

Conectando emociones: estrategia psicopedagógica para el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en educación básica primaria

Ana Julia Triana González

Asesor

Iván Alfonso Pinedo Cantillo

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de ciencias de la educación ECEDU

Maestría en Educación

2026

Dedicatoria

Dedico este logro, en primer lugar, a mis hijos, Johan Steven y Danna Sofia, quienes son el motor de mi vida, mi mayor inspiración y la razón por la que cada esfuerzo cobra sentido. Gracias por enseñarme diariamente el valor del amor, la resiliencia y la perseverancia. Cada página escrita también lleva parte de ustedes.

A Dios, por sostenerme en cada etapa del camino, por darme sabiduría, fortaleza y la oportunidad de cumplir una meta que representa años de esfuerzo, aprendizaje y crecimiento personal y profesional.

Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible el desarrollo de esta investigación.

A mi asesor de tesis, el Dr. Iván Alfonso Piñedo, por su orientación académica, disposición y acompañamiento durante cada etapa del proceso investigativo. Sus aportes y observaciones fueron fundamentales para la consolidación de este trabajo.

Al señor rector Alejandro Cubillos, del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá GCF, y al equipo institucional que facilitó el desarrollo de este proyecto, especialmente a la orientadora Daniela Palma y a la coordinadora Ximena Rivera, por su disposición, acompañamiento y apertura durante el proceso investigativo. Gracias por permitirme aportar a la comprensión y abordaje de problemáticas socioemocionales presentes en el contexto escolar, reafirmando la importancia de construir espacios educativos más humanos, conscientes y emocionalmente seguros.

A los niños y niñas que hicieron parte de esta investigación, porque desde su autenticidad, sensibilidad y manera de comprender el mundo dieron sentido a este proceso y reafirmaron la importancia de educar también desde las emociones.

A mi familia y a las personas cercanas que me acompañaron durante este camino, gracias por la paciencia, el apoyo emocional y las palabras de ánimo en los momentos de mayor exigencia. Finalmente, agradezco a cada experiencia, aprendizaje y desafío vivido durante este proceso, porque más allá de un requisito académico, esta investigación representó un camino de crecimiento personal, profesional y humano.

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito analizar el aporte de una estrategia psicopedagógica basada en el modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra para el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria. Inicialmente, se identificaron dificultades relacionadas con el reconocimiento y manejo de emociones, el control de impulsos, la tolerancia a la frustración y la interacción entre pares, evidenciando la necesidad de implementar acciones pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional en el contexto escolar.

A partir de este diagnóstico, se diseñó e implementó una estrategia psicopedagógica integrada al aula, conformada por actividades reflexivas, dinámicas grupales, cine foro y ejercicios de regulación emocional orientados al fortalecimiento de la expresión emocional, la comunicación asertiva y la convivencia escolar. La propuesta fue adaptada a las características evolutivas de los estudiantes y desarrollada desde una perspectiva de formación integral.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, mediante un estudio de caso aplicado a estudiantes de segundo grado del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá. Para la recolección de información se emplearon técnicas como la observación no participante, el diario de campo, cuestionarios pedagógicos y una evaluación viso perceptual de competencias emocionales.

Los hallazgos evidenciaron avances en la regulación emocional, la expresión adecuada de emociones, la disminución de conductas impulsivas y el fortalecimiento de habilidades sociales relacionadas con la interacción y resolución de conflictos. Asimismo, los docentes reconocieron la pertinencia de la estrategia dentro del contexto educativo.

Palabras clave: Competencias, socioemocionalidad, regulación, habilidades.

Abstract

The purpose of this research was to analyze the contribution of a psychopedagogical strategy based on Rafael Bisquerra emotional education model for strengthening emotional regulation and social skills in second-grade students of primary basic education. Initially, difficulties related to the recognition and management of emotions, impulse control, frustration tolerance and peer interaction were identified, evidencing the need to implement pedagogical actions aimed at socio-emotional development in the school context.

Based on this diagnosis, a psycho-pedagogical strategy integrated into the classroom was designed and implemented, made up of reflective activities, group dynamics, film forums and emotional regulation exercises aimed at strengthening emotional expression, assertive communication and school coexistence. The proposal was adapted to the evolutionary characteristics of the students and developed from a comprehensive training perspective.

Methodologically, the study was developed under a qualitative approach with a descriptive scope, through a case study applied to second grade students of the Gimnasio Campestre of Fusagasugá School. To collect information, techniques such as non-participant observation, field diaries, pedagogical questionnaires and a visual-perceptual evaluation of emotional competencies were used.

The findings showed advances in emotional regulation, the appropriate expression of emotions, the reduction of impulsive behaviors and the strengthening of social skills related to interaction and conflict resolution. Likewise, teachers recognized the relevance of the strategy within the educational context.

Keywords: Competencies, socio-emotionality, regulation, skills.

Tabla de contenido

Introducción.....	11
Planteamiento del problema	13
Antecedentes.....	15
Problema de investigación.....	18
Pregunta de investigación.....	18
Justificación	20
Objetivos de investigación.....	23
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos.....	23
Limitaciones del estudio.....	24
Marco teórico.....	26
Estado del Arte.....	26
Conceptos fundamentales.....	30
Referentes teóricos.....	44
Marco normativo.....	64
Metodología.....	69
Enfoque	69
Método.....	70
Contexto.....	73
Población y muestra.....	74
Técnicas.....	75
Instrumentos.....	78
Análisis de resultados.....	99

Discusión de resultados.....	125
Conclusiones.....	129
Referencias.....	134

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Estructura de la estrategia psicopedagógica</i>	84
Tabla 2 <i>Plan de trabajo</i>	87
Tabla 3 <i>Validación de instrumentos</i>	93

Lista de figuras

Figura 1 <i>Estructura organizacional GCF</i>	71
Figura 2 <i>Test inicial de percepción docente</i>	75
Figura 3 <i>Diario de campo</i>	76
Figura 4 <i>Evaluación viso perceptual</i>	77
Figura 5 <i>Evaluación de impacto</i>	79
Figura 6 <i>Tendencias observadas en el diario de campo</i>	80
Figura 7 <i>Respuestas pregunta 1 test inicial</i>	98
Figura 8 <i>Respuestas pregunta 2 test inicial</i>	99
Figura 9 <i>Respuestas pregunta 3 test inicial</i>	100
Figura 10 <i>Respuestas pregunta 4 test inicial</i>	100
Figura 11 <i>Respuestas pregunta 5 test inicial</i>	101
Figura 12 <i>Respuestas pregunta 6 test inicial</i>	102
Figura 13 <i>Respuestas pregunta 7 test inicial</i>	102
Figura 14 <i>Respuestas pregunta 8 test inicial</i>	103
Figura 15 <i>Categoría de análisis 3</i>	104
Figura 16 <i>Tendencias observadas en la evaluación viso perceptual</i>	110
Figura 17 <i>Tendencias observadas en la evaluación psicopedagógica de impacto</i>	112
Figura 18 <i>Respuestas docentes</i>	113
Figura 19 <i>Respuestas docentes</i>	113
Figura 20 <i>Respuestas docentes sobre autorregulación</i>	113
Figura 21 <i>Respuestas docentes sobre conductas disruptivas</i>	114
Figura 22 <i>Respuestas docentes sobre clima en el aula</i>	115
Figura 23 <i>Respuestas docentes sobre percepción de la implementación</i>	115
Figura 24 <i>Respuestas sobre percepción de la metodología empleada</i>	116
Figura 25 <i>Respuestas sobre percepción de la mejoría en habilidades sociales</i>	116
Figura 26 <i>Respuestas sobre percepción de la mejora en manejo de conflictos</i>	117

Lista de apéndices

Apéndice A <i>Test inicial de percepción docente</i>	135
Apéndice B <i>Diario de capo</i>	137
Apéndice C <i>Evidencias fase de implementación</i>	139
Apéndice D <i>Evaluación viso perceptual</i>	140
Apéndice E <i>Evaluación de impacto</i>	141

Introducción

Las emociones forman parte esencial del desarrollo humano y atraviesan todos los escenarios de interacción social, particularmente aquellos relacionados con la educación. Durante décadas, los sistemas educativos han privilegiado el desarrollo de competencias académicas y cognitivas, dejando en un segundo plano aspectos relacionados con la gestión emocional, la convivencia y el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, las transformaciones sociales contemporáneas, así como las nuevas necesidades evidenciadas en los contextos escolares, han puesto de manifiesto la importancia de reconocer la educación emocional como un componente fundamental de la formación integral.

En los últimos años, instituciones educativas, investigadores y organismos internacionales han advertido sobre el incremento de situaciones asociadas a dificultades en la regulación emocional, problemas de convivencia, conductas impulsivas y limitaciones en las habilidades sociales de niños y adolescentes. Estas situaciones no solo impactan las relaciones interpersonales dentro de la escuela, sino que también influyen en los procesos de aprendizaje, la adaptación al entorno educativo y el bienestar psicológico de los estudiantes.

En Colombia, esta realidad ha cobrado especial relevancia debido a los desafíos socioemocionales observados en la población escolar durante la última década y, particularmente, después de los cambios generados por la pandemia de COVID-19. Diversos estudios han señalado la necesidad de fortalecer estrategias orientadas a la promoción de la salud mental, la prevención de problemáticas emocionales y el desarrollo de competencias para la vida. Como respuesta a estas necesidades, el país ha avanzado en la construcción de lineamientos normativos que reconocen la educación emocional como un elemento indispensable dentro de los procesos formativos, promoviendo su incorporación progresiva en los contextos educativos.

En el municipio de Fusagasugá, las afectaciones socioemocionales identificadas en población escolar evidenciaron la necesidad de fortalecer procesos de acompañamiento orientados al desarrollo de competencias emocionales y sociales desde edades tempranas. Particularmente, en estudiantes de educación básica primaria se observaron manifestaciones relacionadas con dificultades en la regulación emocional, baja tolerancia a la frustración, conflictos entre pares y limitaciones en habilidades asociadas al diálogo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Estas situaciones reflejan la necesidad de generar propuestas de intervención que trasciendan el abordaje reactivo de las problemáticas y promuevan acciones preventivas y formativas dentro del aula.

Desde esta perspectiva, la educación emocional se constituye en una alternativa pedagógica capaz de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, al promover el reconocimiento, comprensión y gestión adecuada de las emociones, así como el fortalecimiento de habilidades sociales necesarias para la convivencia. Su incorporación en la escuela no implica añadir contenidos aislados al currículo, sino reconocer que los procesos emocionales están presentes en todas las experiencias de aprendizaje y que su adecuado acompañamiento puede contribuir significativamente a la construcción de ambientes escolares más saludables y participativos.

En coherencia con lo anterior, la presente investigación se orientó a analizar el aporte de una estrategia psicopedagógica basada en el modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra para el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá, buscando aportar elementos teóricos y prácticos que contribuyan a la consolidación de procesos educativos más integrales, humanizados y acordes con las necesidades actuales del contexto escolar.

Planteamiento del problema

En las últimas décadas, el campo del desarrollo humano y la educación ha reconocido que el aprendizaje escolar no puede limitarse exclusivamente a la adquisición de contenidos académicos. Diversas investigaciones coinciden en que el desarrollo socioemocional constituye un componente esencial de la formación integral de los estudiantes, dado que influye de manera significativa en su bienestar, en la calidad de sus relaciones interpersonales y en su desempeño académico (Arias Ortiz et al., 2020; Carrasco et al., 2024; Durlak et al., 2015). En este sentido, la educación contemporánea ha comenzado a reconocer que los procesos cognitivos y emocionales se encuentran estrechamente interrelacionados dentro del desarrollo humano, lo cual implica que la escuela no solo debe promover aprendizajes académicos, sino también favorecer el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes gestionar sus emociones y relacionarse de manera adecuada con los demás.

Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un escenario privilegiado para el fortalecimiento de competencias socioemocionales, ya que es en el contexto escolar donde los niños participan en procesos permanentes de interacción social, cooperación, negociación y resolución de conflictos. Estas experiencias cotidianas demandan habilidades para reconocer y regular las propias emociones, comprender las de los otros y establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto y la empatía. En este sentido, la socioemocionalidad comprende un conjunto de competencias relacionadas con la regulación emocional y las habilidades sociales, las cuales permiten a los niños reconocer, comprender y gestionar sus emociones, interactuar de manera asertiva con los demás y afrontar de forma adaptativa las demandas del contexto escolar (Bisquerra, 2003; Gélvez-Pábon, 2024). Particularmente en la educación básica primaria, estas competencias adquieren especial relevancia, ya que en esta etapa del desarrollo se consolidan

procesos de autorregulación, socialización y construcción de normas de convivencia que inciden directamente en el clima del aula y en la disposición hacia el aprendizaje (Tur-Porcar et al., 2021).

No obstante, a pesar del creciente consenso teórico y empírico sobre la importancia de la educación socioemocional, en la práctica educativa aún persisten dificultades para su implementación sistemática dentro del aula. Diversos estudios señalan que el trabajo de estas competencias suele abordarse de manera fragmentada, implícita o secundaria frente a los contenidos académicos tradicionales, lo que limita su impacto formativo y dificulta el desarrollo intencionado de habilidades socioemocionales en los estudiantes (Fernández et al., 2017; Lozano-Peña et al., 2020). En consecuencia, aunque la relevancia de la educación socioemocional es ampliamente reconocida en la literatura especializada, su incorporación efectiva en las prácticas pedagógicas continúa siendo un desafío para las instituciones educativas.

En el contexto colombiano, esta problemática adquiere una mayor relevancia a partir de los recientes desarrollos normativos que promueven la formación socioemocional dentro del sistema educativo. La promulgación de la Ley 2383 de 2024 y la Ley 2305 de 2025, que establecen la obligatoriedad de la Cátedra de Educación Emocional en los niveles de educación preescolar, básica y media, representa un avance significativo en el reconocimiento institucional de la importancia del desarrollo emocional en la formación integral de los estudiantes. No obstante, la implementación efectiva de estos lineamientos requiere del diseño y aplicación de estrategias pedagógicas y psicopedagógicas que permitan operacionalizar el desarrollo de competencias socioemocionales específicas y evaluar su aporte en contextos educativos reales.

