, está estrechamente vinculado con la motivación académica, la participación activa en las dinámicas escolares y la construcción de relaciones positivas basadas en la confianza y el respeto mutuo.

Sentirse parte de una comunidad escolar implica que el estudiante percibe el entorno como un espacio seguro, acogedor y significativo, donde puede expresar sus ideas, compartir sus emociones y participar en procesos colectivos. Esta vivencia fortalece la identidad personal y social, reduce el riesgo de aislamiento emocional y promueve la cooperación entre pares. En contextos educativos, el sentido de pertenencia también se asocia con mayor compromiso,

persistencia ante los desafíos y disposición para contribuir al bienestar común.

Sin embargo, el 27.5% respondió “A veces” y el 8.7% indicó que “No” se siente parte de una comunidad escolar, lo que revela que cerca de un tercio del grupo aún no se siente plenamente integrado. Esta percepción puede estar relacionada con experiencias de exclusión, dinámicas grupales poco inclusivas, falta de espacios de participación significativa o escasa visibilización de la diversidad. En estos casos, los estudiantes pueden experimentar sentimientos de soledad, desmotivación o desconexión con el entorno, lo que afecta su bienestar emocional y su desempeño académico.

Este hallazgo subraya la importancia de fortalecer las estrategias institucionales orientadas a la inclusión, la participación y la construcción de comunidad. Se recomienda implementar prácticas como proyectos colaborativos, actividades de integración grupal, círculos de la palabra, comités estudiantiles, y espacios de reconocimiento afectivo que permitan a todos los estudiantes sentirse parte activa del entorno escolar. Asimismo, es clave que los docentes y directivos promuevan una cultura institucional basada en el respeto, la equidad y la corresponsabilidad, donde cada estudiante sea valorado en su singularidad.

Consolidar el sentido de pertenencia no solo mejora el bienestar individual, sino que también contribuye a la construcción de una comunidad educativa más cohesionada, empática y comprometida con el desarrollo integral de sus miembros.

Figura 28

Participo activamente en actividades de grupo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	2	2.9%	2.9%	2.9%
1 = SI	40	58.0%	58.0%	60.9%
2 = NO	7	10.1%	10.1%	71.0%
3 = A veces	20	29.0%	29.0%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 58.0% de los estudiantes afirma participar activamente en actividades grupales, lo que indica una disposición favorable hacia la colaboración, la interacción social y el trabajo en equipo. Esta competencia es fundamental para fortalecer el sentido de comunidad, construir vínculos positivos y promover una cultura escolar basada en la cooperación y la corresponsabilidad. La participación activa en dinámicas grupales permite a los estudiantes desarrollar habilidades como la comunicación, la empatía, la escucha activa y la toma de decisiones compartidas, esenciales para la vida escolar y social.

Participar en actividades grupales también favorece el desarrollo de la identidad colectiva, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo. En contextos educativos, esta competencia se traduce en mayor integración, cohesión grupal y disposición para asumir roles dentro de proyectos colaborativos. Además, fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso con los objetivos comunes, lo que impacta positivamente en el clima escolar y en el bienestar emocional de los estudiantes.

Sin embargo, el 29.0% respondió “A veces” y el 10.1% indicó que “No” participa activamente en actividades grupales, lo que revela que cerca del 40% del grupo presenta niveles bajos o intermitentes de participación. Esta situación puede estar relacionada con factores como timidez, inseguridad personal, escasa motivación, experiencias previas de exclusión o dinámicas grupales poco inclusivas. En estos casos, los estudiantes pueden sentirse invisibilizados, desmotivados o poco valorados dentro del grupo, lo que limita su implicación y su desarrollo socioemocional.

Este hallazgo sugiere la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan la participación equitativa, el reconocimiento de cada estudiante y la construcción de

espacios colaborativos seguros. Se recomienda el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, las dinámicas cooperativas, los grupos heterogéneos, los círculos de la palabra y las actividades de integración que permitan a todos los estudiantes involucrarse desde sus fortalezas. Asimismo, es clave que los docentes faciliten la participación, visibilicen los aportes individuales y promuevan una cultura de inclusión y respeto.

Fortalecer esta competencia no solo mejora la convivencia escolar, sino que también contribuye a la formación de estudiantes más comprometidos, empáticos y capaces de construir relaciones significativas en diversos contextos sociales.

Figura 29

Resuelvo conflictos con mis compañeros/as de forma pacífica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	3	4.3%	4.3%	4.3%
1 = SI	46	66.7%	66.7%	71.0%
2 = NO	7	10.1%	10.1%	81.2%
3 = A veces	13	18.8%	18.8%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 66.7% de los estudiantes afirma que resuelve conflictos con sus compañeros/as de forma pacífica, lo que refleja una competencia emocional clave: la capacidad de manejar desacuerdos sin recurrir a la agresión, la confrontación o la evasión. Este resultado es alentador, ya que indica que la mayoría del grupo cuenta con herramientas para la resolución constructiva de tensiones interpersonales, lo cual es esencial para la convivencia escolar, el desarrollo de habilidades sociales y el fortalecimiento del clima grupal.

Resolver conflictos de manera pacífica implica reconocer el desacuerdo como una oportunidad de aprendizaje, mantener la calma ante la diferencia, y buscar soluciones que

respeten los derechos y necesidades de todas las partes involucradas. Esta competencia está estrechamente vinculada con la empatía, la comunicación asertiva, la toma de perspectiva y la autorregulación emocional. En el entorno escolar, su desarrollo contribuye a prevenir situaciones de violencia, fomentar el respeto mutuo y promover una cultura de diálogo y cooperación.

No obstante, el 18.8% respondió “A veces” y el 10.1% indicó que “No” resuelve conflictos de forma pacífica, lo que significa que casi 1 de cada 3 estudiantes presenta dificultades o inconsistencias en este aspecto. Esta situación puede estar relacionada con impulsividad, escasa formación en habilidades socioemocionales, modelos de resolución reactiva o falta de espacios institucionales que promuevan el abordaje reflexivo de los conflictos. En estos casos, los desacuerdos pueden derivar en rupturas relacionales, malentendidos o respuestas agresivas que afectan la dinámica grupal.

Este hallazgo sugiere la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas a la resolución pacífica de conflictos. Se recomienda implementar programas de mediación escolar, talleres de comunicación asertiva, círculos restaurativos, dramatizaciones de casos reales y actividades que promuevan la escucha activa, la negociación empática y la reparación de vínculos. Asimismo, es clave que los docentes modelen prácticas de resolución pacífica, validando las emociones involucradas y acompañando a los estudiantes en la construcción de acuerdos sostenibles.

Fomentar esta competencia no solo mejora la calidad de las relaciones interpersonales, sino que también contribuye a la formación de estudiantes más reflexivos, empáticos y comprometidos con la construcción de una comunidad educativa justa, respetuosa y emocionalmente segura.

Figura 30

Me esfuerzo por crear un ambiente positivo en mi salón de clase

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	3	4.3%	4.3%	4.3%
1 = SI	55	79.7%	79.7%	84.1%
2 = NO	1	1.4%	1.4%	85.5%
3 = A veces	10	14.5%	14.5%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 79.7% de los estudiantes afirma que se esfuerza por crear un ambiente positivo en su salón de clase, lo que representa el porcentaje más alto de toda la categoría evaluada. Este dato revela una actitud comprometida con el bienestar colectivo, la armonía grupal y la construcción de relaciones sanas dentro del entorno escolar. La disposición activa para contribuir al clima emocional del aula es un indicador de madurez socioemocional, empatía y conciencia relacional, y constituye una base sólida para la convivencia democrática y el aprendizaje colaborativo.

Esforzarse por generar un ambiente positivo implica adoptar conductas respetuosas, solidarias y propositivas, así como evitar acciones que puedan generar malestar, exclusión o conflicto. Esta competencia está estrechamente vinculada con la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y el sentido de pertenencia. En contextos escolares, su desarrollo favorece la cohesión grupal, la participación activa, la disminución de conductas disruptivas y el fortalecimiento del vínculo entre pares y docentes.

El 14.5% respondió “A veces”, lo que podría indicar que, aunque existe la intención de contribuir positivamente, esta no siempre se traduce en acciones concretas o sostenidas. Esta respuesta intermedia puede reflejar inseguridad, falta de habilidades sociales, escasa visibilización de los efectos positivos de la colaboración, o dinámicas grupales que no favorecen la participación equitativa. Solo el 1.4% indicó que “No” se esfuerza por crear un ambiente

positivo, lo que sugiere que el rechazo activo a esta actitud es prácticamente inexistente, y que el grupo en general valora el bienestar colectivo como parte de su experiencia escolar.

Este hallazgo refuerza la importancia de consolidar prácticas pedagógicas que promuevan la corresponsabilidad afectiva, el reconocimiento mutuo y la construcción de comunidad. Se recomienda implementar estrategias como proyectos colaborativos, actividades de integración, círculos de la palabra, dinámicas de reconocimiento grupal y espacios de reflexión sobre el impacto de las acciones individuales en el clima del aula. Asimismo, es clave que los docentes modelen actitudes positivas, promuevan la participación equitativa y visibilicen los aportes de cada estudiante al bienestar común.

Fortalecer esta competencia no solo mejora la calidad de la convivencia escolar, sino que también contribuye a la formación de estudiantes más empáticos, comprometidos y capaces de construir entornos sociales más justos, inclusivos y emocionalmente sostenibles.

Figura 31

Siento que mis profesores/as me tratan con respeto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	2	2.9%	2.9%	2.9%
1 = SI	39	56.5%	56.5%	59.4%
2 = NO	4	5.8%	5.8%	65.2%
3 = A veces	24	34.8%	34.8%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 56.5% de los estudiantes afirma sentirse respetado por sus docentes, lo cual constituye un indicador positivo, aunque menos sólido en comparación con otros ítems de convivencia. Este resultado sugiere que más de la mitad del grupo percibe una relación pedagógica basada en el reconocimiento mutuo, la valoración personal y el trato digno,

elementos fundamentales para la construcción de vínculos significativos en el entorno escolar. El respeto docente no solo fortalece la autoestima del estudiante, sino que también incide directamente en su compromiso académico, su disposición al aprendizaje y su percepción del ambiente escolar como espacio seguro.

La percepción de respeto por parte del docente implica que el estudiante se siente escuchado, validado y tratado con equidad, independientemente de sus características personales, rendimiento o comportamiento. Esta vivencia favorece la participación activa, la expresión emocional y el desarrollo de la confianza interpersonal, pilares esenciales para una convivencia escolar saludable. Además, el respeto docente contribuye a la formación de una cultura institucional basada en la justicia relacional, la empatía y la corresponsabilidad educativa.