En este marco, se identifica la necesidad de profundizar en el análisis del aporte de estrategias psicopedagógicas fundamentadas teóricamente para el fortalecimiento de competencias socioemocionales en la infancia. En particular, resulta pertinente examinar cómo la implementación de estrategias basadas en modelos de educación emocional, como el propuesto

por Bisquerra, puede contribuir al fortalecimiento de competencias específicas como la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de educación básica primaria. Si bien la literatura reconoce la relevancia de estas competencias para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes, aún son limitados los estudios que analizan de manera situada el impacto de una estrategia psicopedagógica concreta en esta etapa del desarrollo y en contextos escolares específicos.

En consecuencia, se hace pertinente analizar la contribución de una estrategia psicopedagógica estructurada en el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, como una forma de aportar evidencia que permita comprender cómo estas intervenciones pueden favorecer el desarrollo socioemocional en el contexto escolar y contribuir al mejoramiento de los procesos educativos.

Antecedentes

El estudio del desarrollo socioemocional en contextos educativos ha adquirido creciente relevancia en las últimas décadas, especialmente a partir del reconocimiento de que las habilidades emocionales y sociales influyen de manera directa en el aprendizaje, la convivencia escolar y el bienestar integral de los estudiantes. En este sentido, la investigación educativa ha transitado progresivamente de enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento académico hacia modelos de formación integral que incorporan las dimensiones emocionales y sociales como componentes fundamentales del desarrollo humano.

En el ámbito internacional, diversos estudios han evidenciado la importancia de promover el desarrollo socioemocional desde el contexto escolar. Un antecedente relevante es el trabajo de De Mera, Romagnoli y Valdés (2008), quienes señalan que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela tiene un impacto positivo no solo en la convivencia escolar, sino también en el aprendizaje académico y en la prevención de conductas de riesgo. Este

estudio constituye un referente inicial que contribuye a consolidar la relación entre las dimensiones emocionales y los procesos cognitivos dentro del ámbito educativo.

Por su parte, investigaciones posteriores han profundizado en el análisis de programas de educación socioemocional y sus efectos en el desarrollo infantil. En este sentido, Tur-Porcar et al. (2021) evidencian que la implementación de programas orientados al desarrollo socioemocional en niños entre 7 y 12 años contribuye a la reducción de conductas agresivas y al fortalecimiento de la estabilidad emocional. De manera complementaria, Carrasco et al. (2024) destacan que la implementación intencionada de programas socioemocionales en los primeros grados de educación primaria favorece el desarrollo de la autorregulación emocional y mejora la calidad de las interacciones sociales dentro del aula.

En el contexto latinoamericano, la educación socioemocional también ha sido objeto de creciente interés dentro de las políticas educativas y la investigación pedagógica. Arias Ortiz et al. (2020) señalan que los sistemas educativos de la región han incorporado progresivamente iniciativas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales; sin embargo, identifican dificultades en su conceptualización, evaluación y aplicación práctica en el aula. Este hallazgo resulta relevante, ya que pone en evidencia la existencia de una brecha entre el reconocimiento normativo de la educación socioemocional y su implementación efectiva dentro de los contextos escolares.

Desde una perspectiva aplicada, diversos estudios recientes han analizado los efectos de intervenciones estructuradas en educación socioemocional dentro del ámbito escolar. Jiménez Muñoz et al. (2025) y Medina et al. (2024) reportan mejoras significativas en la autorregulación emocional, la convivencia escolar y el rendimiento académico tras la implementación de programas de intervención socioemocional en educación básica. Estos resultados refuerzan la

pertinencia de diseñar estrategias pedagógicas y psicopedagógicas que permitan fortalecer competencias socioemocionales específicas en el contexto escolar.

Particularmente en el ámbito de la autorregulación emocional, investigaciones como las de Ruales Jurado et al. (2022) y Mora et al. (2023) coinciden en señalar que el desarrollo temprano de estrategias de regulación emocional contribuye significativamente a la mejora de la convivencia escolar, al fortalecimiento de las habilidades sociales y al desempeño académico de los estudiantes. Estos hallazgos destacan la importancia de abordar de manera intencionada el desarrollo de competencias emocionales desde los primeros años de escolaridad.

En consecuencia, los antecedentes evidencian avances significativos en la conceptualización y aplicación de la educación socioemocional en el ámbito educativo. No obstante, también muestran la necesidad de desarrollar investigaciones contextualizadas que permitan analizar el impacto de estrategias psicopedagógicas estructuradas en niveles específicos de la educación básica primaria. Si bien diversos estudios han demostrado los beneficios de los programas de educación socioemocional en el desarrollo infantil, aún son limitadas las investigaciones que analizan la implementación de estrategias fundamentadas en modelos teóricos específicos, como el modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra, en contextos escolares concretos y en grados determinados del sistema educativo.

En este sentido, resulta pertinente desarrollar investigaciones que permitan analizar cómo la implementación de una estrategia psicopedagógica orientada al fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales puede incidir en el desarrollo socioemocional de estudiantes de educación básica primaria. A partir de esta necesidad investigativa, el presente estudio se propone analizar la incidencia de una estrategia psicopedagógica basada en el modelo de educación emocional en estudiantes de segundo grado del Colegio Gimnasio Campestre de

Fusagasugá, con el propósito de aportar evidencia que contribuya a la comprensión y fortalecimiento del desarrollo socioemocional en el contexto escolar.

Formulación del Problema de Investigación

A partir del análisis del contexto educativo y de la revisión de la literatura, se evidencia que, aunque el desarrollo socioemocional es reconocido como un componente esencial de la formación integral, su abordaje en el aula continúa siendo irregular y, en muchos casos, carente de estrategias estructuradas que permitan fortalecer competencias específicas de manera intencionada y evaluable.

En educación básica primaria, particularmente en segundo grado, los estudiantes atraviesan una etapa clave para la consolidación de la regulación emocional y las habilidades sociales. Estas competencias inciden directamente en la convivencia escolar, el manejo de la frustración, la interacción entre pares y la disposición hacia el aprendizaje. No obstante, en la práctica pedagógica cotidiana, su desarrollo suele quedar supeditado a intervenciones espontáneas o correctivas, más que a procesos sistemáticos fundamentados en modelos teóricos sólidos.

Si bien la normativa educativa colombiana, especialmente a partir de la Ley 2383 de 2024, y la Ley 2305 de 2025 establecen la obligatoriedad de la educación emocional en los niveles de preescolar, básica y media, aún se requiere evidencia aplicada que permita comprender cómo estrategias psicopedagógicas concretas inciden en el fortalecimiento de competencias socioemocionales específicas dentro de contextos escolares determinados.

En este sentido, el problema de investigación se centra en analizar la incidencia de la implementación de una estrategia psicopedagógica, basada en el modelo de educación emocional de Bisquerra, en el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de segundo grado de primaria del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá.

La problemática radica, por tanto, en la necesidad de comprender de manera situada y fundamentada la relación entre una intervención psicopedagógica estructurada y el desarrollo de

competencias socioemocionales específicas en la infancia, aportando evidencia que articule teoría, práctica educativa y marco normativo vigente.

Pregunta de investigación

En coherencia con la problemática y desde una posición disciplinar psicopedagógica, la presente investigación se orienta a responder la siguiente pregunta:

¿Cómo incide la implementación de una estrategia psicopedagógica en el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de segundo grado de primaria del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá?

Justificación

La presente investigación se justifica por su relevancia científica y práctica en el campo del Desarrollo Humano y la psicopedagogía, al analizar la incidencia de una estrategia psicopedagógica en el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria.

Desde el punto de vista científico, el estudio aporta evidencia aplicada sobre la implementación de un modelo teórico específico, la educación emocional propuesta por Bisquerra, en un contexto escolar determinado. Aunque la literatura reconoce ampliamente la importancia del desarrollo socioemocional en la infancia (Arias Ortiz et al., 2020; Lozano-Peña et al., 2020), aún son limitadas las investigaciones que evalúan de manera situada cómo una estrategia estructurada incide en competencias concretas dentro de los primeros grados de educación básica. En este sentido, la investigación contribuye a fortalecer el diálogo entre teoría e intervención, aportando datos contextualizados al campo del Desarrollo Humano en el ámbito educativo.

Desde una perspectiva práctica, el estudio responde a una necesidad real del contexto escolar: contar con estrategias pedagógicas sistemáticas que favorezcan la gestión emocional y la interacción social en el aula. Diversas investigaciones han demostrado que dificultades en la regulación emocional y en las habilidades sociales se asocian con problemas de convivencia y desempeño académico (Carrasco et al., 2024; Tur-Porcar et al., 2021). Analizar el aporte de una intervención concreta permite ofrecer orientaciones fundamentadas para docentes y profesionales de apoyo escolar interesados en fortalecer estas competencias desde edades tempranas.

Los resultados del estudio pueden servir a la institución educativa objeto de investigación, a docentes de educación primaria y a profesionales del área psicopedagógica, al proporcionar criterios para la implementación de estrategias coherentes con el marco normativo vigente, particularmente con la Ley 2383 de 2024.

En síntesis, la investigación es pertinente porque contribuye al conocimiento científico sobre educación socioemocional en la infancia y ofrece herramientas prácticas para mejorar la convivencia y la calidad del aprendizaje en la educación básica primaria.

Adicionalmente, la investigación adquiere relevancia en el ámbito educativo al contribuir a la comprensión de cómo las estrategias psicopedagógicas pueden favorecer el desarrollo integral de los estudiantes en los primeros años de escolaridad. La educación básica primaria constituye una etapa clave para la consolidación de habilidades emocionales y sociales, dado que en este periodo los niños fortalecen procesos de autorregulación, empatía, cooperación y resolución de conflictos. En este sentido, promover intervenciones pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional no solo impacta el bienestar individual de los estudiantes, sino que también favorece la construcción de ambientes de aprendizaje más positivos y propicios para el desarrollo académico.

De igual manera, la investigación se justifica por su aporte al campo de la psicopedagogía, en tanto permite analizar la articulación entre los fundamentos teóricos de la educación emocional y su aplicación práctica dentro del aula. Desde esta perspectiva, el estudio contribuye a consolidar el rol del enfoque psicopedagógico en el diseño e implementación de estrategias que integren las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje. Este aporte resulta particularmente relevante en el contexto educativo contemporáneo, donde se reconoce cada vez más la necesidad de abordar los procesos educativos desde una perspectiva integral que contemple la complejidad del desarrollo humano.

Finalmente, la pertinencia del estudio también se sustenta en su contribución al fortalecimiento de prácticas educativas orientadas al bienestar y al desarrollo socioemocional de los estudiantes. Al generar evidencia sobre la incidencia de una estrategia psicopedagógica en el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales, la investigación puede

aportar insumos para el diseño de futuras intervenciones pedagógicas y programas institucionales orientados a la educación emocional. De esta manera, el estudio no solo contribuye al avance del conocimiento en el campo del Desarrollo Humano y la educación, sino que también ofrece elementos que pueden orientar la toma de decisiones pedagógicas en contextos escolares similares.

Objetivos

Objetivo General

Evaluar el impacto de una estrategia psicopedagógica basada en el modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales de regulación emocional y habilidades sociales en estudiantes de segundo grado de primaria del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá.

Objetivos Específicos

Caracterizar el nivel inicial de regulación emocional y habilidades sociales en los estudiantes de segundo grado del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá.

Diseñar e implementar una estrategia psicopedagógica basada en el modelo de educación emocional de Bisquerra orientada al fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en el aula.

Analizar los cambios en la regulación emocional y las habilidades sociales de los estudiantes tras la implementación de la estrategia psicopedagógica, con el fin de valorar su aporte a la convivencia escolar.

Alcances y Limitaciones del Estudio

El presente estudio presenta alcances y limitaciones derivados de su diseño metodológico, el contexto de aplicación y las condiciones en las que se desarrolló la intervención, los cuales deben ser considerados para la adecuada interpretación de los resultados.

En cuanto a sus alcances, la investigación se desarrolló en un contexto educativo específico, correspondiente al Colegio Gimnasio Campestre del municipio de Fusagasugá, con una población conformada por estudiantes de segundo grado de educación básica primaria. Desde esta perspectiva, el estudio permitió una comprensión profunda y contextualizada del desarrollo de las competencias socioemocionales, particularmente la regulación emocional y las habilidades sociales, en un entorno escolar real, a partir de la implementación de una estrategia psicopedagógica. Asimismo, el enfoque cualitativo y el método de estudio de caso posibilitaron analizar de manera detallada las dinámicas de interacción, los comportamientos observados y los procesos de cambio generados durante la intervención, aportando información relevante para la comprensión del fenómeno en contextos educativos similares.

En términos temporales, el estudio se desarrolló durante un periodo aproximado de ocho meses, tiempo en el cual se llevaron a cabo las fases de diagnóstico, diseño, implementación y análisis de la estrategia. Este periodo permitió realizar un seguimiento progresivo de los estudiantes durante la intervención; sin embargo, constituye también una limitación, dado que no fue posible realizar un seguimiento longitudinal que permitiera evaluar la permanencia o consolidación de los cambios observados a mediano o largo plazo.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión e interpretación de los procesos socioemocionales en el contexto escolar. Para la recolección de la información se emplearon técnicas como la observación no participante, el análisis descriptivo comparativo y el registro cualitativo, a través de

instrumentos como el diario de campo, el test inicial de reconocimiento de habilidades socioemocionales dirigido a docentes, la evaluación pedagógica de impacto, la implementación de una estrategia didáctica socioemocional y una evaluación de carácter viso perceptual aplicada a los estudiantes. Si bien se realizó una comparación entre los momentos inicial y final de la intervención, esta tuvo un carácter descriptivo, por lo que los resultados no buscan establecer relaciones de causalidad ni generar generalizaciones a otros contextos, sino ofrecer una comprensión situada del fenómeno, coherente con el enfoque cualitativo adoptado.

Adicionalmente, la intervención se centró específicamente en dos competencias del modelo de educación emocional: la regulación emocional y las habilidades sociales. En consecuencia, otras dimensiones del desarrollo socioemocional no fueron abordadas de manera sistemática, lo que delimita el alcance de los resultados obtenidos.

Finalmente, es importante considerar que factores externos al contexto escolar, como las dinámicas familiares, los procesos madurativos propios de la edad y las experiencias educativas paralelas de los estudiantes, pudieron influir en los cambios observados durante la implementación de la estrategia. Al tratarse de una investigación cualitativa basada en la interpretación de comportamientos y percepciones, los resultados pueden estar sujetos a cierto grado de subjetividad, lo cual no constituye una debilidad, sino una característica inherente a este tipo de enfoque, orientado a la comprensión profunda de los fenómenos en su contexto natural.

Marco Teórico

Estado del Arte

En las últimas dos décadas, el estudio de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo ha adquirido un posicionamiento central en las agendas académicas, investigativas y de política pública, particularmente en educación básica. Este giro responde al reconocimiento de que el aprendizaje escolar no puede comprenderse únicamente desde una perspectiva cognitiva, sino que implica la integración de dimensiones emocionales, sociales y contextuales que inciden directamente en el desarrollo humano. En esta línea, diversas investigaciones han evidenciado que el desarrollo socioemocional influye de manera significativa en el rendimiento académico, la autorregulación, la permanencia escolar y el bienestar integral del estudiante (Durlak et al., 2015; Arias Ortiz et al., 2020).

Desde una perspectiva internacional, los programas de aprendizaje socioemocional han demostrado efectos positivos sostenidos en variables académicas y psicosociales. El metaanálisis de Durlak et al. (2015) constituye un referente clave al evidenciar que los estudiantes que participan en intervenciones estructuradas de educación socioemocional presentan mejoras significativas en habilidades sociales, actitudes hacia el aprendizaje y desempeño académico. No obstante, estos autores también advierten que la efectividad de dichas intervenciones depende de su implementación sistemática, su coherencia curricular y la formación de los docentes, lo cual introduce la necesidad de analizar no solo el *qué* se enseña, sino el *cómo* se gestiona pedagógicamente su aplicación.

En el contexto latinoamericano, la educación emocional ha sido conceptualizada como un proceso formativo continuo orientado al desarrollo de competencias como la conciencia emocional, la regulación afectiva, la autonomía, la empatía y las habilidades sociales (Bisquerra, 2003; Bisquerra & Pérez, 2019). Este enfoque plantea que la escuela debe asumir un rol activo en

la formación emocional, trascendiendo prácticas intuitivas o reactivas para dar lugar a intervenciones intencionadas, estructuradas y evaluables. Sin embargo, investigaciones recientes señalan que, aunque existe un reconocimiento discursivo de la importancia de la educación socioemocional, su implementación en el aula continúa siendo fragmentada, con escasa sistematicidad y limitada evaluación de resultados (Lozano-Peña et al., 2020; Arias Ortiz et al., 2020).

En relación con estudios aplicados, investigaciones desarrolladas en contextos de educación básica evidencian que la incorporación de estrategias socioemocionales favorece la construcción de ambientes escolares seguros, promueve la expresión emocional y fortalece la resolución pacífica de conflictos (Carrasco Guerra et al., 2024; Medina et al., 2024). De manera complementaria, Mora Guerrero et al. (2023) destacan que el fortalecimiento de la autorregulación emocional se asocia con una mayor persistencia en tareas académicas y una disminución de conductas disruptivas. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la educación socioemocional no solo impacta el bienestar, sino que constituye un facilitador del aprendizaje significativo.

No obstante, una revisión más crítica de la literatura permite identificar que muchos de estos estudios se centran en la evaluación de programas generales de aprendizaje socioemocional, sin profundizar en el análisis de competencias específicas ni en la aplicación de modelos teóricos concretos en contextos determinados. En este sentido, persiste un vacío en investigaciones que analicen de manera situada el impacto de estrategias fundamentadas, como el modelo de educación emocional, en competencias puntuales como la regulación emocional y las habilidades sociales, particularmente en los primeros grados de educación básica.

En el contexto colombiano, esta problemática adquiere especial relevancia debido a las condiciones sociales y educativas que demandan el fortalecimiento de la convivencia escolar y el bienestar emocional. La Ley 1620 de 2013 establece la obligatoriedad de promover ambientes

escolares seguros y la formación en competencias ciudadanas, lo cual implica el desarrollo de habilidades emocionales y sociales desde la práctica educativa. Más recientemente, la Ley 2383 de 2024 refuerza este enfoque al establecer la obligatoriedad de la educación emocional en el sistema educativo, lo que plantea nuevos desafíos en términos de implementación, seguimiento y evaluación de estrategias pedagógicas.

En esta línea, estudios recientes han comenzado a incorporar la dimensión de la gestión educativa como un factor determinante en el éxito de las intervenciones socioemocionales. Aranda Meyer y Luque (2024) señalan que el liderazgo pedagógico y la cultura institucional influyen de manera significativa en la consolidación de prácticas socioemocionales, al generar condiciones organizacionales que favorecen la participación, el bienestar y la convivencia. De este modo, la educación socioemocional no puede comprenderse únicamente como una intervención de aula, sino como un proceso sistémico que involucra la gestión escolar, la formación docente y la articulación con la familia.

Asimismo, desde la perspectiva ecológica del desarrollo humano, se reconoce que las competencias socioemocionales se configuran en la interacción entre múltiples contextos, siendo la escuela un microsistema clave en la construcción de habilidades sociales y emocionales (Bronfenbrenner, 1987; López et al., 2022). Esto implica que las intervenciones deben considerar no solo las características individuales del estudiante, sino también las dinámicas relacionales y contextuales en las que se desarrollan.

Desde un enfoque de calidad educativa, organismos internacionales como la UNESCO (2015) han enfatizado que la educación de calidad debe promover el desarrollo integral del estudiante, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. En este marco, la autorregulación emocional y las habilidades sociales se configuran como competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, en la medida en que favorecen la autonomía, la adaptación y la

construcción de relaciones interpersonales saludables. A su vez, aportes desde la neuroeducación evidencian que los procesos emocionales influyen directamente en la atención, la memoria y la toma de decisiones, consolidando la relación entre emoción y aprendizaje (Immordino-Yang & Damásio, 2008).

En consecuencia, el estado actual de la investigación evidencia un consenso creciente en torno a la relevancia de la educación socioemocional como eje estructural del proceso educativo. No obstante, también pone de manifiesto una tensión entre el avance teórico y normativo y su implementación efectiva en contextos escolares específicos. Particularmente, se identifican vacíos en estudios que integren de manera explícita teoría, intervención y evaluación en poblaciones concretas, como estudiantes de segundo grado de educación básica primaria.

En este contexto, la presente investigación se sitúa como una respuesta a dicha brecha, al proponer el análisis del aporte de una estrategia psicopedagógica fundamentada en educación emocional al fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en un contexto escolar determinado. De esta manera, busca contribuir no solo al desarrollo teórico del campo, sino también a la generación de evidencia aplicada que oriente la práctica educativa y la implementación de políticas en educación socioemocional.

Conceptos Fundamentales

Educación Socioemocional

La educación socioemocional se comprende como un proceso formativo orientado al desarrollo de competencias que permiten reconocer, comprender y regular las emociones propias, así como establecer relaciones interpersonales saludables y tomar decisiones responsables (Bisquerra, 2003; Bisquerra & Pérez, 2019). Este enfoque parte del reconocimiento de que el desarrollo emocional constituye un componente esencial del desarrollo humano, en la medida en que influye en la manera en que los individuos interpretan su realidad, interactúan con otros y enfrentan las demandas del entorno. En el ámbito educativo, su fortalecimiento favorece tanto el bienestar individual como la convivencia social, configurándose como un elemento clave en la formación integral.

Desde el enfoque de Aprendizaje Socioemocional (Social and Emotional Learning – SEL), propuesto por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2021), estas competencias se organizan en cinco dominios interrelacionados: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Este modelo ha sido ampliamente validado por evidencia empírica que demuestra impactos positivos en el desempeño académico, la adaptación escolar, el bienestar psicológico y la reducción de conductas problemáticas (Durlak et al., 2015). En este sentido, el desarrollo socioemocional se configura como un proceso estructurado que puede ser promovido mediante intervenciones educativas sistemáticas.

En el ámbito pedagógico, la educación socioemocional se concibe como un proceso continuo, intencionado y transversal que integra la dimensión afectiva dentro de la práctica educativa. Desde una perspectiva neuro educativa, la emoción constituye un componente estructural del aprendizaje, en tanto influye en procesos cognitivos como la atención, la memoria y

la toma de decisiones (Immordino-Yang & Damásio, 2008). En consecuencia, la educación socioemocional no debe entenderse como un complemento del currículo, sino como un eje fundamental que incide directamente en la calidad del aprendizaje y en la construcción de experiencias educativas significativas.

En educación básica primaria, estas competencias adquieren especial relevancia, dado que en esta etapa se consolidan procesos de identidad, reconocimiento emocional, regulación conductual y socialización. Investigaciones recientes subrayan que el fortalecimiento temprano de estas habilidades se asocia con mejores indicadores de adaptación escolar, mayor motivación académica y climas de aula más positivos (Aranda Meyer & Luque, 2024; Tur-Porcar et al., 2021). En este contexto, las competencias socioemocionales, particularmente la regulación emocional y las habilidades sociales, se entienden como capacidades susceptibles de desarrollo mediante estrategias pedagógicas intencionadas, sistemáticas y contextualizadas.

Adicionalmente, la regulación emocional se reconoce como una competencia central dentro del desarrollo socioemocional, en tanto permite al estudiante gestionar sus emociones, controlar impulsos y responder de manera adaptativa a las demandas del entorno. Por su parte, las habilidades sociales facilitan la interacción asertiva, la resolución de conflictos y la construcción de relaciones interpersonales positivas. Ambas competencias se encuentran estrechamente relacionadas y constituyen un soporte fundamental para la convivencia escolar y el aprendizaje significativo (Mora Guerrero et al., 2023).

En el contexto colombiano, este enfoque encuentra respaldo en desarrollos normativos recientes que reconocen la importancia de la formación socioemocional en el sistema educativo. La Ley 2383 de 2024, junto con la Ley 2305 de 2025, establece la implementación de la Cátedra de Educación Emocional en los niveles de educación preescolar, básica y media, en coherencia con los Proyectos Educativos Institucionales PEI. Estas disposiciones normativas consolidan la

educación socioemocional como un componente obligatorio del currículo, promoviendo su desarrollo de manera estructurada, transversal y articulada con los procesos pedagógicos.

En consecuencia, los conceptos fundamentales que orientan la presente investigación permiten comprender la educación socioemocional como un proceso integral que articula teoría, práctica pedagógica y marco normativo, y que se concreta en el fortalecimiento de competencias específicas como la regulación emocional y las habilidades sociales en el contexto de la educación básica primaria.

Autorregulación Emocional

La autorregulación emocional constituye un componente central del desarrollo socioemocional y se define como la capacidad de gestionar emociones, impulsos y comportamientos de manera ajustada a las demandas del contexto (CASEL, 2021; Mora et al., 2023). Esta competencia implica no solo el reconocimiento de los propios estados emocionales, sino también la habilidad para modular las respuestas afectivas, inhibir conductas impulsivas y actuar de forma reflexiva ante situaciones de tensión, frustración o conflicto. En este sentido, la autorregulación emocional se configura como un proceso dinámico que integra componentes cognitivos, conductuales y afectivos.

En el contexto educativo, la autorregulación emocional se relaciona estrechamente con procesos como el autocontrol, la metacognición y la autorregulación del aprendizaje, los cuales permiten al estudiante planificar, supervisar y evaluar su propio comportamiento en función de metas académicas y sociales. Diversas investigaciones han evidenciado que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación presentan mayor persistencia en las tareas, mejor disposición hacia el aprendizaje y menores niveles de conducta disruptiva (Mora Guerrero et al., 2023; Durlak et al., 2015).

En estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, esta competencia se manifiesta en conductas observables como esperar turnos, tolerar la frustración, seguir instrucciones, persistir en actividades académicas y resolver conflictos sin recurrir a la agresión. Estas habilidades resultan fundamentales para la adaptación al entorno escolar, en la medida en que favorecen la convivencia, la participación activa en el aula y la construcción de relaciones interpersonales positivas (Tur-Porcar et al., 2021).

Desde la perspectiva sociocultural del desarrollo propuesta por Vygotsky (2000), la regulación emocional se construye inicialmente en el plano interpsicológico, a través de la mediación del adulto y la interacción con otros, para posteriormente internalizarse en el plano intrapsicológico como autorregulación. Este planteamiento resalta el papel del contexto social y de la interacción pedagógica en el desarrollo de esta competencia, evidenciando que no se trata de un proceso exclusivamente individual, sino de una construcción progresiva mediada culturalmente.

En coherencia con lo anterior, el acompañamiento pedagógico intencional desempeña un papel fundamental en la consolidación de la autorregulación emocional durante la educación primaria. El docente actúa como mediador al proporcionar herramientas, modelar estrategias de afrontamiento y generar espacios de reflexión que permiten al estudiante reconocer, expresar y gestionar sus emociones de manera cada vez más autónoma. En este sentido, la autorregulación emocional se configura como una competencia susceptible de fortalecimiento mediante estrategias psicopedagógicas estructuradas, lo que sustenta su inclusión como una de las variables centrales en el presente estudio.

Habilidades Sociales y Educación Para la Convivencia

Las habilidades sociales constituyen un conjunto de comportamientos aprendidos que permiten a los individuos interactuar de manera efectiva, asertiva y respetuosa en diferentes contextos sociales. Estas incluyen conductas como la comunicación asertiva, la cooperación, la

empatía, la resolución pacífica de conflictos y el respeto por normas y acuerdos sociales (García et al., 2020). Desde una perspectiva del desarrollo humano, dichas habilidades no son innatas, sino que se adquieren y fortalecen progresivamente a través de procesos de socialización, modelamiento e interacción con otros significativos, especialmente en contextos educativos formales.