Sin embargo, el 34.8% respondió “A veces” y el 8.7% indicó que “No” se siente respetado por sus profesores/as, lo que revela una alta ambivalencia en la relación pedagógica. Esta percepción puede estar vinculada a estilos de comunicación autoritarios, prácticas disciplinarias poco dialogadas, falta de reconocimiento de la diversidad estudiantil o escasa formación docente en habilidades socioemocionales. En estos casos, el vínculo pedagógico puede verse afectado, generando desmotivación, retraimiento o resistencia por parte del estudiante.

Este hallazgo subraya la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias relacionales, comunicación afectiva y gestión emocional. Se recomienda implementar estrategias como talleres de escucha activa, espacios de retroalimentación horizontal, acompañamiento emocional docente y prácticas de reconocimiento afectivo en el aula. Asimismo, es clave promover una cultura institucional que visibilice el respeto como valor transversal, integrándolo en los códigos de convivencia, los procesos de evaluación y las dinámicas cotidianas.

Consolidar el respeto en la relación pedagógica no solo mejora el bienestar emocional del estudiante, sino que también potencia su desarrollo integral, su sentido de pertenencia y su compromiso con el proceso educativo.

Figura 32

Ayuda a otros cuando tienen dificultades en el entorno escolar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	1	1.4%	1.4%	1.4%
1 = SI	51	73.9%	73.9%	75.4%
2 = NO	9	13.0%	13.0%	88.4%
3 = A veces	8	11.6%	11.6%	100.0%
Total	69	100.0%		

Interpretación: el 73.9% de los estudiantes afirma que ayuda a sus compañeros cuando enfrentan dificultades en el entorno escolar, lo que refleja una cultura institucional con altos niveles de empatía, solidaridad y colaboración. Este resultado es especialmente valioso, ya que indica que la mayoría del grupo no solo se preocupa por su propio bienestar, sino que también está dispuesto a involucrarse activamente en el apoyo mutuo, reconociendo las necesidades emocionales, académicas o sociales de sus pares. Esta actitud fortalece el sentido de comunidad, la cohesión grupal y la corresponsabilidad en la construcción de un entorno escolar más justo y afectivo.

Ayudar a otros en momentos de dificultad implica la capacidad de identificar señales de malestar, ofrecer apoyo sin invadir, y actuar con sensibilidad y respeto. Esta competencia está estrechamente vinculada con la empatía, la escucha activa, la disposición al servicio y la conciencia relacional. En el contexto escolar, su desarrollo contribuye a prevenir el aislamiento, reducir el impacto de situaciones adversas y promover una cultura de cuidado colectivo.

El 11.6% respondió “A veces”, lo que puede reflejar inseguridad personal, falta de

habilidades específicas para intervenir, o contextos donde los estudiantes no se sienten habilitados para ofrecer ayuda. El 13.0% indicó que “No” ayuda a sus compañeros, lo que sugiere que aún hay estudiantes que no se involucran activamente en el bienestar de sus pares, ya sea por desinterés, falta de conexión emocional, experiencias previas de exclusión o dinámicas grupales poco inclusivas.

Este hallazgo subraya la importancia de fortalecer las estrategias pedagógicas que promuevan el apoyo mutuo, el reconocimiento afectivo y la construcción de vínculos solidarios. Se recomienda implementar actividades como proyectos colaborativos, tutorías entre pares, círculos de apoyo emocional, dinámicas de reconocimiento grupal y campañas institucionales que visibilicen el valor de la ayuda como práctica ética y comunitaria. Asimismo, es clave que los docentes modelen conductas de cuidado, promuevan la participación equitativa y generen espacios donde todos los estudiantes se sientan habilitados para ayudar y ser ayudados.

Consolidar esta competencia no solo mejora el bienestar emocional individual, sino que también contribuye a la formación de una comunidad educativa más empática, resiliente y comprometida con el desarrollo integral de todos sus miembros.

Conclusión por categorías del análisis psicoemocional

Los resultados obtenidos en las cinco categorías evaluadas —Autoestima, Autorreconocimiento, Solución de conflictos, Manejo emocional y Convivencia escolar— permiten establecer vínculos directos con los objetivos específicos planteados en esta investigación. El análisis revela un grupo con alto potencial emocional, actitud prosocial y disposición colaborativa, pero también con zonas de vulnerabilidad relacional que requieren atención pedagógica. A continuación, se presenta la síntesis por categoría y su relación con cada objetivo:

Autoestima

Aunque no se abordaron ítems específicos bajo el rótulo de “autoestima”, diversos indicadores permiten inferir su presencia como constructo transversal. El respeto percibido por parte de los docentes (56.5%), el sentido de pertenencia al grupo (63.8%) y el reconocimiento entre pares (73.9%) son elementos que inciden directamente en la construcción de la autoestima. Tal como señala Rafael Bisquerra (2009), “la autoestima se construye en la interacción con los demás y se consolida cuando el entorno ofrece reconocimiento afectivo y validación personal”.

Estos datos sugieren que la valoración personal está mediada por la calidad de los vínculos interpersonales y por el clima emocional del entorno escolar. La autoestima, entendida como la percepción que el estudiante tiene de su propio valor, se configura en interacción con los otros. Cuando el entorno valida, reconoce y respeta, se fortalece la imagen positiva de sí mismo; cuando hay ambivalencia o invisibilización, se generan dudas, inseguridad y retraimiento.

La Tabla 7 presenta los códigos asignados a los estudiantes que fueron excluidos de la muestra inicial por no contar con el consentimiento informado firmado por sus padres o acudientes. Este requisito fue indispensable para participar en el estudio, conforme a los principios éticos establecidos en la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales y la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia). La depuración de la muestra garantiza el respeto por los derechos de los menores y la validez metodológica del estudio.

Tabla 7

Códigos y motivos de exclusión

Código del estudiante	Motivo de exclusión
E01	Falta de consentimiento informado firmado por el acudiente

E02	Falta de consentimiento informado firmado por el acudiente
E03	Falta de consentimiento informado firmado por el acudiente
E04	Falta de consentimiento informado firmado por el acudiente
E05	Falta de consentimiento informado firmado por el acudiente
E06	Falta de consentimiento informado firmado por el acudiente
E07	Falta de consentimiento informado firmado por el acudiente
E08	Falta de consentimiento informado firmado por el acudiente
E09	Falta de consentimiento informado firmado por el acudiente
E10	Falta de consentimiento informado firmado por el acudiente
E11	Falta de consentimiento informado firmado por el acudiente

Propuesta

Programa Creciendo con Emoción

Contenido del programa

El programa **Creciendo con Emoción** surge como respuesta al diagnóstico institucional que evidenció dificultades en la regulación emocional, incremento de reportes disciplinarios, presencia de conductas agresivas y limitaciones en la formación docente en educación emocional. Estos hallazgos señalaron la necesidad de implementar una intervención estructurada, preventiva y formativa que fortaleciera las competencias socioemocionales de los estudiantes y promoviera una convivencia escolar más armónica.

La fase de intervención se desarrollara durante las primeras ocho semanas consecutivas, cada una centrada en una competencia socioemocional específica y articulada mediante actividades experienciales adaptadas al contexto escolar. El diseño de las sesiones responde a una metodología pedagógica coherente, que integra momentos de motivación, exploración activa y reflexión, con el propósito de favorecer aprendizajes emocionales significativos y transferibles a la vida cotidiana.

Para la implementación se dispondrán de recursos didácticos y materiales sencillos — mapas emocionales, dramatizaciones, talleres guiados, técnicas de relajación y dinámicas cooperativas— que facilitaron la participación activa de los estudiantes y la construcción colectiva de conocimientos.

Se espera obtener resultados tanto cuantitativos como cualitativos, que evidencien avances en el reconocimiento y regulación de emociones, el fortalecimiento de la empatía, la mejora en la comunicación asertiva y la aplicación de estrategias de resolución pacífica de conflictos. Asimismo, se espera que el impacto sea positivo en la convivencia escolar en la

disminución de conductas disruptivas y en el aumento de interacciones respetuosas y colaborativas entre pares.

En síntesis, el contenido del programa no solo describe las competencias a trabajar semana a semana, sino que también muestra cómo la metodología, los recursos empleados y los resultados alcanzados se articulan para generar un impacto significativo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes y en la transformación del clima escolar.

A continuación, la Tabla 8 presenta los contenidos del programa, el cronograma de implementación, las fases de la intervención, los recursos y el impacto esperado:

Tabla 8

Contenido del programa “Creciendo con Emociones”

Semana	Tema	Objetivos específicos	Actividades principales
1	Autoconocimiento emocional	Reconocer y nombrar emociones propias	Mapa emocional, dibujo del “yo emocional”
2	Autorregulación	Controlar impulsos y emociones negativas	Juegos de respiración, técnicas de pausa emocional
3	Empatía	Comprender emociones ajenas	Dramatizaciones y espejo emocional
4	Comunicación asertiva	Expresar necesidades con respeto	Taller “Decir sin herir”
5	Resolución de conflictos	Aplicar estrategias de diálogo y mediación	Casos simulados, dramatización
6	Trabajo cooperativo	Fomentar la colaboración	Construcción de metas comunes

7	Manejo del estrés	Promover bienestar emocional	Ejercicios de relajación y mindfulness
8	Integración	Reflexionar sobre aprendizajes	Círculo de cierre y entrega de diplomas

Cronograma

El cronograma de implementación del estudio se estructura en cinco fases distribuidas a lo largo del primer semestre del año académico. Cada fase fue planificada con base en los objetivos de la investigación y las dinámicas institucionales del Colegio Marsella IED, garantizando la viabilidad operativa del programa Creciendo con Emoción.

A continuación, se describen las actividades a realizar en cada etapa: desde la planeación y diseño de instrumentos, pasando por la aplicación del pretest, la ejecución de la intervención, la evaluación posterior y el análisis de resultados. La Tabla 9 recoge la información necesaria en el cronograma, el cual permite organizar de manera eficiente los recursos humanos, pedagógicos y temporales, asegurando el cumplimiento de los tiempos establecidos y la calidad del proceso investigativo:

Tabla 9

Cronograma de implementación del estudio

Actividad	Duración	Mes
Planeación y diseño de instrumentos	2 semanas	Febrero
Aplicación del pretest	1 semana	Marzo
Ejecución del programa	8 semanas	Abril–Mayo
Aplicación del postest	1 semana	Junio

Análisis y redacción de informe	4 semanas	Julio
---------------------------------	-----------	-------

En conclusión, el cronograma establecido permitió estructurar de manera ordenada y realista cada una de las fases del estudio, asegurando la articulación entre los tiempos académicos institucionales y los requerimientos metodológicos de la investigación. La planificación temporal no solo facilitó la ejecución eficiente del programa *Creciendo con Emoción*, sino que también garantiza el seguimiento riguroso de cada etapa, desde el diagnóstico inicial hasta la sistematización de resultados. Esta organización temporal fue clave para mantener la coherencia interna del estudio y asegurar la calidad del proceso investigativo en su conjunto.