En el contexto escolar, el desarrollo de habilidades sociales se vincula estrechamente con la construcción de ambientes de convivencia positivos y con el establecimiento de relaciones interpersonales saludables. Diversas investigaciones evidencian que los estudiantes que desarrollan adecuadamente estas competencias presentan menores niveles de agresividad, mayor disposición hacia el trabajo cooperativo y mejores niveles de adaptación escolar (Tur-Porcar et al., 2021; Carrasco et al., 2024). Asimismo, estas habilidades favorecen la participación activa en el aula, la resolución constructiva de conflictos y el fortalecimiento del sentido de pertenencia al grupo, lo cual incide directamente en el clima escolar y en la calidad de los procesos de aprendizaje.

Desde enfoques contemporáneos del aprendizaje socioemocional, las habilidades sociales se comprenden como parte de un sistema más amplio de competencias que articulan lo emocional, lo cognitivo y lo conductual (CASEL, 2021). En este sentido, no solo implican la ejecución de conductas socialmente aceptadas, sino también la capacidad de comprender las emociones propias y ajenas, anticipar consecuencias y tomar decisiones responsables en la interacción con otros. Esta visión integradora permite comprender que el desarrollo de habilidades sociales está profundamente interrelacionado con procesos como la autorregulación emocional y la empatía, los cuales resultan fundamentales en la educación básica primaria.

Desde una perspectiva pedagógica, la educación para la convivencia se configura como un proceso intencional orientado a promover relaciones basadas en el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Esto implica trascender enfoques punitivos o normativos, para

dar lugar a estrategias formativas que favorezcan el aprendizaje socioemocional a través de la experiencia, el diálogo y la reflexión. En este marco, el aula se convierte en un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades sociales, donde el docente actúa como mediador y modelo en la construcción de formas de interacción respetuosas y cooperativas.

En el contexto colombiano, este enfoque se encuentra respaldado por la Ley 1620 de 2013, que establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y promueve la formación en competencias ciudadanas y socioemocionales como elementos fundamentales para la construcción de ambientes educativos seguros, participativos y democráticos. En coherencia con esta normativa, el fortalecimiento de las habilidades sociales en la educación básica primaria no solo responde a una necesidad pedagógica, sino también a un mandato institucional orientado a garantizar la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes.

Calidad del Aprendizaje

La calidad del aprendizaje trasciende la mera adquisición de contenidos y se vincula con la capacidad del estudiante para construir aprendizajes significativos, transferibles y contextualizados. En el marco de la Agenda 2030, la UNESCO (2015) plantea que una educación de calidad debe ser inclusiva, equitativa y orientada al desarrollo integral del estudiante, en coherencia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, lo que implica considerar no solo los logros académicos, sino también el bienestar emocional y social de los educandos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de calidad integra de manera interdependiente dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. La evidencia empírica ha demostrado que los procesos de aprendizaje no se desarrollan de forma aislada de la experiencia emocional, sino que están profundamente influenciados por factores como la motivación, la autorregulación, la autoestima y las relaciones interpersonales (Durlak et al., 2015; Immordino-Yang & Damásio, 2008). En este sentido, no es posible garantizar aprendizajes significativos si el estudiante presenta

dificultades persistentes en la regulación emocional o en la convivencia escolar, dado que estas variables inciden directamente en su atención, persistencia y disposición hacia el aprendizaje.

Asimismo, desde enfoques contemporáneos del desarrollo humano, la calidad educativa se concibe como un proceso que favorece la formación de sujetos autónomos, capaces de reflexionar, tomar decisiones responsables y adaptarse a diversos contextos. Esto supone reconocer que el aprendizaje significativo no solo implica la comprensión de contenidos, sino también la capacidad de aplicarlos en situaciones reales, lo cual requiere habilidades socioemocionales que faciliten la interacción, la resolución de problemas y el manejo adecuado de las emociones.

En este marco, el fortalecimiento de competencias socioemocionales se configura como un factor estructural y no accesorio, para la consolidación de procesos de aprendizaje sostenibles y con sentido. La integración de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional contribuye a generar condiciones que favorecen la motivación, la participación activa y el compromiso del estudiante con su propio proceso formativo. De esta manera, la educación socioemocional no solo impacta el bienestar individual, sino que se convierte en un elemento clave para mejorar la calidad del aprendizaje y promover trayectorias educativas más exitosas en la educación básica primaria.

Educación Básica Primaria

La educación básica primaria, particularmente en los primeros grados, constituye una etapa crítica del desarrollo infantil, en la que se consolidan procesos fundamentales para la formación integral del niño. Entre los 7 y 8 años, los estudiantes atraviesan un periodo caracterizado por avances significativos en el desarrollo cognitivo, emocional y social, que inciden directamente en su manera de comprender el mundo, relacionarse con los otros y responder a las demandas del contexto escolar. En esta etapa se fortalecen habilidades sociales, se configuran las primeras nociones de moralidad y se estructura progresivamente el autoconcepto.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, los estudiantes se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, descrita por Piaget (1970), en la cual desarrollan la capacidad de realizar operaciones lógicas aplicadas a situaciones concretas, como la clasificación, la seriación y la conservación. Sin embargo, más allá de los avances cognitivos, esta etapa también implica transformaciones en el ámbito emocional. Desde una lectura ampliada del enfoque piagetiano, el desarrollo cognitivo y emocional no son procesos aislados, sino interdependientes, en la medida en que las emociones influyen en la forma en que el niño interpreta la realidad, construye significados y regula su comportamiento. En este sentido, la educación emocional en esta etapa favorece la transición desde respuestas impulsivas hacia formas más reflexivas de actuación, permitiendo al niño comprender sus estados afectivos y ajustarlos a las normas y demandas del entorno escolar.

En coherencia con aportes contemporáneos en educación emocional, se reconoce que el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la empatía y la cooperación se ve facilitado cuando el entorno educativo promueve experiencias significativas que integran lo cognitivo y lo afectivo. Esto implica que el aprendizaje en la educación básica primaria no puede reducirse a la adquisición de contenidos, sino que debe propiciar espacios para la expresión emocional, la interacción social y la construcción de normas compartidas, elementos clave en esta etapa del desarrollo.

En este nivel educativo, la escuela desempeña un papel central como agente de socialización y mediación cultural. De acuerdo con Bronfenbrenner (2005), el contexto escolar forma parte del microsistema que influye de manera directa en el desarrollo integral del niño, en interacción con la familia y otros entornos significativos. Esto implica que las experiencias vividas en el aula, las relaciones con pares y docentes, así como las prácticas pedagógicas implementadas, tienen un impacto directo en la configuración de habilidades socioemocionales y en la construcción de la identidad del estudiante.

Adicionalmente, en la educación básica primaria se establecen las bases de la convivencia escolar, entendida como la capacidad de interactuar de manera respetuosa, empática y cooperativa. En este sentido, el desarrollo de competencias como la regulación emocional y las habilidades sociales resulta fundamental para prevenir conductas disruptivas, favorecer el clima de aula y promover la participación activa en los procesos de aprendizaje (Tur-Porcar et al., 2021; Carrasco et al., 2024).

En coherencia con la Ley 115 de 1994 y con desarrollos normativos recientes como la Ley 2383 de 2024, la integración de estrategias de educación socioemocional en los primeros grados de educación básica primaria no solo resulta pedagógicamente pertinente, sino también normativamente sustentada, al responder al mandato de formación integral que orienta el sistema educativo colombiano. Estas disposiciones reconocen que la educación debe propender por el desarrollo equilibrado de dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas, lo que refuerza la necesidad de implementar propuestas pedagógicas que atiendan de manera intencionada la dimensión socioemocional desde edades tempranas.

En este marco, la educación básica primaria se configura como un escenario privilegiado para la implementación de estrategias psicopedagógicas orientadas al fortalecimiento de competencias socioemocionales, en tanto permite intervenir en una etapa clave del desarrollo, donde los procesos de aprendizaje, socialización y construcción de identidad se encuentran en plena consolidación.

Modelo de Educación Emocional de Bisquerra

El modelo de educación emocional (Bisquerra, 2003; Bisquerra & Pérez, 2019) constituye uno de los referentes teóricos más influyentes en el ámbito iberoamericano para la comprensión y desarrollo de competencias socioemocionales en contextos educativos. Este enfoque concibe la educación emocional como un proceso educativo continuo, sistemático y permanente, orientado a

potenciar el desarrollo integral de las personas mediante el fortalecimiento de competencias emocionales, entendidas como un componente esencial del bienestar y del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las competencias emocionales se definen como un conjunto articulado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten comprender, expresar y regular las emociones de manera adecuada, favoreciendo tanto el equilibrio intrapersonal como la calidad de las relaciones interpersonales. Este planteamiento se inscribe en una visión integradora del desarrollo humano, en la cual la dimensión emocional se reconoce como inseparable de los procesos cognitivos y sociales, incidiendo directamente en la adaptación escolar, la convivencia y el desempeño académico.

El modelo organiza dichas competencias en cinco grandes dimensiones interrelacionadas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y competencias para la vida y el bienestar. La conciencia emocional hace referencia a la capacidad de identificar y comprender las propias emociones y las de los demás, reconociendo sus causas y efectos en el comportamiento. La regulación emocional implica la habilidad para gestionar las emociones de manera adaptativa, lo que incluye el control de impulsos, la tolerancia a la frustración y la utilización de estrategias para afrontar situaciones adversas de forma funcional.

Por su parte, la autonomía emocional se relaciona con el desarrollo de la autoestima, la autoconfianza, la responsabilidad personal y la capacidad de tomar decisiones de manera independiente. Las habilidades sociales comprenden aspectos fundamentales para la interacción interpersonal, tales como la empatía, la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar integran la capacidad de adoptar comportamientos responsables, construir proyectos de vida con sentido y promover el bienestar tanto individual como colectivo.

Un aporte central de este modelo radica en su carácter aplicable al contexto educativo, al plantear que estas competencias no solo pueden, sino que deben ser desarrolladas mediante intervenciones pedagógicas estructuradas. En este sentido, la educación emocional trasciende enfoques espontáneos o implícitos, proponiendo la incorporación de estrategias didácticas intencionadas que incluyan la reflexión emocional, el aprendizaje experiencial, las dinámicas grupales, el modelamiento y la mediación pedagógica dentro del aula. Esta perspectiva resulta coherente con enfoques contemporáneos que reconocen el papel de la emoción en el aprendizaje y la necesidad de abordarla de manera sistemática en el currículo escolar (Durlak et al., 2015).

En el marco de la presente investigación, la estrategia psicopedagógica se fundamenta en el modelo de educación emocional (Bisquerra, 2003), focalizando particularmente el desarrollo de dos competencias: la regulación emocional y las habilidades sociales, esta última comprendida como parte de las competencias sociales propuestas por el modelo. Esta delimitación responde a las necesidades socioeducativas identificadas en el grupo de estudiantes de segundo grado del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá, en quienes se evidencian dificultades relacionadas con la gestión de emociones, el control de impulsos y la interacción con sus pares en el contexto escolar.

De esta manera, la implementación de una estrategia basada en este modelo permite estructurar procesos pedagógicos orientados al reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones, así como al fortalecimiento de habilidades relacionales necesarias para la convivencia. En consecuencia, se espera que esta intervención contribuya no solo a la mejora del clima de aula, sino también a la generación de condiciones más favorables para el aprendizaje, el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes.

Estrategias Psicopedagógicas Para el Desarrollo Socioemocional

Las estrategias psicopedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional constituyen un conjunto de acciones planificadas, sistemáticas e intencionadas que buscan favorecer el fortalecimiento de competencias emocionales y sociales en el contexto educativo. Estas estrategias integran fundamentos de la pedagogía y la psicología, con el propósito de promover procesos de aprendizaje que articulen de manera coherente las dimensiones cognitivas, emocionales y relacionales del estudiante, reconociendo su carácter integral.

Desde esta perspectiva, el enfoque psicopedagógico parte del supuesto de que el aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos académicos, sino que implica también el desarrollo de habilidades para la comprensión de sí mismo, la gestión de las emociones y la interacción positiva con los demás (Bisquerra & Pérez, 2019). En consecuencia, las intervenciones orientadas al desarrollo socioemocional se fundamentan en metodologías activas que favorecen la participación, la reflexión y la experiencia directa, permitiendo que el estudiante se involucre de manera significativa en su propio proceso formativo.

En coherencia con los planteamientos del aprendizaje socioemocional, diversas investigaciones evidencian que las estrategias psicopedagógicas más efectivas incluyen actividades como dinámicas grupales, juegos de roles, narrativas, ejercicios de identificación y expresión emocional, resolución de conflictos, trabajo cooperativo y espacios de diálogo reflexivo (Durlak et al., 2015; García et al., 2020; Lozano-Peña et al., 2020). Estas metodologías no solo facilitan la adquisición de conocimientos, sino que promueven el desarrollo progresivo de habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la regulación emocional y la convivencia, al situar al estudiante en escenarios reales o simulados de interacción social.

Asimismo, desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, estas estrategias adquieren sentido en la medida en que se desarrollan en contextos de interacción mediada, donde el docente

cumple un rol fundamental como orientador, facilitador y modelo de comportamiento socioemocional. En este sentido, la mediación pedagógica permite guiar al estudiante en la construcción de significados, la comprensión de sus experiencias emocionales y la incorporación de nuevas formas de relación con los demás, favoreciendo procesos de autorregulación y ajuste conductual (Vygotsky, 2000).

En el contexto de la educación básica primaria, la implementación de este tipo de estrategias adquiere una relevancia particular, dado que los estudiantes se encuentran en una etapa de desarrollo en la que las experiencias escolares inciden de manera significativa en la consolidación de habilidades sociales, la regulación emocional y la formación del autoconcepto. Diversos estudios han señalado que las intervenciones tempranas en el ámbito socioemocional contribuyen a mejorar la adaptación escolar, reducir conductas disruptivas y fortalecer la participación en el aula (Tur-Porcar et al., 2021; Carrasco et al., 2024).