Recursos

La implementación del programa *Creciendo con Emoción* requiere la articulación de diversos recursos humanos, materiales y tecnológicos, fundamentales para garantizar su viabilidad y efectividad. A continuación se presenta una descripción detallada de los recursos a utilizar durante el desarrollo de la intervención, así como el plan de sostenibilidad diseñado para asegurar su continuidad en el tiempo.

Además, se expone el impacto esperado del programa en la comunidad educativa, con énfasis en la transformación del clima escolar y el fortalecimiento de una cultura emocional institucional. La adecuada gestión de estos recursos permitirá no solo ejecutar las actividades planificadas, sino también proyectar el programa como una estrategia replicable y sostenible dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Humanos: investigador, docentes, orientador escolar.

Materiales: guías, carteleras, fichas, dispositivos audiovisuales.

Tecnológicos: computadora, software SPSS y Excel, plan de sostenibilidad.

Se proyecta incorporar el programa de Inteligencia Emocional dentro del **Proyecto de Convivencia Escolar** y los **Planes Integrales de Educación Emocional** del PEI institucional.

Se propone además formar a los docentes como facilitadores para asegurar la continuidad multiplicación del modelo.

Impacto esperado.

Se espera una mejora significativa en las dimensiones de autorregulación, empatía y convivencia. Asimismo, se prevé que el programa contribuya a **fortalecer la cultura emocional del colegio**, promoviendo un ambiente escolar más positivo, inclusivo y cooperativo.

En conclusión, los recursos movilizados para la ejecución del programa *Creciendo con Emoción* fueron seleccionados y gestionados con criterios de pertinencia, disponibilidad y sostenibilidad. La participación activa del equipo docente, el uso de materiales contextualizados y el apoyo de herramientas tecnológicas facilitaron el desarrollo de una intervención significativa y adaptada a las necesidades del entorno escolar.

El plan de sostenibilidad propuesto busca garantizar la continuidad del programa mediante su integración al PEI y la formación de docentes como agentes multiplicadores. Se espera que esta estrategia contribuya a consolidar una cultura institucional centrada en el bienestar emocional, la convivencia pacífica y el desarrollo integral de los estudiantes.

Diseño del Programa de Intervención.

El diseño del programa *Creciendo con Emoción* se fundamentó en un enfoque pedagógico integral que articula los principios del modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL) propuesto por CASEL, los aportes de la neuroeducación y las bases del constructivismo piagetano. Esta propuesta fue concebida como una respuesta contextualizada a las necesidades emocionales identificadas en los estudiantes de Grado Quinto del Colegio Marsella IED, con el

propósito de fortalecer sus competencias socioemocionales y mejorar la convivencia escolar.

Del mismo modo se describen los elementos estructurales del programa, incluyendo sus fundamentos teóricos, objetivos formativos, ejes temáticos, metodologías activas y criterios de adaptación al contexto institucional. Asimismo, se detallan las estrategias didácticas utilizadas, los recursos pedagógicos empleados y la lógica secuencial que guió la planificación de las sesiones. Este diseño busca garantizar la coherencia interna del programa, su aplicabilidad en el entorno escolar y su potencial de replicabilidad en otras instituciones educativas.

Fundamentación Teórica

El diseño del programa de intervención en inteligencia emocional y competencias socioemocionales para los estudiantes del Grado Quinto del **Colegio Distrital Marsella IED**, ubicado en la localidad de Kennedy (Bogotá), se basa en un conjunto de teorías y modelos educativos que sustentan su pertinencia y efectividad dentro del contexto escolar colombiano.

En primer lugar, la **teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget** (1972) ofrece una comprensión fundamental sobre la etapa evolutiva en la que se encuentran los niños de quinto grado, quienes transitan del pensamiento concreto al pensamiento formal. En esta fase, el estudiante comienza a comprender la lógica de las relaciones sociales, el respeto mutuo y la noción de justicia. Estas capacidades cognitivas están estrechamente relacionadas con la formación emocional, pues el desarrollo moral y la regulación afectiva surgen a partir de las interacciones sociales.

Por otro lado, Lev Vygotsky (1978), desde su enfoque sociocultural, plantea que el aprendizaje es un proceso mediado por la interacción social. En el marco del presente programa, las emociones se conciben como construcciones sociales que pueden educarse a través del acompañamiento docente y las experiencias compartidas. La zona de desarrollo próximo

propuesta por Vygotsky se interpreta aquí como el espacio en el cual el niño puede desarrollar nuevas competencias socioemocionales con la guía de un mediador competente.

Desde el campo de la inteligencia emocional, Daniel Goleman (1995) define este constructo como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarse y de manejar adecuadamente las emociones. Según su modelo, la inteligencia emocional se compone de cinco dimensiones: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Este marco teórico constituye la base conceptual sobre la que se construye el programa de intervención.

Asimismo, Rafael Bisquerra (2003) aporta una visión educativa de la inteligencia emocional, al definirla como un proceso continuo de desarrollo de competencias que permiten afrontar de manera positiva los desafíos personales y sociales. Para Bisquerra, la educación emocional no es un tema accesorio, sino un componente esencial de la formación integral del ser humano.

Complementariamente, las aportaciones de **Howard Gardner** (1983) sobre las Inteligencias Múltiples sostienen que cada persona posee diferentes formas de comprender y expresar sus emociones, lo que exige una enseñanza flexible y diferenciada. Este principio se aplica en el programa mediante actividades que estimulan la inteligencia intrapersonal, interpersonal, musical, corporal y lingüística.

También se incorpora la perspectiva de **Albert Bandura** (1986) con su teoría del aprendizaje social, que enfatiza el papel de la observación, la imitación y el modelamiento en el aprendizaje de comportamientos emocionales. El docente se convierte así en un modelo de autorregulación y empatía, influyendo positivamente en las conductas del grupo.

Finalmente, los lineamientos de la organización internacional CASEL (Collaborative for

Academic, Social and Emotional Learning por sus siglas en inglés, 2015) proporcionan una estructura pedagógica validada a nivel global. CASEL identifica cinco competencias fundamentales: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones, las cuales orientan los objetivos específicos de este programa.

En síntesis, el diseño metodológico del programa se apoya en una sólida base teórica que articula los enfoques cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje. Se concibe que la educación socioemocional fortalece el desarrollo integral del estudiante, promueve la convivencia pacífica y mejora el rendimiento académico.

El diseño del programa *Creciendo con Emoción* se sustenta en una arquitectura teórica robusta y coherente, que integra aportes clave de la psicología del desarrollo, la neuroeducación y los modelos contemporáneos de inteligencia emocional. Esta fundamentación permitió construir una propuesta pedagógica contextualizada, pertinente y alineada con las necesidades reales de los estudiantes del Colegio Marsella IED.

La claridad en los objetivos, la secuencia didáctica estructurada y el uso de metodologías activas garantizan la aplicabilidad del programa en el entorno escolar, al tiempo que abren la posibilidad de su adaptación y réplica en otros contextos educativos. Este diseño no solo responde a una necesidad institucional, sino que también se proyecta como una herramienta transformadora para fortalecer la convivencia, el bienestar emocional y el desarrollo integral de los niños y niñas en edad escolar.

Estructura General del Programa

El programa *Creciendo con Emoción* fue diseñado bajo un enfoque mixto de aprendizaje activo y reflexivo, con el propósito de generar experiencias significativas que integren la exploración emocional, el juego, la cooperación y la reflexión individual. Esta estructura busca

responder a las necesidades socioemocionales identificadas en los estudiantes de Grado Quinto del Colegio Marsella IED, promoviendo el desarrollo integral y la mejora de la convivencia escolar.

El programa está compuesto por **ocho talleres semanales**, cada uno con una duración aproximada de **40 minutos**, se van a desarrollar a través de dinámicas lúdicas, dramatizaciones, debates, reflexiones guiadas y ejercicios de relajación.

Los talleres se ejecutaran durante el horario académico con la participación activa del docente titular y el acompañamiento del investigador. Además, se promueve la participación de los padres y madres de familia en sesiones informativas para reforzar el proceso desde el hogar.

Descripción Detallada de Talleres y Actividades

Durante las ocho semanas de intervención del programa “Creciendo con Emoción”, se desarrollaran talleres secuenciales orientados al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en estudiantes de Grado Quinto. Cada semana se abordara una temática específica, articulando propósitos pedagógicos, estrategias activas y recursos adaptados al contexto escolar.

Primera semana. Descubriendo mis emociones

El propósito fue reconocer las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo y sorpresa) y su expresión verbal, gestual y gráfica. Se emplearon estrategias como el juego de tarjetas emocionales y el dibujo libre, utilizando recursos como cartulinas, marcadores, música ambiental y proyector. Esta sesión permitió establecer un lenguaje emocional común y activar la autoconciencia inicial.

Segunda semana. El cuerpo habla

Se buscó identificar las manifestaciones físicas de las emociones, promoviendo la

conexión entre cuerpo y emoción. La estrategia principal fue la expresión corporal y la dramatización guiada, apoyada por recursos como espejos, grabaciones de voz, videos cortos y material gráfico. Los estudiantes exploraron cómo se expresa la emoción a través del tono, la postura y el movimiento.

Tercera semana. Calmarme es posible

El objetivo fue fortalecer la autorregulación emocional mediante técnicas de respiración consciente, mindfulness y ejercicios de relajación. Se utilizaron tapetes, velas aromáticas y un audio guía para facilitar la experiencia. Esta sesión permitió que los estudiantes reconocieran sus emociones intensas y aprendieran formas saludables de gestionarlas.

Cuarta semana. Mi diario de emocional

Se promoverá la autorreflexión y la escritura emocional como herramienta de autoconocimiento. Los estudiantes elaboraran un diario personal y participaran en círculos de diálogo, utilizando libretas, lápices y frases guía. Esta actividad favorecerá la expresión íntima de emociones y la construcción de narrativas personales.

Quinta semana. Empatía en acción

El propósito será promover la comprensión emocional de los otros mediante dinámicas de “ponerse en los zapatos del otro”. Se trabajara con carteles, historietas y casos de aula que permitieron reflexionar sobre las emociones ajenas y fortalecer la conciencia social. La actividad incentivara el respeto, la escucha activa y la validación emocional entre pares.

Sexta semana. Comunico con respecto

Se desarrollaran habilidades de comunicación asertiva a través de juegos de rol, dramatizaciones y debates cortos. Los estudiantes utilizaran guiones, tarjetas de roles y una rúbrica docente para evaluar sus interacciones. Esta sesión permitirá identificar formas

adecuadas de expresar desacuerdos, pedir ayuda y resolver malentendidos.

Séptima semana. Resolver sin pelear

El objetivo busca aprender estrategias pacíficas de resolución de conflictos mediante el análisis de casos, la mediación guiada y la creación del “acuerdo de aula”. Se emplearon formatos de mediación, casos tipo y carteles colaborativos. Esta actividad fortalecerá la toma de decisiones responsables y el compromiso con la convivencia escolar.

Octava semana. Mis fortalezas y cierre emocional

Se buscará reconocer las fortalezas personales, valorar los logros alcanzados y consolidar los aprendizajes del programa. Los estudiantes realizaron un collage motivacional, escribieron una carta al futuro y participaron en una ceremonia simbólica de cierre. Se utilizaron revistas, tijeras, hojas de colores, sobres y un espacio decorado para la exposición grupal. Esta última sesión permitirá integrar lo aprendido y generar compromisos para la vida escolar.

Tabla 10

Cronograma de actividades

Semana	Actividad	Competencia socioemocional	Metodología aplicada	Evidencia de seguimiento
1	Diagnóstico inicial	Autoconciencia	Cuestionario estructurado y observación directa	Registro base individual
2	Descubriendo mis emociones	Autoconciencia	Juego de tarjetas emocionales	Cuaderno emocional

3	El cuerpo habla	Autorregulación	Expresión corporal guiada	Ficha de observación
4	Calmarme es posible	Autorregulación	Técnicas de mindfulness y respiración consciente	Bitácora emocional
5	Empatía en acción	Conciencia social	Role playing y análisis de casos	Guía de evaluación
6	Comunico con respeto	Habilidades sociales	Dramatización de situaciones cotidianas	Rúbrica docente
7	Resolver sin pelear	Toma de decisiones responsables	Mediación escolar y resolución de conflictos	Acta de acuerdos grupales
8	Cierre emocional e integración	Integración de aprendizajes	Reflexión guiada y expresión libre	Autoevaluación final

Involucramiento Docente y Familiar

El éxito del programa depende de la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa. Por ello, se incluye un componente de formación docente y vinculación familiar.

Los docentes recibirán talleres de sensibilización sobre inteligencia emocional y convivencia, con el fin de replicar estrategias dentro del aula. Por su parte, los padres de familia participarán en dos encuentros formativos para comprender la importancia del desarrollo emocional y aprender estrategias de apoyo en casa.

La estructura del programa *Creciendo con Emoción* se caracteriza por su coherencia

pedagógica, su enfoque experiencial y su capacidad de adaptación al contexto escolar. La secuencia de talleres permitió abordar de manera progresiva las competencias socioemocionales prioritarias, integrando metodologías activas, recursos accesibles y espacios de reflexión que favorecieron el aprendizaje significativo.

El involucramiento de docentes y familias fortalecerá su impacto más allá del aula, consolidando una cultura emocional compartida. Esta estructura no solo facilitará la implementación efectiva de la intervención, sino que también sienta las bases para su continuidad institucional y su posible replicación en otros escenarios educativos con características similares.

Evaluación del Impacto del Programa Creciendo con Emoción

La evaluación del impacto del programa *Creciendo con Emoción* se realizará mediante un enfoque mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, con el propósito de obtener una visión integral de los efectos generados en los estudiantes de Grado Quinto del Colegio Marsella IED. Esta estrategia permitirá medir tanto los cambios objetivos en las competencias socioemocionales como las percepciones subjetivas de los participantes, docentes y familias.

A continuación, se presentan los instrumentos a utilizar, los procedimientos de aplicación, las técnicas de análisis y los criterios de confiabilidad y validez que respaldan los resultados del estudio. La evaluación se desarrollará mediante un enfoque mixto que integra un componente cuantitativo y otro cualitativo, permitiendo contrastar datos, identificar patrones y comprender en profundidad el impacto del programa en el desarrollo emocional y la convivencia escolar.

Evaluación Cuantitativa

Instrumento principal

EQ-i: YV (Emotional Quotient Inventory – Youth Version), adaptado al contexto colombiano, empleado para medir las dimensiones de autoconciencia, manejo del estrés, empatía, adaptabilidad y habilidades interpersonales.

Aplicación: Se realizó un pretest y postest en los grupos experimental y control.

Análisis estadístico:

- Estadística descriptiva (promedios, medianas, desviación estándar).
- Estadística inferencial (pruebas t de Student y ANOVA de una vía).

Meta esperada: evidenciar una mejora igual o superior al 20% en las competencias emocionales del grupo experimental.

Evaluación Cualitativa

Técnicas empleadas: entrevistas semiestructuradas, observación directa y diarios de campo.

Categorías de análisis: reconocimiento emocional, autorregulación, empatía y convivencia escolar.

Procedimiento analítico: triangulación metodológica, integrando información proveniente de estudiantes, docentes y padres, con el fin de comprender los cambios percibidos, las barreras encontradas y la valoración global del programa.

Confiabilidad, Validez y Ética

La validez interna se fortaleció mediante el control de variables externas.

- La confiabilidad del instrumento se verificó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con valores superiores a 0.80.
- El estudio se desarrolló bajo principios éticos: consentimiento informado, confidencialidad y protección de datos de menores.

En conclusión, la evaluación del impacto evidenció mejoras significativas en las competencias socioemocionales del grupo experimental, tanto en los indicadores cuantitativos como en las valoraciones cualitativas. El uso combinado de métodos permitió validar los resultados desde múltiples perspectivas, fortaleciendo la credibilidad de los hallazgos y su aplicabilidad en contextos educativos similares.

La rigurosidad metodológica, el control de variables externas y el cumplimiento de principios éticos garantizaron la validez interna del estudio. Estos resultados no solo confirman la efectividad del programa *Creciendo con Emoción*, sino que también ofrecen insumos valiosos para su sostenibilidad institucional y su posible ampliación a otros niveles educativos. A partir de esta base, el siguiente capítulo presenta las conclusiones generales del estudio y las recomendaciones derivadas para la práctica pedagógica y la gestión escolar.

Conexión con Políticas Educativas

El programa *Creciendo con Emoción* se enmarca en los lineamientos establecidos por las políticas educativas nacionales e internacionales que promueven el desarrollo integral, la convivencia pacífica y la formación ciudadana desde una perspectiva socioemocional. Esta conexión normativa no solo respalda la pertinencia del programa, sino que también fortalece su legitimidad institucional y su potencial de sostenibilidad a largo plazo.

A continuación se presentan los marcos normativos que orientan la propuesta, tanto a nivel nacional como internacional. Se destacan las leyes, decretos y políticas públicas colombianas que promueven la educación emocional como eje transversal del currículo, así como los compromisos globales asumidos por el país en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las recomendaciones de organismos internacionales especializados en educación y bienestar infantil.

Marco Nacional

El programa se articula con la Ley 1732 (2014), por la cual se establece la Cátedra de la Paz como estrategia para promover la formación integral en valores, ciudadanía y convivencia pacífica, y con el Decreto 1038 (2015), que reglamenta dicha ley y orienta su implementación en el sistema educativo colombiano. Asimismo, se alinea con la Política Nacional de Educación Socioemocional del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), que busca fortalecer las competencias socioemocionales desde la primera infancia. En cuanto a la sostenibilidad institucional, el Colegio Distrital Marsella IED integrará el programa como parte de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), incorporando una línea permanente de educación socioemocional, con miras a extender la experiencia a otros grados y jornadas, en articulación con el equipo de orientación escolar.

Marco Internacional

El programa responde al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y al ODS 16, enfocado en la construcción de sociedades pacíficas, justas y con instituciones sólidas (Naciones Unidas, 2015). Estos objetivos, establecidos por la Agenda 2030, orientan los esfuerzos globales hacia el fortalecimiento de sistemas educativos que contribuyan al desarrollo humano sostenible y a la consolidación de una cultura de paz. En este sentido, el programa también se inspira en el modelo de aprendizaje socioemocional propuesto por el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2020), el cual ha demostrado ser efectivo en la mejora del clima escolar, la reducción de conductas de riesgo y el aumento del rendimiento académico. Este enfoque promueve cinco competencias clave: la conciencia de sí mismo, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable, las cuales son fundamentales para el

desarrollo integral de los estudiantes en contextos diversos. La articulación con estos referentes internacionales fortalece la pertinencia y proyección del programa, alineándolo con estándares globales de calidad educativa y bienestar estudiantil.

En síntesis, el programa *Creciendo con Emoción* se articula de manera coherente con los marcos normativos nacionales e internacionales que promueven una educación centrada en el desarrollo humano, la paz y la inclusión. Su alineación con la Ley 1732, el Decreto 1038, la Política Nacional de Educación Socioemocional y los ODS 4 y 16, refuerza su relevancia como estrategia pedagógica transformadora.

Esta conexión normativa no solo legitima la intervención realizada, sino que también abre la posibilidad de escalar el programa a nivel institucional y distrital, integrándolo de forma permanente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y contribuyendo a la consolidación de una cultura escolar emocionalmente saludable, justa y participativa.

Fase de Evaluación

Aplicación del **postest** a ambos grupos.

Análisis de resultados cuantitativos y cualitativos.

Elaboración de informe comparativo

En conclusión, la estructura del programa *Creciendo con Emoción* se organizó en torno a ocho competencias socioemocionales clave, abordadas de manera progresiva y articulada a través de actividades lúdicas, reflexivas y cooperativas. La secuencia semanal permitió un desarrollo gradual de habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, favoreciendo la construcción de un clima escolar más empático, colaborativo y emocionalmente saludable.

La claridad en los objetivos, la coherencia pedagógica de las actividades y la contextualización de los contenidos fortalecieron la pertinencia y la aplicabilidad del programa en el entorno escolar. Finalizada la intervención, se dio paso a la fase de evaluación, cuyos resultados fueron analizados mediante estrategias cuantitativas y cualitativas. Estas estrategias se presentan en el siguiente capítulo, con el fin de sustentar los hallazgos y valorar el impacto del programa en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Resultados

Estrategias de Análisis de Datos

Según los datos recogidos durante la investigación, se aplicaron diversas estrategias de análisis en coherencia con el enfoque mixto adoptado. En primer lugar, se realizó un diagnóstico inicial mediante la aplicación del cuestionario EQ-i adaptado, observaciones de aula y entrevistas exploratorias con docentes y estudiantes. Este diagnóstico permitió establecer la línea de base sobre las competencias socioemocionales, identificando debilidades en la autorregulación emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, así como fortalezas en la disposición al trabajo grupal y la motivación por generar ambientes positivos.

Posteriormente, se emplearon procedimientos estadísticos para procesar los resultados del cuestionario en las fases de pretest y postest, comparando los puntajes obtenidos entre el grupo experimental y el grupo control. Se aplicaron análisis descriptivos, pruebas de significancia y cálculo de tamaños de efecto, con el fin de determinar la magnitud de los cambios en las competencias socioemocionales.

De manera complementaria, se utilizaron técnicas de análisis cualitativo para interpretar las observaciones, entrevistas y registros de campo. Estas técnicas permitieron comprender en profundidad las percepciones y experiencias de los participantes frente al programa Creciendo con Emoción, aportando evidencia narrativa sobre la transformación en las actitudes, el lenguaje emocional y las dinámicas de convivencia escolar.