En el marco de la presente investigación, la estrategia psicopedagógica se orienta específicamente al fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria. A través de actividades estructuradas, secuenciadas y mediadas pedagógicamente, se busca favorecer el reconocimiento y comprensión de las emociones, el desarrollo de estrategias de autorregulación y la mejora de las interacciones entre pares. De esta manera, la intervención no solo apunta al desarrollo de competencias individuales, sino también a la construcción de ambientes escolares más favorables para la convivencia, el bienestar emocional y la calidad del aprendizaje.

Referentes teóricos

Teoría de la Educación Emocional de Bisquerra

La educación emocional se configura como un enfoque teórico que reconoce la importancia de las emociones en el desarrollo integral del ser humano, planteando la necesidad de incorporarlas de manera explícita dentro de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la formación no puede limitarse al desarrollo cognitivo, sino que debe incluir el fortalecimiento de competencias que permitan a los estudiantes reconocer, comprender y regular sus emociones, así como interactuar de manera adecuada con los demás (Bisquerra, 2003).

Este enfoque se fundamenta en la idea de que las emociones desempeñan un papel central en los procesos de aprendizaje, en tanto influyen en la atención, la memoria, la motivación y la toma de decisiones. En consecuencia, el desarrollo emocional no solo impacta el bienestar personal, sino que también incide directamente en el desempeño académico y en la calidad de las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar (Bisquerra & Pérez, 2019; Durlak et al., 2015).

La educación emocional es concebida como un proceso educativo continuo y permanente, lo que implica que su desarrollo debe darse de manera progresiva a lo largo del ciclo vital, integrándose de forma transversal en las prácticas pedagógicas. En este sentido, no se trata de intervenciones aisladas, sino de una formación sistemática que requiere intencionalidad, planificación y mediación por parte del docente, quien actúa como facilitador en la construcción de habilidades emocionales (Bisquerra, 2003).

En este marco, las competencias emocionales se entienden como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas desenvolverse de manera adaptativa en diferentes contextos. Estas competencias se organizan en cinco grandes

dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra & Pérez, 2019).

La conciencia emocional constituye el punto de partida del desarrollo socioemocional, ya que implica la capacidad de identificar y comprender las propias emociones y las de los demás. Esta competencia permite al individuo tomar conciencia de su experiencia afectiva y reconocer la influencia de las emociones en su comportamiento. Por su parte, la regulación emocional se refiere a la capacidad de gestionar las emociones de manera adecuada, modulando las respuestas afectivas, controlando impulsos y desarrollando estrategias para afrontar situaciones de tensión o frustración (Bisquerra, 2003; Mora et al., 2023).

La autonomía emocional se relaciona con el desarrollo de la autoestima, la autoconfianza y la responsabilidad personal, favoreciendo la toma de decisiones de manera independiente. En cuanto a la competencia social, esta integra habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, las cuales son fundamentales para la convivencia escolar y la construcción de relaciones interpersonales positivas (García et al., 2020). Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar permiten al individuo adoptar comportamientos responsables y construir proyectos de vida orientados al bienestar personal y colectivo.

Un aspecto relevante de esta teoría es su aplicabilidad en el ámbito educativo, al plantear que las competencias emocionales pueden desarrollarse mediante estrategias pedagógicas estructuradas. Diversas investigaciones han demostrado que la implementación de programas de educación emocional contribuye a mejorar la regulación emocional, la convivencia escolar y el rendimiento académico, evidenciando la relación entre el desarrollo socioemocional y la calidad del aprendizaje (Durlak et al., 2015; Lozano-Peña et al., 2020).

En el contexto de la educación básica primaria, este enfoque adquiere especial relevancia, dado que los primeros años de escolaridad constituyen una etapa clave para la consolidación de

habilidades emocionales y sociales. Durante este periodo, los estudiantes desarrollan progresivamente la capacidad de identificar sus emociones, regular su comportamiento y establecer relaciones con sus pares, procesos que inciden directamente en su adaptación al entorno escolar (Tur-Porcar et al., 2021).

En coherencia con lo anterior, la presente investigación retoma la teoría de la educación emocional como fundamento para el diseño de la estrategia psicopedagógica, focalizando el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales. Esta delimitación responde a la necesidad de intervenir en competencias que inciden de manera directa en la convivencia escolar, el bienestar de los estudiantes y las condiciones que favorecen el aprendizaje significativo.

El modelo de Aprendizaje Socioemocional (Social and Emotional Learning – SEL)

Constituye uno de los marcos conceptuales y aplicados más relevantes a nivel internacional para la comprensión y el desarrollo de las competencias socioemocionales en contextos educativos. Este enfoque ha sido sistematizado por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), que define el aprendizaje socioemocional como el proceso mediante el cual niños y adultos adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y gestionar las emociones, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2021).

Desde este modelo, las competencias socioemocionales se organizan en cinco dimensiones interrelacionadas: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. La autoconciencia implica la capacidad de reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, así como comprender cómo estos influyen en el comportamiento. La autorregulación, por su parte, se refiere a la habilidad para gestionar emociones, pensamientos e impulsos en diversas situaciones, favoreciendo el autocontrol y la adaptación. La conciencia social incluye la empatía y la capacidad de comprender perspectivas

diversas, mientras que las habilidades relacionales se orientan al establecimiento de vínculos saludables mediante la comunicación efectiva, la cooperación y la resolución de conflictos. Finalmente, la toma de decisiones responsable implica la capacidad de adoptar elecciones éticas y constructivas considerando las consecuencias de las acciones (CASEL, 2021).

Una de las principales fortalezas del modelo SEL radica en su carácter integrador, al articular dimensiones emocionales, sociales y cognitivas dentro del proceso educativo. En este sentido, el aprendizaje no se concibe únicamente como un proceso intelectual, sino como una experiencia integral en la que las emociones cumplen un papel fundamental en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva se encuentra respaldada por aportes de la neurociencia, los cuales evidencian que los procesos emocionales influyen directamente en funciones cognitivas como la atención, la memoria y la toma de decisiones (Immordino-Yang & Damásio, 2008).

La evidencia empírica ha demostrado de manera consistente la efectividad de los programas basados en el modelo SEL. El metaanálisis desarrollado por Durlak et al. (2015), que incluyó más de 200 estudios, concluyó que los estudiantes que participaron en programas de aprendizaje socioemocional presentaron mejoras significativas en habilidades sociales, regulación emocional, actitudes hacia sí mismos y hacia los demás, así como un incremento en su rendimiento académico. Adicionalmente, se evidenció una reducción en conductas problemáticas como la agresividad, la impulsividad y los problemas de conducta, lo que refuerza el impacto del SEL en la convivencia escolar.

En el ámbito educativo, el modelo SEL se caracteriza por promover una implementación sistemática y transversal, lo que implica su integración en el currículo, en las prácticas pedagógicas y en la cultura institucional. No se trata de intervenciones aisladas, sino de un enfoque que involucra a toda la comunidad educativa, incluyendo docentes, directivos, familias y estudiantes. Esta perspectiva ecológica se alinea con planteamientos como los de Bronfenbrenner

(2005), al reconocer que el desarrollo socioemocional está influido por múltiples sistemas de interacción.

En educación básica primaria, particularmente en los primeros grados, la implementación del modelo SEL adquiere especial relevancia, dado que en esta etapa se consolidan habilidades fundamentales relacionadas con la autorregulación, la empatía y la interacción social. Diversos estudios han señalado que la incorporación temprana de programas SEL favorece la adaptación escolar, mejora el clima de aula y fortalece la disposición hacia el aprendizaje (Aranda Meyer & Luque, 2024; Tur-Porcar et al., 2021).

En el contexto colombiano, el enfoque SEL encuentra un respaldo significativo en el marco normativo vigente, especialmente a partir de políticas orientadas a la convivencia escolar y al desarrollo integral del estudiante. La Ley 1620 de 2013 y, más recientemente, la Ley 2383 de 2024, que establece la obligatoriedad de la educación emocional en los diferentes niveles educativos, evidencian un reconocimiento institucional de la importancia de estas competencias. Sin embargo, tal como señalan Arias Ortiz et al. (2020), persiste el desafío de traducir estos lineamientos en prácticas pedagógicas concretas y sistemáticas dentro del aula.

En este sentido, el modelo SEL no solo proporciona un marco teórico sólido, sino también una guía práctica para el diseño e implementación de estrategias psicopedagógicas orientadas al fortalecimiento de competencias específicas. En el marco de la presente investigación, este modelo dialoga con la propuesta de educación emocional, permitiendo sustentar teóricamente la intervención centrada en la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de segundo grado. De esta manera, el SEL se configura como un referente clave para comprender la relación entre intervención pedagógica, desarrollo socioemocional y calidad del aprendizaje en contextos educativos reales.

Perspectiva del Desarrollo Socioemocional y Liderazgo Educativo Leithwood y Riehl

El desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto escolar no depende exclusivamente de las intervenciones dirigidas a los estudiantes, sino también de las condiciones institucionales y del tipo de liderazgo pedagógico que orienta la dinámica educativa. Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un sistema en el que las prácticas docentes, la cultura organizacional y la gestión educativa inciden de manera directa en la construcción de ambientes que favorecen o limitan el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Diversos enfoques contemporáneos en educación reconocen que el liderazgo educativo cumple un papel fundamental en la promoción del bienestar y la convivencia escolar, en tanto influye en la toma de decisiones pedagógicas, la organización del aula y la calidad de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, el liderazgo con enfoque socioemocional se orienta a la creación de climas escolares positivos, caracterizados por relaciones basadas en el respeto, la empatía, la cooperación y el reconocimiento de la diversidad (Aranda Meyer & Luque, 2024).

Este enfoque amplía la comprensión del desarrollo socioemocional al situarlo en una dimensión sistémica, en la que no solo intervienen las características individuales del estudiante, sino también los contextos en los que este se desenvuelve. Desde esta mirada, el docente no solo actúa como transmisor de conocimientos, sino como mediador emocional, modelo de comportamiento social y facilitador de procesos de autorregulación y convivencia dentro del aula.

Asimismo, la evidencia empírica sugiere que los entornos escolares que promueven prácticas pedagógicas coherentes con la educación socioemocional favorecen el desarrollo de habilidades como la regulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos, al tiempo que contribuyen a mejorar el clima de aula y el rendimiento académico (Durlak et al., 2015). Esto pone

de manifiesto que la efectividad de las estrategias psicopedagógicas no depende únicamente de su diseño, sino también de las condiciones institucionales que posibilitan su implementación.

En el contexto de la educación básica primaria, esta perspectiva resulta especialmente relevante, dado que los estudiantes se encuentran en una etapa de formación en la que las experiencias escolares influyen significativamente en la construcción de su autoconcepto, en el desarrollo de habilidades sociales y en la internalización de normas de convivencia. En este sentido, la coherencia entre las prácticas docentes, el clima institucional y los principios de la educación socioemocional se convierte en un factor clave para el logro de los objetivos formativos.

En el marco de la presente investigación, esta perspectiva permite reconocer que la implementación de una estrategia psicopedagógica orientada al fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales no ocurre de manera aislada, sino que se inserta en un contexto institucional que puede potenciar o limitar sus efectos. Por ello, considerar el liderazgo pedagógico y las dinámicas escolares resulta fundamental para comprender de manera integral los resultados del proceso de intervención.

Teoría de las Emociones de Martha Nussbaum

La teoría de las emociones desde una perspectiva ética plantea que las emociones no deben ser comprendidas como respuestas irracionales o meramente biológicas, sino como procesos complejos que implican juicios de valor sobre aquello que las personas consideran significativo en su vida. Desde este enfoque, las emociones están estrechamente vinculadas con la forma en que los individuos interpretan el mundo, establecen relaciones y toman decisiones, lo que las convierte en un componente fundamental del desarrollo moral y social (Nussbaum, 2008).

En esta línea, las emociones son entendidas como evaluaciones cognitivas que reflejan creencias, deseos y valoraciones sobre el entorno. Esto implica que emociones como la empatía, la

compasión, la ira o la vergüenza no surgen de manera aislada, sino que están mediadas por procesos de interpretación y aprendizaje social. En consecuencia, la educación emocional no solo tiene una dimensión psicológica, sino también ética, en tanto contribuye a la formación de sujetos capaces de reconocer al otro, comprender su experiencia y actuar de manera responsable dentro de un contexto social (Nussbaum, 2014).

Uno de los aportes más relevantes de este enfoque es la relación entre emociones y justicia social. La autora plantea que emociones como la empatía y la compasión son fundamentales para la construcción de sociedades más justas, ya que permiten reconocer la dignidad del otro y responder de manera sensible frente a sus necesidades. En el ámbito educativo, esto implica que el desarrollo socioemocional no debe centrarse únicamente en el bienestar individual, sino también en la formación de ciudadanos capaces de convivir, respetar la diversidad y participar en la construcción de entornos más equitativos. (Nussbaum, 2010).

Desde esta perspectiva, la educación emocional adquiere un carácter formativo integral, al articular el desarrollo afectivo con la construcción de valores y principios éticos. En este sentido, el aprendizaje de la regulación emocional y de las habilidades sociales no solo favorece la adaptación al entorno escolar, sino que también contribuye a la internalización de normas de convivencia, al respeto por los otros y a la toma de decisiones responsables en situaciones de interacción social.

En el contexto escolar, esta teoría permite comprender que las dificultades en la regulación emocional o en las habilidades sociales no solo tienen implicaciones conductuales, sino también éticas, en tanto afectan la manera en que los estudiantes se relacionan con sus pares y responden a situaciones de conflicto. Por ello, el fortalecimiento de competencias como la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva se convierte en un elemento clave para la construcción de ambientes educativos basados en el respeto, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, este enfoque se articula con las políticas educativas orientadas a la formación en competencias ciudadanas, en las cuales se promueve el desarrollo de habilidades para la convivencia, la participación democrática y el reconocimiento de los derechos humanos. En el caso colombiano, estas orientaciones se reflejan en normativas como la Ley 1620 de 2013, que enfatiza la importancia de fortalecer la convivencia escolar y la formación ética de los estudiantes.