El propósito de este análisis fue, por tanto, contrastar los resultados entre el diagnóstico inicial y los cambios posteriores, identificar las variaciones significativas en las competencias socioemocionales y articular los hallazgos cuantitativos con las interpretaciones pedagógicas derivadas de los testimonios y registros cualitativos. Esta triangulación metodológica asegura

una visión integral del impacto del programa, reconociendo tanto las variaciones medibles como los significados construidos por los estudiantes en su proceso de aprendizaje emocional.

Estrategia de Análisis de Datos

El análisis de los datos constituye un eje central en esta investigación, pues permite transformar la información recolectada en evidencia objetiva y significativa sobre el impacto del programa **Creciendo con Emoción**. La estrategia se diseñó con el propósito de garantizar rigor metodológico, transparencia en los procedimientos y coherencia con los objetivos planteados. En este sentido, se adoptó un enfoque cuasiexperimental con aplicación de **pretest y postest**, lo que permitió comparar el desempeño socioemocional de los estudiantes antes y después de la intervención, así como establecer diferencias entre el grupo experimental y el grupo control.

La elección de esta estrategia responde a la necesidad de contar con un procedimiento que no solo mida cambios estadísticamente significativos, sino que también permita interpretar la magnitud y relevancia práctica de dichos cambios en el contexto escolar. De esta manera, el análisis se orientó a identificar variaciones en dimensiones clave del desarrollo socioemocional —autorregulación, empatía, habilidades sociales, autoconciencia y toma de decisiones responsables—, aportando una visión integral del efecto de la intervención del programa **Creciendo con Emoción**.

Software utilizado

El procesamiento estadístico se realizó mediante el software **PSPP**, una herramienta libre y de código abierto que replica las funcionalidades básicas de SPSS. PSPP fue seleccionado por su accesibilidad, compatibilidad con formatos de Excel y capacidad para ejecutar pruebas estadísticas robustas en contextos educativos. Su uso permitió garantizar la transparencia metodológica, la trazabilidad de los cálculos y la replicabilidad de los resultados. La recolección

de datos se efectuó mediante **Excel Forms**, lo que facilitó la captura automatizada y organizada de las respuestas.

Procedimientos estadísticos

- **Estadística descriptiva:** cálculo de medias, medianas, modas, desviaciones estándar y rangos para caracterizar la muestra.
- **Comparación de medias:** aplicación de la prueba *t* de Student para muestras relacionadas (pretest vs. posttest en el grupo experimental) y para muestras independientes (grupo experimental vs. grupo control).
- **Significancia estadística:** nivel de referencia $p < 0.05$, criterio convencional en estudios educativos.
- **Tamaño del efecto:** cálculo de **Cohen's d** para estimar la magnitud práctica de los cambios.
- **Tabulación y visualización:** organización de resultados en tablas comparativas y gráficos de barras que muestran las variaciones entre momentos de medición.

Tabla 11

Comparación de medias pretest y posttest en competencias socioemocionales

Dimensión	Pretest (M ± DE)	Posttest (M ± DE)	t	p	Cohen's d
Autoconocimiento	3.12 ± 0.45	3.78 ± 0.39	-5.21	.000	1.05
Autorregulación	2.98 ± 0.51	3.65 ± 0.44	-4.87	.000	0.98
Empatía	3.25 ± 0.48	3.82 ± 0.41	-4.33	.001	0.89
Habilidades sociales	3.05 ± 0.50	3.70 ± 0.46	-4.95	.000	1.02

Bienestar general	3.10 ± 0.47	3.68 ± 0.43	-4.76	.000	0.94
-------------------	-------------	-------------	-------	------	------

Nota. M = media; DE = desviación estándar; t = estadístico t de Student; p = nivel de significancia; d = tamaño del efecto.

Estos resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas ($p < .01$), confirmando la efectividad de la intervención. El tamaño del efecto en cada dimensión supera el umbral de 0.80, lo que indica un impacto alto del programa. En conjunto, los aumentos porcentuales reportados no solo reflejan una mejora en los puntajes del instrumento, sino que se traducen en transformaciones concretas en el comportamiento de los estudiantes, evidenciando el impacto positivo del programa en la convivencia escolar, el clima institucional y el proceso de aprendizaje.

Tabla 12

Matriz de codificación temática

Categoría	Subcategorías principales	Cita textual representativa
Autorregulación emocional	Identificación emocional, control de impulsos, manejo de frustración	“Antes me enojaba y gritaba, pero ahora respiro y pienso antes de hablar.” – Estudiante Grado 5.
Empatía	Escucha activa, validación emocional, ponerse en el lugar del otro	“Aprendí que todos sienten diferente y que no debo burlarme si alguien está triste.” – Estudiante Grado 5.

Habilidades sociales	Comunicación asertiva, colaboración, resolución pacífica de conflictos	“Ahora hablamos más tranquilos y resolvemos los problemas sin pelear.” – Docente participante
Convivencia escolar	Disminución de conflictos, respeto mutuo, acuerdos grupales	“Se nota menos agresividad en el salón, los niños se escuchan más entre ellos.” – Observación semanal
Percepción del programa	Utilidad emocional, motivación, apropiación del aprendizaje	“Me gustó mucho porque aprendimos cosas que no están en los libros, pero que sirven para la vida.” – Estudiante Grado 5.

Análisis interpretativo

Los testimonios recogidos evidencian una transformación positiva en las dinámicas emocionales y sociales del aula. La mayoría de los estudiantes manifestaron haber aprendido estrategias para manejar sus emociones, mejorar la comunicación y resolver conflictos de manera pacífica. Expresiones como “ya no me peleo tanto” o “me gusta ayudar a mis compañeros” reflejan un cambio en la actitud frente a situaciones cotidianas de convivencia, lo que sugiere una apropiación significativa de los contenidos trabajados.

Los docentes participantes coincidieron en que, tras la implementación del programa, se observó una disminución en los comportamientos disruptivos, una mayor disposición al diálogo

y una mejora en el clima grupal. Uno de ellos señaló: “Los estudiantes están más atentos, se escuchan entre ellos y hay menos gritos en el aula”, lo que confirma el impacto del componente emocional en la regulación del comportamiento y la dinámica del aula.

El diario de campo complementó esta visión, registrando momentos clave de reflexión emocional, expresiones espontáneas de empatía y mejoras en la cohesión grupal. Por ejemplo, en la sesión sobre “ponerse en los zapatos del otro”, varios estudiantes compartieron experiencias personales de tristeza y recibieron apoyo de sus compañeros, lo que evidenció un fortalecimiento de la sensibilidad interpersonal y la conciencia social.

Además, se identificaron cambios en el lenguaje emocional de los estudiantes, quienes comenzaron a utilizar expresiones como “me siento frustrado”, “necesito calmarme” o “quiero hablar sin pelear”, lo que indica una apropiación progresiva de las herramientas trabajadas en el programa. Este tipo de verbalizaciones espontáneas fueron registradas en el diario de campo y trianguladas con las observaciones y entrevistas, consolidando evidencias de un cambio en la forma de nombrar, expresar y gestionar las emociones.

En cuanto a la percepción del programa, tanto estudiantes como docentes valoraron positivamente su utilidad, destacando que las actividades fueron dinámicas, comprensibles y emocionalmente significativas. Un estudiante expresó: “Me gustó mucho porque aprendimos cosas que no están en los libros, pero que sirven para la vida”, lo que reafirma el carácter formativo, vivencial y transformador de la propuesta.

Criterios de rigor científico

- Credibilidad: Se garantizó mediante la triangulación de fuentes (entrevistas, observaciones y diario de campo) y la revisión de instrumentos por parte de expertos en educación emocional.

- Dependencia: Se utilizaron instrumentos validados y procedimientos replicables, documentados en detalle para asegurar la consistencia del proceso.
- Conformabilidad: Se mantuvo un registro sistemático de las decisiones metodológicas, permitiendo la trazabilidad del análisis y reduciendo el sesgo del investigador.
- Transferibilidad: Se realizó una descripción exhaustiva del contexto institucional, lo que facilita la adaptación del programa a otras instituciones con características similares.

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes desarrollaron habilidades de autorreflexión, regulación emocional y toma de decisiones conscientes, lo cual coincide con el planteamiento de Goleman sobre la inteligencia emocional como predictor del éxito personal y académico (Goleman, 1995). Tal como lo afirma Bisquerra (2003), la educación emocional debe ser un proceso sistemático, planificado y continuo, que forme parte del proyecto educativo institucional.

En coherencia con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1972), los estudiantes de Grado Quinto se encuentran en la etapa de operaciones concretas, lo que les permite comprender normas sociales, asumir responsabilidades y desarrollar habilidades de cooperación. Asimismo, Vygotsky (1978) destaca que el aprendizaje se construye a través de la interacción social, lo cual se evidenció en las actividades grupales del programa, donde los estudiantes aprendieron mediante el diálogo, la mediación y la colaboración.

Los avances en competencias como la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales se alinean con los cinco pilares del modelo SEL propuesto por CASEL (2020): autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia de la Estrategia Nacional de Educación Socioemocional del Ministerio de Educación Nacional (2021), que promueve el

desarrollo de competencias emocionales desde la primera infancia como base para una educación integral y humanizante.

En conclusión, las estrategias de análisis de datos implementadas en esta investigación permitieron integrar la rigurosidad estadística del enfoque cuantitativo con la profundidad interpretativa del enfoque cualitativo. El uso de pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales, junto con técnicas de análisis de contenido temático, garantizó una comprensión integral de los efectos del programa *Creciendo con Emoción* en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Esta triangulación metodológica no solo fortaleció la validez de los hallazgos, sino que también permitió identificar patrones, matices y significados construidos por los participantes a lo largo del proceso. A partir de este enfoque analítico, el siguiente capítulo presenta los resultados obtenidos, organizados por dimensiones evaluadas, contrastes entre grupos y evidencias cualitativas que ilustran el impacto de la intervención en la vida emocional y relacional de los estudiantes.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se desarrolló bajo estrictos principios éticos, en concordancia con las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales y los lineamientos de la Declaración de Helsinki para investigaciones con seres humanos. Dado que el estudio involucró a niños, se adoptaron medidas específicas para garantizar el respeto por sus derechos, la protección de su integridad y la confidencialidad de la información recolectada.

A continuación se describen los criterios éticos que guiaron el diseño y la ejecución del

proyecto *Creciendo con Emoción*, incluyendo el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos, la voluntariedad de la participación, la protección de la identidad de los participantes y la responsabilidad del investigador frente a la comunidad educativa. Estas consideraciones fueron fundamentales para asegurar la legitimidad del proceso investigativo y su coherencia con los principios de justicia, respeto, beneficencia y no maleficencia. Se garantiza:

- Consentimiento informado de padres y acudientes.
- Confidencialidad de los datos personales.
- Participación voluntaria.
- Uso exclusivo de los resultados para fines educativos y académicos.

En conclusión, la aplicación rigurosa de principios éticos en esta investigación garantizó el respeto por los derechos de los participantes, la transparencia del proceso y la validez de los resultados obtenidos. La implementación del consentimiento informado, la protección de datos personales y la participación voluntaria reflejan el compromiso del estudio con la integridad científica y el bienestar infantil. Si bien se reconocen limitaciones metodológicas como la ausencia de asignación aleatoria y la influencia de factores externos no controlables, estas fueron abordadas con medidas compensatorias que fortalecen la confiabilidad del estudio. A partir de este marco ético, el siguiente capítulo presenta la discusión de los resultados, interpretando sus implicaciones pedagógicas y su relevancia institucional.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian un impacto positivo y significativo del programa *Creciendo con Emoción* en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los estudiantes de Grado Quinto del Colegio Marsella IED. Tanto los datos cuantitativos como cualitativos muestran mejoras sustanciales en dimensiones como la autorregulación emocional, la empatía, las habilidades sociales y el bienestar general, lo cual se traduce en una convivencia escolar más armónica y en una mayor disposición hacia el aprendizaje.

Se analizan los hallazgos a la luz del marco teórico, los objetivos planteados y el contexto institucional, con el propósito de interpretar el alcance de la intervención, sus efectos observados y sus posibles proyecciones pedagógicas.

Estos hallazgos se alinean con estudios previos que han demostrado la eficacia de los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en contextos escolares. Investigaciones como las de Durlak et al. (2011) y Taylor et al. (2017) confirman que las intervenciones estructuradas en inteligencia emocional generan mejoras significativas en el comportamiento, el rendimiento académico y el clima institucional. En el contexto latinoamericano, autores como Bisquerra (2009) y Huairu Inacio (2012) han destacado la necesidad de integrar la educación emocional como eje transversal del currículo, especialmente en zonas con alta vulnerabilidad social.

Asimismo, los resultados cualitativos coinciden con los planteamientos de Tokuhama-Espinosa (2011) sobre el papel de las emociones en los procesos cognitivos. La verbalización espontánea de estados emocionales por parte de los estudiantes, el uso de estrategias de autorregulación y la mejora en la comunicación interpersonal observada durante las sesiones,

confirman que un entorno emocionalmente seguro potencia el aprendizaje y favorece el desarrollo integral.

En el plano institucional, los docentes participantes señalaron una disminución en los comportamientos disruptivos y una mayor disposición al diálogo entre los estudiantes, lo que refuerza los postulados de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional como predictor de éxito escolar y social. Estos cambios, aunque incipientes, evidencian que la formación emocional no solo mejora la convivencia, sino que también transforma las dinámicas pedagógicas y relacionales del aula.

A pesar de los resultados positivos, este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas:

- **Tamaño muestral reducido:** la intervención se aplicó únicamente a un grupo de estudiantes de Grado Quinto, lo que limita la generalización de los resultados a otros niveles educativos o instituciones.
- **Duración limitada de la intervención:** el programa se desarrolló durante ocho semanas, lo cual puede no ser suficiente para consolidar cambios profundos y sostenibles en las competencias socioemocionales.
- **Sesgo de deseabilidad social:** al tratarse de una temática emocional, es posible que algunos estudiantes hayan respondido los instrumentos buscando agradar o cumplir expectativas, lo que podría afectar la validez de los datos.
- **Condiciones contextuales específicas:** el estudio se realizó en un colegio público de la localidad de Kennedy, con características particulares de vulnerabilidad social. Por tanto, los resultados deben interpretarse en función de ese contexto y no extrapolarse automáticamente a otros entornos educativos.

- **Limitaciones en la formación docente:** aunque se contó con el apoyo de docentes colaboradores, no todos los profesores del grado participaron activamente en el proceso, lo que pudo afectar la coherencia institucional de la intervención.

En síntesis, los resultados obtenidos confirman la efectividad del programa *Creciendo con Emoción* como una estrategia pedagógica pertinente para fortalecer las competencias socioemocionales en contextos escolares vulnerables. La mejora observada en dimensiones como la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar respalda la necesidad de incorporar la educación emocional como eje transversal en el currículo.

No obstante, las limitaciones identificadas —como el tamaño muestral, la duración de la intervención y las condiciones contextuales— invitan a considerar futuras investigaciones con mayor alcance, seguimiento longitudinal y estrategias de formación docente más robustas. A partir de esta reflexión, el siguiente capítulo presenta el cronograma de implementación del estudio, detallando las fases, tiempos y actividades que estructuraron el desarrollo de la investigación.

Conclusiones

Se presenta una síntesis amplia de los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo, articulando los resultados cuantitativos y cualitativos con los objetivos específicos planteados. El propósito es mostrar cómo el programa **Creciendo con Emoción** incidió en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los estudiantes del Colegio Marsella IED, y cómo estos avances se relacionan con la convivencia escolar, el rendimiento académico y la proyección institucional.

La exposición se organiza en dos momentos: primero, el cumplimiento de los objetivos específicos, y segundo, una conclusión general que integra los aportes teóricos, prácticos y proyectivos del estudio.

Cumplimiento de los objetivos específicos

Objetivo 1: Diagnosticar el nivel de autoestima en los estudiantes del Colegio Marsella

IED

El diagnóstico inicial permitió reconocer indicadores de baja autovaloración, inseguridad y dificultades en la integración grupal. Tras la intervención, se evidenció un fortalecimiento de la autoestima, reflejado en mayor confianza personal, disposición al diálogo y participación activa. Esto confirma que el programa logró impactar positivamente en la construcción de una identidad emocional más sólida.

Objetivo 2: Analizar el grado de autorreconocimiento emocional en los estudiantes

Los resultados mostraron avances significativos en la capacidad de los estudiantes para identificar y verbalizar sus emociones. El uso de expresiones como “me siento frustrado” o “necesito calmarme” evidencia apropiación del lenguaje emocional y un progreso en la autoconciencia. Este hallazgo es clave, pues el autorreconocimiento constituye la base para la

regulación emocional y la toma de decisiones responsables.

Objetivo 3: Determinar las estrategias que utilizan los estudiantes para resolver conflictos en el entorno escolar

Se identificó un incremento en el uso de acuerdos grupales, mediación y comunicación asertiva como mecanismos de resolución pacífica. Aunque persisten casos de respuestas impulsivas, el programa generó un cambio cultural hacia la búsqueda de soluciones dialogadas. Esto demuestra que la intervención abrió un camino para consolidar prácticas de convivencia más constructivas.

Objetivo 4: Evaluar el manejo emocional de los estudiantes en situaciones escolares cotidianas

Los estudiantes mostraron mayor empatía y capacidad de escucha hacia sus pares, aunque señalaron limitaciones en el trato recibido por parte de algunos docentes. Este hallazgo evidencia que el manejo emocional no depende únicamente de los aprendizajes individuales, sino también de la calidad del vínculo con las figuras adultas. Se recomienda fortalecer la formación docente en educación emocional para consolidar los avances logrados.

Objetivo 5: Describir las actitudes de los estudiantes frente a la convivencia escolar

Se observó una transformación positiva en las actitudes hacia la convivencia: disminución de conflictos, mayor respeto mutuo y cohesión grupal. Los estudiantes demostraron disposición para mantener ambientes positivos, lo que refleja un cambio cultural en la dinámica escolar. Este resultado confirma que la educación emocional puede convertirse en un eje transversal para mejorar la vida institucional.

En conjunto, los hallazgos confirman que el programa **Creciendo con Emoción** tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de Grado Quinto del Colegio Marsella IED. La intervención fortaleció la autoestima,

el autorreconocimiento emocional, la resolución pacífica de conflictos, el manejo empático de las relaciones y las actitudes hacia la convivencia escolar.

El estudio aporta evidencia teórica y práctica sobre la pertinencia de integrar la educación emocional en los procesos pedagógicos, mostrando que su implementación contribuye a transformar la cultura escolar hacia escenarios más cooperativos, respetuosos y humanos. A nivel institucional, se proyecta la consolidación de una cultura emocional transversal al Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que garantiza sostenibilidad y continuidad en el tiempo.

Asimismo, se plantea la necesidad de fortalecer la formación docente y la articulación con las familias, de modo que los aprendizajes socioemocionales se extiendan más allá del aula y se conviertan en prácticas cotidianas de la comunidad educativa. De esta manera, el programa se constituye en una estrategia replicable y escalable, capaz de aportar a la construcción de una educación más humana, inclusiva y emocionalmente significativa

Para la evaluación de impacto, se definirán indicadores **cuantitativos y cualitativos** organizados en cinco ejes:

Tabla 13

Diseño de Evaluación por Ejes de Desarrollo Socioemocional

Eje	Indicador	Meta Esperada	Fuente de Verificación
Autoconocimiento	Reconoce y nombra adecuadamente sus emociones	El 85% de estudiantes lo logran	Cuestionario pre-post y observación docente

Autorregulación	Aplica estrategias para calmarse o manejar frustraciones	El 80% evidencia cambio positivo	Diario emocional y entrevistas
Empatía	Muestra conductas de respeto y colaboración	El 90% de participación activa	Registro del aula y rúbrica
Habilidades sociales	Mejora la comunicación y resolución de conflictos	Reducción de reportes disciplinarios en 40%	Informe de convivencia
Rendimiento académico	Mejora promedio global en 10%	Boletines escolares	Documentación institucional

Estos indicadores serán revisados trimestralmente por el **equipo de orientación escolar**, permitiendo ajustar las estrategias y garantizar la sostenibilidad del proceso

Impacto en la Comunidad Educativa.

El programa pretende generar un **efecto multiplicador** más allá del aula. Se busca que los aprendizajes adquiridos por los estudiantes influyan en sus hogares, propiciando relaciones familiares más empáticas y comunicativas.

A nivel docente, el proyecto busca promover una **transformación en las prácticas pedagógicas**, pasando de un enfoque centrado exclusivamente en los contenidos a uno que integre las emociones como componente esencial del aprendizaje. Esto se traduce en una escuela más humana, cooperativa y reflexiva.

A nivel institucional, se proyecta la consolidación de una **cultura emocional escolar**, en

la que la inteligencia emocional se convierta en un eje transversal del Proyecto Educativo Institucional (PEI), contribuyendo al cumplimiento de los objetivos estratégicos del plan de mejoramiento institucional

Sostenibilidad y Proyección Institucional

Estrategia de sostenibilidad

El éxito de un programa educativo no depende únicamente de su implementación inicial, sino de su capacidad para mantenerse y consolidarse en el tiempo. Por ello, se ha diseñado una estrategia de sostenibilidad estructurada en tres niveles complementarios:

Nivel institucional

Se propone la integración del programa Creciendo con Emoción dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los planes de área, asegurando su alineación con los objetivos pedagógicos de la institución. Se plantea la creación de un Comité de Educación Socioemocional conformado por docentes, orientadores y directivos, encargado de coordinar acciones, evaluar avances y proponer ajustes. Además, se incluirán actividades emocionales en el plan anual de convivencia escolar, como parte de una cultura institucional orientada al bienestar.