En el marco de la presente investigación, la teoría de las emociones desde una perspectiva ética permite fundamentar el desarrollo de la regulación emocional y las habilidades sociales no solo como competencias funcionales para la adaptación escolar, sino como capacidades esenciales para la formación de sujetos capaces de establecer relaciones basadas en la empatía, el respeto y la responsabilidad. De esta manera, la intervención psicopedagógica adquiere un sentido más amplio, al contribuir tanto al bienestar emocional como a la construcción de una convivencia escolar más ética y humanizante.

Teoría de las Habilidades Sociales en Perspectiva Cognitivo Conductual

La teoría de las habilidades sociales se inscribe dentro de los enfoques cognitivo-conductuales, los cuales conciben el comportamiento social como un conjunto de conductas aprendidas que pueden ser desarrolladas, modificadas y fortalecidas a lo largo del ciclo vital. Desde esta perspectiva, las habilidades sociales no son rasgos innatos, sino repertorios conductuales que permiten a los individuos relacionarse de manera efectiva y adaptativa en distintos contextos (Caballo, 2007).

En este marco, las habilidades sociales se definen como un conjunto de comportamientos observables que facilitan la expresión adecuada de emociones, opiniones, deseos y derechos, respetando a los demás y resolviendo de manera constructiva las situaciones de interacción social. Estas incluyen conductas como la comunicación asertiva, la empatía, la cooperación, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos (García et al., 2020). Su desarrollo implica no solo la

adquisición de conductas específicas, sino también la capacidad de interpretar adecuadamente las señales sociales y responder de manera contextualizada.

Desde el enfoque del aprendizaje social, se resalta el papel del modelamiento y la observación en la adquisición de conductas sociales. En este sentido, los niños aprenden habilidades sociales a través de la imitación de modelos significativos, como padres, docentes y pares, así como mediante las consecuencias que reciben por sus comportamientos. Este proceso evidencia que el contexto escolar se configura como un escenario privilegiado para el desarrollo de dichas habilidades, al ofrecer múltiples oportunidades de interacción y aprendizaje social (Bandura, 1986).

De manera complementaria, en el ámbito de la educación básica primaria, el desarrollo de habilidades sociales se configura como un proceso fundamental, dado que durante esta etapa los estudiantes consolidan formas de interacción, normas de convivencia y estrategias para la resolución de conflictos. En este sentido, la intervención temprana resulta clave, ya que permite prevenir dificultades futuras y favorecer la integración social del niño, contribuyendo a su bienestar emocional y a su desempeño académico (Monjas, 2002).

La evidencia empírica respalda la importancia de estas competencias en el contexto escolar. Diversas investigaciones han demostrado que los estudiantes con un adecuado desarrollo de habilidades sociales tienden a establecer relaciones interpersonales más positivas, participar activamente en actividades académicas y mostrar una mayor disposición hacia el aprendizaje. Por el contrario, las dificultades en estas habilidades suelen asociarse con conductas disruptivas, aislamiento social y problemas de adaptación escolar (Tur-Porcar et al., 2021; Durlak et al., 2015).

Asimismo, las habilidades sociales se encuentran estrechamente relacionadas con la regulación emocional, en tanto la capacidad de interactuar de manera efectiva depende, en gran medida, de la habilidad para gestionar emociones como la frustración, la ira o la ansiedad en

contextos sociales. Esta relación evidencia la necesidad de abordar ambas competencias de manera integrada dentro de los procesos educativos, en coherencia con los enfoques de educación socioemocional (CASEL, 2021).

Desde una perspectiva psicopedagógica, el desarrollo de habilidades sociales puede ser promovido mediante estrategias estructuradas que incluyan el modelamiento, el juego de roles, la retroalimentación, el aprendizaje cooperativo y la resolución guiada de conflictos. Estas metodologías permiten a los estudiantes no solo adquirir conductas sociales adecuadas, sino también reflexionar sobre sus propias interacciones y desarrollar habilidades de autorregulación en contextos reales (Durlak et al., 2015).

En el contexto colombiano, el fortalecimiento de las habilidades sociales se articula con las políticas de convivencia escolar y formación ciudadana, especialmente en el marco de la Ley 1620 de 2013, que promueve el desarrollo de competencias para la convivencia, la participación y la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, la escuela no solo cumple una función académica, sino también formativa, al contribuir a la construcción de entornos sociales más respetuosos e inclusivos.

En el marco de la presente investigación, la teoría de las habilidades sociales permite fundamentar la importancia de intervenir de manera intencionada en la interacción entre pares, reconociendo que dichas competencias inciden directamente en la convivencia escolar y en las condiciones que favorecen el aprendizaje. La focalización en habilidades como la comunicación asertiva, la empatía y la resolución de conflictos responde a las necesidades identificadas en el grupo de estudiantes y se articula con el fortalecimiento de la regulación emocional como componente complementario del desarrollo socioemocional.

Enfoque Constructivista del Aprendizaje por Piaget y Vygotsky

El enfoque constructivista del aprendizaje plantea que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente a partir de la interacción del sujeto con su entorno. Desde esta perspectiva, el estudiante es un agente activo en su proceso de aprendizaje, que organiza, interpreta y da significado a la información a partir de sus experiencias previas, sus estructuras cognitivas y las demandas del contexto educativo. En este sentido, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico, progresivo y situado, en el que intervienen tanto factores cognitivos como emocionales y sociales.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, el constructivismo encuentra uno de sus principales fundamentos en los aportes de Piaget, quien plantea que el aprendizaje se produce mediante procesos de asimilación y acomodación. A través de la asimilación, el individuo incorpora nueva información a sus esquemas mentales existentes, mientras que la acomodación implica la modificación de dichos esquemas para ajustarse a nuevas experiencias (Piaget, 1970). Este proceso de equilibrio progresivo permite la construcción de estructuras cognitivas cada vez más complejas.

En el caso de los estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, estos se ubican en la etapa de las operaciones concretas, caracterizada por el desarrollo del pensamiento lógico aplicado a situaciones concretas, la capacidad de clasificación, seriación y conservación, así como una mayor comprensión de normas y reglas sociales. En esta etapa, el aprendizaje se ve favorecido por experiencias significativas, actividades prácticas y situaciones que involucren la interacción con otros, lo cual resulta especialmente relevante para el desarrollo de competencias socioemocionales.

Si bien la teoría piagetiana se centra en el desarrollo cognitivo, diversos desarrollos contemporáneos han resaltado la relación entre cognición y emoción dentro del proceso de

aprendizaje. Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento no puede entenderse al margen de la dimensión afectiva, ya que las emociones influyen en la motivación, la disposición para aprender y la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos académicos. En consecuencia, el desarrollo de habilidades como la regulación emocional y la tolerancia a la frustración resulta fundamental para favorecer procesos de aprendizaje significativos.

Por su parte, el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky amplía la comprensión del aprendizaje al situarlo en un contexto social e histórico. Este autor plantea que las funciones psicológicas superiores tienen un origen social y se desarrollan inicialmente en el plano interpsicológico, a través de la interacción con otros, para posteriormente internalizarse en el plano intrapsicológico (Vygotsky, 2000). En este sentido, el aprendizaje es un proceso mediado culturalmente, en el que el lenguaje, la interacción social y la guía del adulto cumplen un papel fundamental.

Uno de los conceptos centrales de esta perspectiva es la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que el estudiante puede hacer de manera independiente y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o de un par más competente. Este concepto resalta la importancia de la mediación pedagógica, en la medida en que el docente orienta, acompaña y facilita la construcción de aprendizajes, incluyendo aquellos relacionados con la regulación emocional y las habilidades sociales.

Desde este enfoque, la autorregulación no se considera una capacidad innata, sino una habilidad que se construye progresivamente a través de la interacción social. Inicialmente, el niño regula su comportamiento con apoyo externo, a través de normas, instrucciones y acompañamiento del adulto, y posteriormente, internaliza estas estrategias hasta lograr un control autónomo de sus emociones y conductas. Este proceso resulta fundamental en la educación básica primaria, donde

los estudiantes se encuentran en una etapa clave para el desarrollo del autocontrol, la cooperación y la convivencia.

La integración de los aportes de Piaget y Vygotsky permite comprender el aprendizaje como un proceso que articula dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Mientras Piaget enfatiza la construcción individual del conocimiento a partir de la interacción con el entorno, Vygotsky resalta el papel de la mediación social y cultural en dicho proceso. En conjunto, ambas perspectivas ofrecen un marco teórico sólido para fundamentar la importancia de diseñar estrategias pedagógicas intencionadas que favorezcan no solo el desarrollo cognitivo, sino también el fortalecimiento de competencias socioemocionales.

En el contexto educativo, este enfoque implica que las estrategias psicopedagógicas deben promover la participación activa del estudiante, la interacción con sus pares, la reflexión sobre la experiencia y la construcción conjunta de significados. Actividades como el trabajo cooperativo, el diálogo reflexivo, el juego de roles y la resolución de problemas se convierten en herramientas clave para favorecer tanto el aprendizaje académico como el desarrollo socioemocional.

En el marco de la presente investigación, el enfoque constructivista sustenta la implementación de una estrategia psicopedagógica orientada al fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales, al reconocer que estas competencias se desarrollan a través de la experiencia, la interacción y la mediación pedagógica. De esta manera, el aprendizaje socioemocional se comprende como un proceso activo, situado y socialmente construido, coherente con los principios del desarrollo humano y la educación integral.

Enfoque de Calidad Educativa Integral UNESCO

El concepto de calidad educativa ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, transitando de enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento académico hacia perspectivas integrales que reconocen la importancia del desarrollo humano en todas sus

dimensiones. En este sentido, la calidad educativa no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica la formación de sujetos capaces de comprender su entorno, relacionarse de manera adecuada con otros y desenvolverse de forma autónoma y responsable en la sociedad.

Desde el marco internacional, la UNESCO plantea que una educación de calidad debe ser inclusiva, equitativa y orientada al desarrollo integral del estudiante, en coherencia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual promueve oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015). Este enfoque reconoce que los procesos educativos deben atender no solo dimensiones cognitivas, sino también aspectos emocionales, sociales y éticos que inciden directamente en el bienestar y en la capacidad de los individuos para aprender de manera significativa.

En esta línea, diversos estudios han evidenciado que el aprendizaje significativo se encuentra estrechamente relacionado con variables socioemocionales como la motivación, la autoestima, la autorregulación y la calidad de las relaciones interpersonales dentro del aula. Durlak et al. (2015) señalan que la implementación de programas de aprendizaje socioemocional no solo mejora las competencias emocionales y sociales de los estudiantes, sino que también se asocia con un incremento en el rendimiento académico y una disminución de conductas problemáticas.

Desde una perspectiva neuroeducativa, la relación entre emoción y aprendizaje adquiere un papel central. Investigaciones en este campo han demostrado que las emociones influyen en procesos cognitivos fundamentales como la atención, la memoria y la toma de decisiones, lo que implica que el aprendizaje no puede entenderse como un proceso exclusivamente racional (Immordino-Yang & Damasio, 2008). En consecuencia, generar condiciones emocionales favorables en el aula se convierte en un requisito indispensable para promover aprendizajes profundos y duraderos.

En el contexto escolar, la calidad educativa también se vincula con la construcción de ambientes de aprendizaje positivos, caracterizados por relaciones basadas en el respeto, la empatía y la cooperación. Diversas investigaciones han señalado que un clima escolar favorable contribuye a mejorar la participación estudiantil, la motivación y el compromiso con el aprendizaje, mientras que contextos marcados por conflictos, desregulación emocional o dificultades en la convivencia pueden afectar negativamente el desempeño académico (Carrasco Guerra et al., 2024; Tur-Porcar et al., 2021).

Asimismo, la calidad del aprendizaje implica la capacidad del estudiante para transferir y aplicar los conocimientos en contextos diversos, lo cual requiere no solo habilidades cognitivas, sino también competencias socioemocionales que le permitan enfrentar desafíos, adaptarse a nuevas situaciones y persistir ante la dificultad. En este sentido, la regulación emocional y las habilidades sociales se configuran como factores estructurales, y no accesorios, en la construcción de aprendizajes significativos y sostenibles.

En el contexto colombiano, la noción de calidad educativa se encuentra alineada con el principio de formación integral establecido en la Ley 115 de 1994, el cual reconoce la necesidad de promover el desarrollo equilibrado de las dimensiones cognitiva, ética, social y afectiva del estudiante. De manera complementaria, políticas como la Ley 1620 de 2013 y la Ley 2383 de 2024 refuerzan la importancia de fortalecer la convivencia escolar y la educación emocional como componentes esenciales del proceso educativo.

Desde una perspectiva psicopedagógica, la calidad educativa implica diseñar e implementar estrategias que respondan a las necesidades reales de los estudiantes, considerando sus características evolutivas, su contexto sociocultural y sus procesos emocionales. En este sentido, la incorporación de estrategias orientadas al desarrollo socioemocional permite generar

condiciones más favorables para el aprendizaje, al promover la autorregulación, la participación activa y la construcción de relaciones interpersonales positivas dentro del aula.

En el marco de la presente investigación, el enfoque de calidad educativa integral permite fundamentar la importancia de analizar la incidencia de una estrategia psicopedagógica en el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales, reconociendo que estas competencias inciden directamente en la disposición para aprender, en la convivencia escolar y en la construcción de aprendizajes significativos. De esta manera, la educación socioemocional se posiciona como un componente esencial para garantizar procesos educativos de calidad en la educación básica primaria.

Teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman

La teoría de la inteligencia emocional plantea que el desarrollo humano no puede comprenderse únicamente desde las capacidades cognitivas tradicionales, sino que involucra de manera fundamental la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y las de los demás. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se configura como un conjunto de competencias que permiten regular los estados emocionales, establecer relaciones interpersonales saludables y tomar decisiones de manera consciente y adaptativa (Goleman, 1995).