Nivel docente

La sostenibilidad del programa requiere el fortalecimiento continuo de las capacidades pedagógicas del cuerpo docente. Para ello, se implementarán procesos de formación permanente en metodologías de aprendizaje socioemocional, acompañados del diseño de una guía institucional de buenas prácticas emocionales aplicables en el aula. También se establecerán espacios mensuales de reflexión docente, destinados al intercambio de experiencias, estrategias y aprendizajes.

Nivel familiar y comunitario

La participación activa de las familias y la comunidad es clave para consolidar el impacto del programa. Se realizarán escuelas de padres trimestrales orientadas a fortalecer la alianza familia-escuela, así como actividades comunitarias como jornadas de convivencia, ferias de emociones y exposiciones artísticas. Finalmente, se promoverá la divulgación de resultados y aprendizajes a través de redes sociales y medios escolares, fomentando el sentido de pertenencia y el reconocimiento colectivo.

Estas acciones buscan que la educación emocional no sea un proyecto temporal, sino una política educativa permanente, integrada en la cultura institucional del Colegio Distrital Marsella IED.

Proyección a futuro

Como institución pública comprometida con la formación integral, el Colegio Distrital Marsella IED tiene el potencial de convertirse en un referente local en educación socioemocional. Tras la fase piloto en Grado Quinto, se proyecta la expansión progresiva del programa hacia otros grados de primaria y secundaria. Asimismo, se plantea establecer alianzas estratégicas con universidades distritales y con la Secretaría de Educación de Bogotá, con el fin de consolidar procesos de investigación-acción que permitan evaluar longitudinalmente el impacto del programa en el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes.

A mediano plazo, se aspira a la creación de un Centro de Innovación Socioemocional Escolar, que funcione como espacio de formación docente, desarrollo de materiales didácticos y actualización pedagógica en el ámbito distrital.

Innovación pedagógica y tecnológica

El programa incorpora elementos de innovación tecnológica mediante el uso de herramientas digitales aplicadas a la educación emocional. Estas herramientas permiten

desarrollar simultáneamente competencias digitales y emocionales, en coherencia con el marco de la educación 4.0 y la transformación digital educativa promovida por la UNESCO (2021).

Impacto a largo plazo

Se prevé que el programa genere impactos sostenibles en tres dimensiones clave:

Dimensión personal. Los estudiantes desarrollarán autoconfianza, resiliencia y pensamiento crítico, habilidades esenciales para la vida adulta.

Dimensión institucional

La escuela fortalecerá su clima organizacional, reduciendo los conflictos y aumentando la cohesión del cuerpo docente.

Dimensión social

Se contribuirá a la formación de una ciudadanía emocionalmente competente, promotora de la paz y la convivencia democrática.

De este modo, el programa se inscribe en una visión de educación transformadora, orientada no solo al desarrollo cognitivo, sino también al crecimiento emocional y ético de los estudiantes.

El diseño metodológico del programa Creciendo con Emoción representa un aporte significativo a la educación emocional en el contexto de la escuela pública bogotana. Basado en una sólida fundamentación teórica —que integra los aportes de Piaget, Vygotsky, Goleman, Bisquerra y Gardner—, el programa se configura como una herramienta técnica y práctica que responde a las necesidades reales del entorno educativo.

Entre las principales conclusiones se destacan:

1. La educación emocional es un componente indispensable para el desarrollo integral y la convivencia pacífica.

2. Los procesos cognitivos y emocionales están estrechamente interrelacionados; fortalecer uno potencia el otro.
3. La intervención temprana en Grado Quinto permite formar bases sólidas de autorregulación, empatía y responsabilidad social.
4. La participación activa de docentes y familias es un factor determinante en la eficacia del programa.
5. La evaluación combinada (cuantitativa y cualitativa) proporciona una comprensión completa del impacto educativo.
6. La sostenibilidad institucional garantiza la permanencia de los logros obtenidos y consolida una cultura de bienestar emocional escolar.

Esto significa que, el Programa de Educación Emocional para el Grado Quinto del Colegio Distrital Marsella IED no constituye una intervención puntual, sino una apuesta estratégica por una educación más humana, reflexiva y consciente. Su implementación permitirá que los estudiantes desarrollen las competencias emocionales necesarias para afrontar los desafíos del siglo XXI con equilibrio, empatía y sentido ético.

Recomendaciones

El diagnóstico realizado en el Colegio Distrital Marsella IED evidenció la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes como condición esencial para el aprendizaje integral y la convivencia escolar. Antes de la intervención, se identificaron dificultades en autorregulación, empatía y resolución pacífica de conflictos, así como un clima de aula afectado por la presencia de conflictos interpersonales.

Tras la implementación del programa Creciendo con Emoción, fundamentado en talleres, actividades lúdicas y acompañamiento docente, se observaron avances significativos: Incremento del 20 % en autorregulación y del 18 % en empatía, según las encuestas pre y post intervención. Reducción notable de conflictos interpersonales y mejora en el clima escolar. Mayor disposición de los docentes y familias para participar en procesos de formación socioemocional.

Estos resultados confirman que la educación emocional no es un componente accesorio, sino un eje transversal que potencia el rendimiento académico, la cohesión grupal y la cultura institucional. Sin embargo, se identificaron limitaciones como la falta de tiempo, recursos materiales y necesidad de acompañamiento individual para algunos estudiantes. A partir de estos hallazgos, se plantean las siguientes recomendaciones estratégicas para garantizar la sostenibilidad y escalabilidad del programa.

A continuación, la Tabla 14 presenta las recomendaciones emitidas al Colegio Marsella IED para que el programa Creciendo con Emoción pueda continuar:

Tabla 14

Recomendaciones institucionales para el fortalecimiento de competencias socioemocionales

Categoría evaluada	Objetivo específico	Acciones recomendadas	Fundamento teórico
Autoestima	Diagnosticar el nivel de autoestima en los estudiantes del Colegio Marsella IED	<ul style="list-style-type: none"> - Portafolios de logros personales - Dinámicas de apreciación positiva entre pares - Autoevaluaciones narrativas - Retroalimentación afectiva docente 	Bisquerra (2009): “La autoestima se construye en la interacción con los demás y se consolida con reconocimiento afectivo”
Autorreconocimiento	Analizar el grado de autorreconocimiento emocional en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Diarios emocionales - Círculos de confianza - Escritura reflexiva en áreas académicas - Formación docente en enfoque SEL 	CASEL (2020): “El autorreconocimiento o permite comprender emociones, pensamientos y valores que influyen en el comportamiento”

Solución de conflictos	Determinar las estrategias que utilizan los estudiantes para resolver conflictos	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de mediación escolar - Talleres de comunicación asertiva y negociación empática - Role-playing y dramatizaciones - Protocolos restaurativos para reparar vínculos 	Goleman (1995): “La inteligencia emocional incluye saber resolver conflictos, negociar desacuerdos y cooperar”
Manejo emocional	Evaluar el manejo emocional de los estudiantes en situaciones escolares cotidianas	<ul style="list-style-type: none"> - Formación docente en acompañamiento emocional - Rutinas de autocuidado emocional - Mentoría entre pares - Visibilización del trato respetuoso como valor institucional 	Piaget (1977): “El desarrollo moral y emocional está mediado por la interacción social y el reconocimiento de normas compartidas”
Convivencia escolar	Describir las actitudes de los estudiantes frente	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos colaborativos intergrupales 	Fernández Enguita (2006): “La convivencia escolar

a la convivencia escolar	- Comités estudiantiles de bienestar emocional	implica construir relaciones basadas
	- Actividades de integración que visibilicen la diversidad	en respeto, cooperación y participación”
	- Evaluación periódica del clima escolar	

Reflexión final sobre la proyección educativa

El Colegio Distrital Marsella IED se posiciona como una institución comprometida con el bienestar emocional y el desarrollo integral de sus estudiantes. La implementación sostenida del programa contribuirá no solo al fortalecimiento del clima escolar, sino también a la construcción de una cultura institucional basada en la empatía, la equidad y la paz.

El reto principal será mantener la continuidad del proyecto más allá de los periodos administrativos y garantizar que cada actor educativo asuma un papel activo en su ejecución. El aprendizaje emocional no debe entenderse como un complemento, sino como el **eje central de una educación verdaderamente humana**, capaz de transformar la escuela en un espacio de convivencia, inclusión y desarrollo integral.

Referencias Bibliograficas

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bandler, R., Grinder, J. y Andreas, S. (1975). *The structure of magic: A book about language and therapy*. Science and Behavior Books.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-

Health Systems.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Praxis.

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2021). *Core SEL competencies*.

CASEL. <https://casel.org/core-competencies/>

Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.308.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52117>

Congreso de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.289.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=58590>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

González, M. y Peña, J. (2020). Programas de inteligencia emocional en contextos escolares colombianos: Impacto en la motivación y la convivencia. *Revista Internacional de*

Educación Emocional y Bienestar, 3(2), 45–60.

Huaire Inacio, M. (2012). *Neuroeducación y aprendizaje*. Ediciones Pedagógicas.

Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt and Company.

Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M. y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>

López, A. y Barreto, L. (2021). *Educación emocional en contextos vulnerables*. Universidad Nacional de Colombia.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Ley 1732 de 2014. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=63483>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2016). *Plan Decenal de Educación 2016–2026*. <https://www.plandecenal.edu.co>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2018). *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. <https://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2020). *Educación para la paz y la convivencia*. <https://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2021). *Estrategia Nacional de Educación*

- Socioemocional*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>
- Otero Bocanegra, P. C., Rodríguez, M. A., & Gómez, L. F. (2025). Inteligencia emocional como factor clave en la educación: Una revisión sistemática. *Revista RIC*, 6(1), 1–20.
- Piaget, J. (1969). *El juicio moral en el niño*. Fontanella.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and pedagogy*. Penguin Books.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2024). *Informe de convivencia escolar en Bogotá*. <https://www.educacionbogota.edu.co>
- Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar. (2022). *Informe anual de casos de violencia escolar*. SIUCE.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through social and emotional learning. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tokuhama-Espinosa, T. (2011). *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. Teachers College Press.
- Tokuhama-Espinosa, T. y Nouri, A. (2020). Evaluating what Mind, Brain, and Education has taught us about teaching and learning. *Contemporary Issues in Education*, 40(1), 63–71.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial*. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2020). *Educación y bienestar emocional*. <https://unesdoc.unesco.org>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Lista de Apéndices

Apéndice A *Diario de Campo*

Colegio Marsella IED

Programa “Creciendo con Emoción”

Diario de Campo – Primer Semestre 2025

Fecha	Sesión	Actividad	Clima emocional	Reflexiones del investigador	Situaciones emergentes
17/02/2025	Sesión 1	Juego de presentación y dinámica de confianza	Entusiasta y participativo	Los estudiantes mostraron disposición para integrarse; algunos tímidos se animaron con el apoyo grupal.	Un estudiante expresó nerviosismo inicial, pero fue acogido por sus compañeros.
24/02/2025	Sesión 2	Actividad de identificación de emociones	Reflexivo y atento	Se evidenció interés en reconocer emociones propias; varios compartieron experiencias	Dos estudiantes señalaron dificultad para diferenciar entre enojo y

				personales con apertura.	frustración.
03/03/2025	Sesión 3	Trabajo cooperativo en resolución de conflictos	Colaborativo	El grupo logró acuerdos pacíficos; se observó mejora en la escucha activa y respeto por turnos de palabra.	Surgió un conflicto menor entre dos estudiantes, resuelto mediante mediación guiada.
10/03/2025	Sesión 4	Dinámica de empatía mediante dramatizaciones	Alegre y empático	Los estudiantes se involucraron con entusiasmo; las dramatizaciones permitieron comprender mejor las emociones	Una estudiante compartió una experiencia personal que generó solidaridad en el grupo.

				ajenas.	
17/03/2025	Sesión 5	Actividad de autorregulación con ejercicios de respiración	Tranquilo y concentrado	Se observó disposición para aplicar técnicas de autocontrol; varios estudiantes comentaron que las usarían en casa.	Un estudiante manifestó que la técnica le ayudó a manejar su ansiedad antes de un examen.
24/03/2025	Sesión 6	Juego cooperativo para fortalecer habilidades sociales	Dinámico y participativo	La mayoría se mostró activa en la dinámica; se evidenció mayor cohesión grupal.	Dos estudiantes que usualmente no participan se integraron con entusiasmo.
31/03/2025	Sesión 7	Reflexión grupal sobre bienestar escolar	Sereno y reflexivo	Los estudiantes compartieron ideas sobre cómo mejorar	Se propuso crear un “acuerdo de aula” para

				la convivencia; se notó mayor conciencia colectiva.	mantener el respeto mutuo.
07/04/2025	Sesión 8	Cierre del programa con dinámica de reconocimiento	Emotivo y positivo	El grupo expresó gratitud por las actividades; se evidenció un clima de confianza y apoyo mutuo.	Varios estudiantes pidieron continuar con actividades similares en el próximo semestre.

Colegio Marsella IED
Programa “Creciendo con Emoción”
Entrevistas Semiestructuradas – Primer Semestre 2025
Formato de Entrevista

Datos generales:

- Nombre del estudiante: _____
- Rol: Estudiante
- Fecha: _____
- Entrevistador: _____

Preguntas guía:

1. ¿Qué cambios has notado en tu manera de relacionarte con los demás?
2. ¿Cómo te han ayudado las actividades del programa en tu vida escolar?
3. ¿Qué aspectos consideras más útiles o significativos de las sesiones?
4. ¿Qué recomendarías para mejorar el programa?

Observaciones del entrevistador:

Colegio Marsella IED
Programa “Creciendo con Emoción”
Entrevistas Semiestructuradas – Primer Semestre 2025
Diligenciado (Estudiante – Sesión de cierre, abril 2025)

Datos generales:

Nombre del estudiante: Martín Ramírez Plaza

- Rol: Estudiante
- Fecha: 07/04/2025
- Entrevistador: Jorge Flórez Barrios

Respuestas:

1. *“Ahora me siento más tranquilo cuando hablo con mis compañeros, ya no me enojo tan rápido.”*
2. *“Las actividades me ayudaron a entender cómo controlar mis emociones, sobre todo cuando estoy nervioso.”*
3. *“Lo más útil fueron los juegos de confianza, porque aprendí a trabajar mejor en grupo.”*
4. *“Me gustaría que el programa continúe el próximo semestre, con más actividades de respiración y relajación.”*

Observaciones del entrevistador:

El estudiante mostró apertura y disposición para compartir experiencias personales. Se evidenció un cambio positivo en su autopercepción y en la forma de relacionarse con sus compañeros.

Apéndice C *Guía de Observación Estructurada*

Colegio Marsella IED

Programa “Creciendo con Emoción”

Guía de Observación Estructurada – Primer Semestre 2025

Fecha	Sesión	Indicador observado	Nivel (Alta/Media/Baja)	Observaciones
17/02/2025	Sesión 1	Cooperación	Alta	Los estudiantes participaron activamente en la dinámica de presentación, mostrando disposición para integrarse.
17/02/2025	Sesión 1	Empatía	Media	Algunos estudiantes ofrecieron apoyo a compañeros tímidos, aunque no todos se involucraron de manera equitativa.
17/02/2025	Sesión 1	Control emocional	Media	Se observó entusiasmo general, aunque dos estudiantes mostraron nerviosismo inicial que fue regulado con acompañamiento.
17/02/2025	Sesión 1	Resolución de conflictos	Baja	No se presentaron conflictos relevantes en la sesión; se

				mantuvo un ambiente armónico.
24/02/2025	Sesión 2	Cooperación	Alta	El grupo trabajó en parejas para identificar emociones, mostrando disposición colaborativa.
24/02/2025	Sesión 2	Empatía	Alta	Varios estudiantes escucharon con atención las experiencias compartidas por sus compañeros.
24/02/2025	Sesión 2	Control emocional	Media	Algunos estudiantes mostraron dificultad para diferenciar entre enojo y frustración, pero lograron regularse con apoyo.
24/02/2025	Sesión 2	Resolución de conflictos	Baja	No se presentaron conflictos, la actividad se desarrolló en ambiente tranquilo.
03/03/2025	Sesión 3	Cooperación	Alta	Se evidenció trabajo en equipo durante la dinámica de resolución de conflictos.

03/03/2025	Sesión 3	Empatía	Media	Algunos estudiantes mostraron disposición para comprender las posturas de sus compañeros.
03/03/2025	Sesión 3	Control emocional	Alta	Los estudiantes lograron mantener la calma en situaciones simuladas de conflicto.
03/03/2025	Sesión 3	Resolución de conflictos	Media	Se presentó un desacuerdo menor que fue resuelto mediante mediación guiada.
10/03/2025	Sesión 4	Cooperación	Alta	Los estudiantes participaron con entusiasmo en dramatizaciones grupales.
10/03/2025	Sesión 4	Empatía	Alta	Se observó sensibilidad hacia las emociones representadas por los compañeros.
10/03/2025	Sesión 4	Control emocional	Media	Algunos estudiantes se emocionaron demasiado en la dramatización, pero lograron regularse.
10/03/2025	Sesión 4	Resolución de conflictos	Media	Se discutieron alternativas de solución en las

				dramatizaciones, con resultados positivos.
17/03/2025	Sesión 5	Cooperación	Alta	El grupo trabajó unido en ejercicios de respiración y autorregulación.
17/03/2025	Sesión 5	Empatía	Media	Se compartieron experiencias personales sobre el manejo de la ansiedad.
17/03/2025	Sesión 5	Control emocional	Alta	Los estudiantes aplicaron con éxito técnicas de respiración para manejar nerviosismo.
17/03/2025	Sesión 5	Resolución de conflictos	Baja	No se presentaron conflictos durante la sesión.
24/03/2025	Sesión 6	Cooperación	Alta	Se observó cohesión grupal en el juego cooperativo.
24/03/2025	Sesión 6	Empatía	Media	Algunos estudiantes mostraron apoyo a compañeros menos participativos.
24/03/2025	Sesión 6	Control emocional	Alta	Los estudiantes mantuvieron la calma durante la competencia grupal.

24/03/2025	Sesión 6	Resolución de conflictos	Media	Se resolvió un desacuerdo menor sobre reglas del juego.
31/03/2025	Sesión 7	Cooperación	Alta	El grupo participó activamente en la reflexión sobre bienestar escolar.
31/03/2025	Sesión 7	Empatía	Alta	Los estudiantes mostraron interés en comprender las necesidades colectivas.
31/03/2025	Sesión 7	Control emocional	Alta	Se mantuvo un ambiente sereno durante la reflexión.
31/03/2025	Sesión 7	Resolución de conflictos	Media	Se propuso un acuerdo de aula para prevenir futuros conflictos.
07/04/2025	Sesión 8	Cooperación	Alta	Los estudiantes participaron con entusiasmo en la dinámica de cierre.
07/04/2025	Sesión 8	Empatía	Alta	Se evidenció solidaridad y reconocimiento mutuo entre compañeros.
07/04/2025	Sesión 8	Control emocional	Alta	Los estudiantes expresaron emociones de gratitud y alegría de manera regulada.

07/04/2025	Sesión 8	Resolución de conflictos	Media	Se discutió la importancia de mantener acuerdos de respeto en el futuro.
------------	----------	--------------------------	-------	--

Apéndice D *Cuestionario adaptado*

Curso	Jornada	Me siento satisfecho/a con la persona que soy	Reconozco mis fortalezas y las aprecio	Me valoro independientemente de las opiniones de los demás	Me siento capaz de alcanzar mis metas	Identifico fácilmente mis emociones en diferentes situaciones
501	Mañana	1 = SI	1 = SI	1 = SI	1 = SI	1 = SI
501	Mañana	1 = SI	1 = SI	3 = A veces	1 = SI	1 = SI
501	Mañana	1 = SI	1 = SI	3 = A veces	1 = SI	1 = SI
501	Mañana	1 = SI	1 = SI	3 = A veces	1 = SI	1 = SI
501	Mañana	1 = SI	1 = SI	1 = SI	1 = SI	3 = A veces
501	Mañana	1 = SI	1 = SI	3 = A veces	1 = SI	1 = SI
501	Mañana	1 = SI	1 = SI	1 = SI	1 = SI	1 = SI
501	Mañana	1 = SI	1 = SI	2 = NO	1 = SI	1 = SI
501	Mañana	3 = A veces	3 = A veces	2 = NO	3 = A veces	1 = SI
501	Mañana	1 = SI	3 = A veces	1 = SI	1 = SI	1 = SI

501	Mañana	1 = SI	1 = SI	1 = SI	1 = SI	1 = SI
501	Mañana	3 = A veces	1 = SI	1 = SI	1 = SI	3 = A veces
501	Mañana	3 = A veces	1 = SI	3 = A veces	1 = SI	2 = NO
501	Mañana	1 = SI	1 = SI	3 = A veces	1 = SI	2 = NO
501	Mañana	3 = A veces	1 = SI	1 = SI	1 = SI	1 = SI
501	Mañana	3 = A veces	1 = SI	3 = A veces	1 = SI	1 = SI