Este enfoque surge como una ampliación del concepto clásico de inteligencia, al incorporar dimensiones afectivas y sociales que influyen directamente en el comportamiento humano. En el ámbito educativo, esta perspectiva resulta especialmente relevante, ya que permite comprender que el desempeño académico y la adaptación escolar no dependen exclusivamente de habilidades cognitivas, sino también de factores emocionales como la motivación, el autocontrol y la capacidad de interactuar con otros de manera efectiva.

La teoría identifica cinco componentes principales: autoconciencia emocional, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (Goleman, 1995). La autoconciencia

emocional hace referencia a la capacidad de reconocer y comprender los propios estados emocionales, lo que constituye la base para el desarrollo de las demás competencias. La autorregulación implica la habilidad para gestionar impulsos, tolerar la frustración y adaptar las respuestas emocionales a las demandas del contexto. Por su parte, la motivación se relaciona con la capacidad de orientar la conducta hacia el logro de objetivos, manteniendo la persistencia frente a las dificultades.

La empatía, entendida como la capacidad de comprender las emociones y perspectivas de los demás, favorece la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la comprensión. Finalmente, las habilidades sociales comprenden un conjunto de comportamientos que permiten interactuar de manera efectiva, resolver conflictos y cooperar con otros en distintos contextos sociales. Estas dimensiones se encuentran profundamente interrelacionadas y configuran la base del funcionamiento emocional y social del individuo.

Desde una perspectiva aplicada a la educación, diversos estudios han señalado que el desarrollo de la inteligencia emocional se asocia con mejores niveles de rendimiento académico, mayor adaptación escolar y disminución de conductas problemáticas. En este sentido, el fortalecimiento de estas competencias en el contexto escolar favorece no solo el aprendizaje, sino también la convivencia y el bienestar integral de los estudiantes (Durlak et al., 2015).

Asimismo, la teoría de la inteligencia emocional ha sido complementada por modelos como el de Mayer y Salovey, quienes conceptualizan la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, facilitar, comprender y regular las emociones (Mayer & Salovey, 1997). Esta perspectiva aporta un sustento más cognitivo al constructo, integrando procesos de procesamiento de la información emocional que enriquecen la comprensión del fenómeno. La articulación de estos enfoques permite comprender la inteligencia emocional como un constructo multidimensional que integra habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

En el contexto de la educación básica primaria, el desarrollo de la inteligencia emocional adquiere una relevancia particular, dado que en esta etapa los estudiantes se encuentran en proceso de consolidación de habilidades de autorregulación, reconocimiento emocional y socialización. La implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de estas competencias permite favorecer la adaptación al entorno escolar, mejorar la convivencia y promover una mayor disposición hacia el aprendizaje.

En el marco de la presente investigación, la teoría de la inteligencia emocional aporta un sustento conceptual para comprender la relación entre regulación emocional y habilidades sociales como componentes fundamentales del desarrollo socioemocional. En este sentido, se articula con el modelo de educación emocional y con el enfoque de aprendizaje socioemocional, permitiendo fundamentar la pertinencia de implementar estrategias psicopedagógicas orientadas al fortalecimiento de estas competencias en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria.

Marco normativo

El presente estudio se fundamenta en el marco jurídico colombiano, el cual reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de especial protección constitucional y establece la educación como un derecho fundamental orientado al desarrollo integral. Este conjunto normativo sustenta la importancia de promover no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales dentro del contexto escolar.

Constitución Política de Colombia (1991)

La Constitución Política constituye el principal referente normativo del sistema educativo colombiano. En su artículo 44 se establece la prevalencia de los derechos de los niños, incluyendo el derecho a la educación, al desarrollo integral y a la protección contra cualquier forma de vulneración. Por su parte, el artículo 67 define la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social, orientado a la formación integral de los ciudadanos.

En este sentido, la promoción de competencias socioemocionales se articula directamente con el mandato constitucional de garantizar el desarrollo armónico de las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas del individuo.

Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia

Esta ley refuerza el principio del interés superior del niño, reconociendo el derecho a una educación de calidad que promueva su desarrollo integral (artículo 28). Asimismo, establece la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad en la garantía de estos derechos (artículo 41).

Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de competencias como la regulación emocional y las habilidades sociales contribuye a la construcción de entornos protectores, favoreciendo la prevención de situaciones de riesgo y la garantía de derechos en el ámbito escolar.

Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación

La Ley General de Educación establece que uno de los fines fundamentales de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad, así como la formación en valores, derechos humanos, convivencia, paz y participación democrática.

Este marco normativo respalda la incorporación de la educación socioemocional dentro del currículo escolar, al reconocer que la formación integral implica el desarrollo de dimensiones más allá de lo cognitivo, incluyendo aspectos emocionales y sociales que inciden en la convivencia y el aprendizaje.

Ley 1620 de 2013 – Sistema Nacional de Convivencia Escolar

Esta ley crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y establece mecanismos para la prevención, promoción y atención de situaciones que afectan la convivencia en los establecimientos educativos.

Asimismo, promueve el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales como herramientas fundamentales para la construcción de ambientes escolares seguros, democráticos e inclusivos. En este marco, la autorregulación emocional y las habilidades sociales se configuran como elementos clave para la prevención de la violencia escolar y la resolución pacífica de conflictos.

Ley 1090 de 2006 Código Deontológico y Bioético del Psicólogo

Esta normativa orienta el ejercicio profesional del psicólogo en Colombia, estableciendo principios éticos como el respeto por la dignidad humana, la responsabilidad profesional, la confidencialidad y el consentimiento informado.

En el contexto de la presente investigación, esta ley garantiza que el proceso de intervención y recolección de información se realice bajo criterios éticos, protegiendo los derechos de los estudiantes participantes y asegurando el manejo adecuado de la información.

Ley 2383 de 2024 Cátedra de Educación Emocional

Esta ley establece la obligatoriedad de la Cátedra de Educación Emocional en los niveles de educación preescolar, básica y media, en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento.

Su promulgación responde a la necesidad de fortalecer la formación integral de los estudiantes mediante el desarrollo sistemático de competencias emocionales. Desde una perspectiva jurídica, esta ley consolida el reconocimiento de la educación socioemocional como un componente esencial del proceso educativo y exige su implementación de manera transversal en el currículo.

En el marco de esta investigación, esta normativa legitima la incorporación de estrategias psicopedagógicas orientadas al fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de educación básica primaria, en coherencia con las disposiciones legales vigentes.

Ley 2305 de 2025 Catedra de Educación Socioemocional en el Sistema Educativo

La Ley 2305 de 2025 complementa y fortalece el marco normativo en materia de educación emocional en Colombia, al enfatizar la necesidad de integrar de manera efectiva el desarrollo socioemocional en las prácticas pedagógicas y en la gestión educativa.

Esta ley no solo reafirma la obligatoriedad de la educación emocional, sino que también promueve la implementación de estrategias pedagógicas estructuradas que permitan desarrollar competencias específicas como la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades sociales, así como su evaluación dentro del proceso formativo.

En este sentido, la Ley 2305 de 2025 refuerza la pertinencia del presente estudio, al respaldar la necesidad de diseñar e implementar intervenciones psicopedagógicas que contribuyan de manera concreta al fortalecimiento de la socioemocionalidad en el contexto escolar.

Principio de Formación Integral

El conjunto de normas anteriormente expuestas converge en el principio de formación integral, entendido como el desarrollo equilibrado de las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas del estudiante.

En consecuencia, el fortalecimiento de competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria no solo responde a una necesidad pedagógica, sino que se encuentra plenamente sustentado desde el punto de vista jurídico, en coherencia con el marco normativo colombiano vigente.

Metodología

Enfoque de investigación

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, en tanto buscaba comprender e interpretar el desarrollo de las competencias socioemocionales, particularmente la regulación emocional y las habilidades sociales, en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, a partir de su experiencia dentro del contexto escolar.

El enfoque cualitativo se orienta a la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, privilegiando el análisis de significados, experiencias y procesos en contextos naturales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En este sentido, más que medir variables de manera aislada, se pretende analizar cómo los estudiantes construyen y expresan sus habilidades socioemocionales en interacción con su entorno.

Asimismo, este enfoque permite interpretar los cambios observados durante la implementación de la estrategia psicopedagógica, reconociendo la complejidad del contexto educativo y la influencia de factores sociales, emocionales y relacionales en el desarrollo del aprendizaje (Flick, 2015).

Desde el campo de las ciencias de la educación, el enfoque cualitativo resulta especialmente pertinente, en la medida en que los procesos educativos no pueden comprenderse únicamente desde indicadores cuantificables, sino que implican dimensiones subjetivas, interaccionales y contextuales que requieren ser interpretadas en profundidad. La educación se configura como un fenómeno social complejo, en el que intervienen múltiples variables pedagógicas, emocionales, culturales e institucionales, que influyen en la construcción del aprendizaje y en el desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, el enfoque cualitativo permite aproximarse a la realidad educativa desde una perspectiva comprensiva, reconociendo al estudiante como un sujeto activo que construye

significados a partir de su experiencia, y al aula como un espacio dinámico donde se configuran relaciones, emociones y prácticas que inciden en los procesos formativos. Tal como señalan autores como Flick (2015) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este enfoque facilita el análisis de procesos y no solo de resultados, lo que resulta fundamental en investigaciones orientadas a comprender transformaciones en competencias socioemocionales.

El carácter contextual del enfoque cualitativo permite además interpretar los fenómenos educativos en función de las particularidades del entorno en el que se desarrollan, evitando generalizaciones descontextualizadas y favoreciendo la construcción de conocimiento situado. Esto es especialmente relevante en el presente estudio, dado que el desarrollo de la regulación emocional y las habilidades sociales está profundamente influenciado por las dinámicas del aula, la interacción con los pares y las prácticas pedagógicas implementadas.

En consecuencia, la elección del enfoque cualitativo responde a la necesidad de comprender de manera integral el fenómeno de estudio, privilegiando la interpretación de experiencias, significados y procesos de cambio en el contexto educativo, en coherencia con los objetivos de la investigación y con la naturaleza del desarrollo socioemocional en la infancia.

Método de Investigación

El estudio se desarrolla bajo el método de estudio de caso descriptivo, dado que se centra en el análisis profundo, detallado y contextualizado de un grupo específico de estudiantes dentro de una institución educativa determinada.

El estudio de caso permite explorar fenómenos contemporáneos en su contexto real, especialmente cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son claramente definidas (Yin, 2018). Este método resulta pertinente para investigaciones educativas, ya que posibilita comprender dinámicas particulares del aula, procesos de interacción y efectos de intervenciones pedagógicas en escenarios concretos.

En este sentido, el estudio de caso no solo se orienta a la descripción del fenómeno, sino también a su interpretación a partir de las condiciones contextuales en las que se desarrolla, reconociendo la influencia de factores institucionales, pedagógicos y relacionales en el comportamiento socioemocional de los estudiantes (Stake, 1999). Esto resulta especialmente relevante en el ámbito escolar, donde las prácticas educativas, la cultura institucional y las dinámicas de aula inciden directamente en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Para el presente estudio, el caso está constituido por un grupo de estudiantes de segundo grado del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá, seleccionado en función de su pertinencia para analizar el fenómeno de interés: el desarrollo de la regulación emocional y las habilidades sociales en el contexto de la implementación de una estrategia psicopedagógica. Este grupo representa una unidad de análisis situada, en la que se integran características propias del nivel educativo, del contexto institucional y de las dinámicas relacionales del aula.

Asimismo, el estudio se configura como un caso único de tipo instrumental, en tanto el interés no radica exclusivamente en el caso en sí mismo, sino en su potencial para comprender un fenómeno más amplio: la incidencia de estrategias psicopedagógicas en el desarrollo de competencias socioemocionales en educación básica primaria (Stake, 1999).

Desde la perspectiva de la educación emocional, la elección del estudio de caso adquiere una relevancia particular, dado que las emociones constituyen experiencias subjetivas, dinámicas y contextualizadas, cuya comprensión requiere un abordaje interpretativo y situado. A diferencia de otros fenómenos susceptibles de medición objetiva, la regulación emocional y las habilidades sociales se manifiestan de manera diversa en función de las experiencias individuales, las interacciones sociales y las condiciones del entorno escolar.

En este sentido, el estudio de caso permite acceder a la complejidad de los procesos socioemocionales en su contexto natural, favoreciendo la observación directa de comportamientos,

la interpretación de significados y la comprensión de las formas en que los estudiantes experimentan, expresan y regulan sus emociones en el aula. Tal como señalan Yin (2018) y Stake (1999), este método es especialmente adecuado cuando se busca comprender fenómenos complejos en profundidad, atendiendo a su carácter contextual y a la multiplicidad de factores que los configuran.

Adicionalmente, en el ámbito de la educación emocional, el estudio de caso facilita el análisis de procesos de cambio, más que la medición de resultados aislados, lo que resulta coherente con la naturaleza progresiva del desarrollo socioemocional. La implementación de una estrategia psicopedagógica implica transformaciones que se construyen a lo largo del tiempo y que se expresan en conductas, interacciones y significados que solo pueden ser comprendidos a partir de un seguimiento cercano y contextualizado.

En coherencia con los objetivos del estudio, el método de estudio de caso permite analizar de manera integral la incidencia de la estrategia psicopedagógica en el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales, considerando las particularidades del contexto escolar, las interacciones entre los actores educativos y los procesos de cambio observados a lo largo de la intervención.

Contexto

El Colegio Gimnasio Campestre Fusagasugá fundado en 1993, es una institución privada que surgió para ofrecer educación personalizada y no tradicional en la región, diferenciándose de los métodos clásicos. Ofrece un entorno campestre enfocado en el aprendizaje a través de la experiencia, el juego y la formación integral de seres críticos, autónomos y creativos.

Fundación. Nació en 1993 como el "Centro de Enseñanza Precoz La Alegría De Aprender".

Fundadores. Impulsado por el ingeniero Henry Ortiz Cárdenas, la Doctora Soledad De La Cruz y familias locales como Vaca Fernández, Castro Buitrago y García Cobos.

Inspiración. Se basó en la pedagogía personalizada de Magdalena y Francisco Valderrama, buscando una alternativa a la educación tradicional en Fusagasugá.

Misión

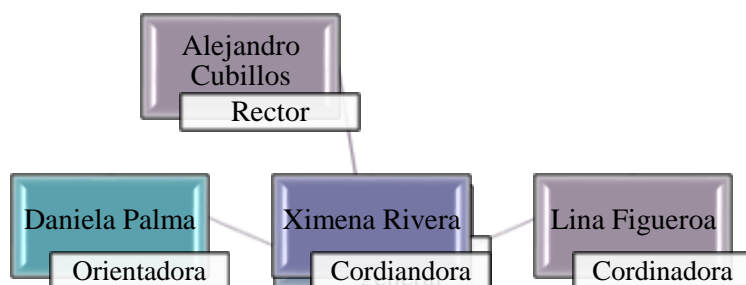
Desarrollar procesos formativos integrales para niños, niñas y jóvenes mediante prácticas pedagógicas personalizadas, fomentando seres críticos, autónomos y creativos con capacidad de servicio a la sociedad.

Visión

Para el año 2026 el Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá se proyecta como una institución líder en procesos académicos, convivenciales, lúdicos y ambientales, con énfasis en inglés alcanzando certificados internacionales; que promueve permanentemente la formación en valores éticos como base para el desarrollo del ser humano. Será reconocida por brindar un espacio tranquilo donde se aprende con integridad y prepara ciudadanos para aportar a la sociedad como seres críticos, autónomos y creativos.

Figura 1

Estructura organizacional



Fuente. Colegio Gimnasio Campestre Fusagasugá GCF (2025)

Población y Muestra

La población objeto de estudio está conformada por estudiantes de educación básica primaria del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá, institución educativa privada de carácter campestre, ubicada en una zona rural/suburbana del municipio. La institución ofrece formación desde nivel preescolar hasta educación media, y orienta su propuesta pedagógica hacia la formación integral de los estudiantes.

De acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el colegio promueve la formación de sujetos críticos, autónomos y creativos, con capacidad para desenvolverse de manera activa y responsable en su entorno social. Su enfoque educativo se fundamenta en principios misionales, axiológicos y formativos orientados al desarrollo integral, involucrando a la comunidad educativa en la construcción de proyectos de vida con sentido y compromiso social. Asimismo, la institución incorpora un enfoque comunicativo en lengua inglesa, favoreciendo el desarrollo de competencias en contextos diversos, lo que refleja una orientación hacia la formación de estudiantes con proyección global.

En términos sociodemográficos, la población estudiantil se caracteriza por pertenecer mayoritariamente a estratos socioeconómicos medios-altos, en coherencia con las condiciones del campus, el modelo educativo y la naturaleza privada de la institución. En cuanto a las dinámicas familiares, se identifican principalmente estructuras familiares nucleares, así como la presencia de familias extensas y reconstituidas, lo cual configura un contexto diverso en términos de socialización y desarrollo socioemocional.

La muestra corresponde a un grupo de estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, dado que fueron elegidos en función de su accesibilidad y pertinencia para el desarrollo de la investigación

(Otzen & Manterola, 2017). El grupo está conformado por 22 estudiantes, con edades comprendidas entre los 7 y 8 años.

Este grupo constituye una unidad de análisis situada, en la que convergen características propias del nivel educativo, del contexto institucional y de las dinámicas relacionales del aula. En este escenario, se han identificado algunas necesidades asociadas al desarrollo de la regulación emocional y las habilidades sociales, particularmente en situaciones de interacción entre pares, manejo de la frustración y resolución de conflictos, lo que justifica la pertinencia de la implementación de una estrategia psicopedagógica orientada al fortalecimiento de estas competencias.

Técnicas de Recolección de Datos

Para la recolección de la información se emplearon técnicas cualitativas que permiten captar de manera integral los procesos socioemocionales de los estudiantes, así como la percepción del equipo docente frente a la implementación de estrategias psicopedagógicas. La selección de estas técnicas responde a la necesidad de comprender el fenómeno desde diferentes fuentes y perspectivas, en coherencia con el enfoque cualitativo del estudio.

Encuesta Estructurada a Docentes y Orientadores

Se empleó para recoger información sobre la percepción de los docentes respecto al desarrollo socioemocional de los estudiantes, así como sobre sus prácticas pedagógicas en el manejo de situaciones emocionales y de convivencia. Esta técnica permite obtener información sistemática desde actores directamente involucrados en el proceso educativo (Hernández Sampieri et al., 2014).

Observación directa Participante

Se utilizó con el propósito de registrar comportamientos, interacciones y manifestaciones emocionales de los estudiantes en su contexto natural de aula. Esta técnica fue seleccionada debido a que permite acceder a la realidad tal como ocurre, sin intervenir en las dinámicas escolares, facilitando la comprensión de las competencias socioemocionales en situaciones cotidianas (Angrosino, 2007).

Intervención Psicopedagógica

Consistió en la implementación de una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales. Esta técnica fue seleccionada porque permite observar procesos de cambio en contextos reales, favoreciendo el análisis de la incidencia de la intervención en las competencias socioemocionales (Flick, 2015).

Evaluación Viso Perceptual

Fue utilizada como una herramienta complementaria para explorar el reconocimiento emocional y las respuestas socioemocionales de los estudiantes, mediante actividades adaptadas a su etapa evolutiva. A través de recursos visuales y situaciones concretas, se buscó favorecer la identificación de emociones, la reflexión frente a conflictos cotidianos y la expresión de posibles estrategias de regulación emocional e interacción social.

Evaluación Cualitativa de Impacto Pedagógico

Se empleó para analizar los cambios percibidos por los docentes tras la implementación de la estrategia, permitiendo valorar su pertinencia, aplicabilidad y efectos en el aula. Esta técnica contribuye a la comprensión del impacto desde la perspectiva de los actores educativos.

Instrumentos de Recolección de Datos

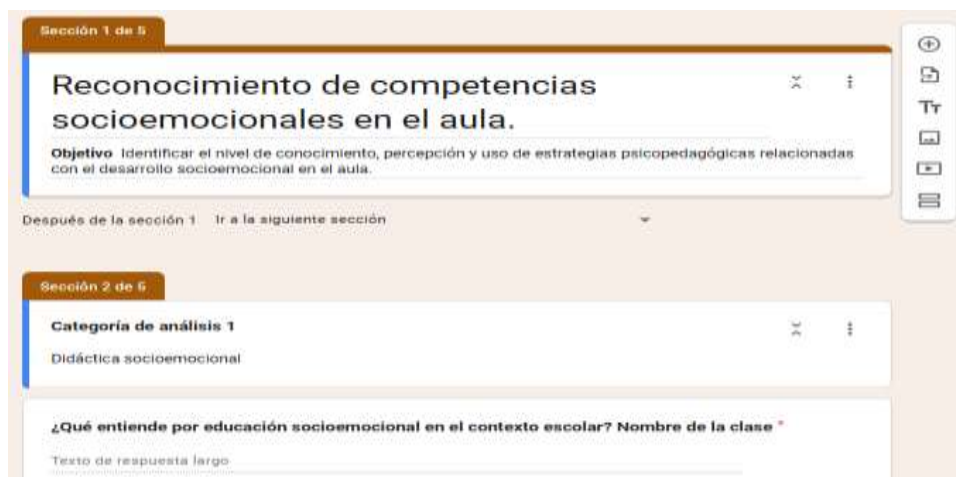
En coherencia con las técnicas de recolección de información, se emplearon los siguientes instrumentos, diseñados de acuerdo con los objetivos del estudio y las categorías de análisis (Hernández Sampieri et al., 2014):

Instrumento 1: Test inicial de reconocimiento de competencias socioemocionales en docentes (Google Forms)

Este instrumento fue diseñado para identificar el nivel inicial de reconocimiento y comprensión de las competencias socioemocionales por parte de los docentes, así como sus estrategias de intervención en el aula. Fue aplicado mediante la herramienta digital Formularios de Google, lo que facilitó su acceso, diligenciamiento y sistematización. El cuestionario se organizó en categorías de análisis, tales como: Didáctica socioemocional, Formación socioemocional, Manejo de conflictos en el aula. Cada categoría incluyó preguntas orientadas a explorar conocimientos, percepciones y prácticas docentes. El instrumento diligenciado se presenta en los apéndices (apéndice A), junto con el enlace de acceso correspondiente.

Figura 2

Instrumento 1. Test inicial de reconocimiento de competencias docentes



The image shows a screenshot of a Google Form. At the top, it says 'Sección 1 de 5'. The main title is 'Reconocimiento de competencias socioemocionales en el aula.' Below the title, there is an objective: 'Objetivo Identificar el nivel de conocimiento, percepción y uso de estrategias psicopedagógicas relacionadas con el desarrollo socioemocional en el aula.' There is a navigation bar with 'Después de la sección 1' and 'Ir a la siguiente sección'. Below this, it says 'Sección 2 de 5' and 'Categoría de análisis 1' with the sub-category 'Didáctica socioemocional'. The first question is '¿Qué entiende por educación socioemocional en el contexto escolar? Nombre de la clase *' with a 'Texto de respuesta largo' input field.

Fuente. Google forms

Instrumento 2: Diario de Campo

Se utilizó como instrumento de registro sistemático y reflexivo durante las sesiones de observación e intervención. Permitió consignar descripciones detalladas de comportamientos, interacciones, manifestaciones emocionales y situaciones relevantes en el aula, así como interpretaciones y reflexiones del investigador. Este instrumento se estructuró en categorías previamente definidas, tales como: regulación emocional, habilidades sociales, interacción entre pares y respuesta ante situaciones de conflicto. Su objetivo fue documentar de manera continua el desarrollo del proceso y los cambios observados en los estudiantes. se incluye evidencia del diario de campo en los apéndices (apéndice B), junto con las orientaciones para su diligenciamiento y el consentimiento informado (apéndice F).

Figura 3

Diario de campo

Fecha:		Informe No.:	
---------------	--	---------------------	--

1. INFORMACIÓN DEL INVESTIGADOR

Nombre:		Identificación:	
Correo institucional:			
Canal Teams		Celular:	

2. INFORMACIÓN DEL ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN

Nombre o razón social:	
-------------------------------	--

Representante legal:			
Correo electrónico:		Teléfono:	
Sesión de trabajo, evento, clase o actividad a desarrollar en donde estén presentes las narrativas socio emocionales.			

3. INFORMACIÓN DEL DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN:

Nombre:	Iván Alfonso Pinedo Cantillo
Correo institucional:	Ivan.pinedo@unad.edu.co

4. Diario de campo

OBSERVACIÓN	
Eje temático	Descripción
Preguntas que orientan la observación	

Contexto de observación	
Comunicación con el grupo poblacional: docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo.	
Momento inicial	
Momento intermedio	
Momento final	
Uso de Material didáctico para el desarrollo de la observación participante	
Interpretación	

--	--

IMPRESIONES	
Eje temático	Descripción
<p>Cualidades, habilidades, actitudes, competencias, paradigmas, modelos mentales, juicios, emociones y creencias que se dan en el aula de clases, en eventos institucionales o en cualquier otro escenario de la institución educativa en donde se hagan presentes las narrativas socio emocionales.</p>	
<p>Cómo las representaciones sociales de los estudiantes influyen en las relaciones académicas, personales y sociales que se dan en el ámbito educativo desde un punto de vista socio emocional.</p>	

EVALUACIÓN	
<p>Aspectos en los que usted como docente investigador considera que se pueden mejorar en la sesión observada respecto a la formación socio emocional.</p>	

INFORMACIÓN GENERAL
<p>La observación-participante no debe limitar al trabajo en la clase, sino que también puede extenderse a otros espacios y momentos como el aula, el patio a la hora del descanso, la salida y entrada de la institución, etc.</p> <p>De acuerdo con Cuadros (2009), la observación participante es una estrategia de investigación cualitativa que permite obtener información y realizar una investigación en el contexto natural. El investigador o la persona que observa se involucra y “vive” las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en tiempo real. En este tipo de observación, el acceso a la situación objeto que debe ser observada, es un factor clave para la interacción y la comunicación con el contexto.</p> <p>“La observación participante, como su nombre indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando” (Bisquerra, 2004:332).</p> <p>El observador debe estar presto a cualquier detalle y situación, así registrar elementos tan básicos como el día, la hora de inicio y finalización de la clase, el número de estudiantes, el</p>

tema o temas trabajados, la metodología, la estrategia didáctica utilizada, la dinámica de la clase, las actitudes y emociones percibidas, los temas de discusión, las preguntas generadoras, los aspectos positivos o negativos, indiferentes, necesidades, problemáticas, etc; así como registrar breves comentarios que indique su percepción de la clase centrándose tanto en las dinámicas individuales como colectivas.

La observación-participante permite identificar problemáticas de aula, crear estrategias para el constante mejoramiento de las actitudes y aptitudes de los estudiantes.

Es muy importante que tenga en cuenta la bibliografía referenciada para que complemente y enriquezca de manera significativa sus observaciones y experiencias como observador:

Angrosino, Michael. Etnografía y observación participante en investigación cualitativa (pp. 61- 78). Madrid, ES: Ediciones Morata, S. L., 2012. ProQuest ebrary. Web. 8 February 2017.

Recuperado de: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Etnografia-y-Observacion-Participante.pdf>

INSTRUCCIONES DE DILIGENCIAMIENTO

IMPORTANTE: Este formato debe ser diligenciado en procesador de texto y tener en cuenta información adicional.

Los investigadores que presentan este documento son responsables de la información aquí consignada en cuanto a su carácter inédito, autenticidad y respeto de la propiedad intelectual.

OBSERVACIÓN

Encabezado	Es importante que el docente investigador registre la información solicitada de manera clara y pertinente respecto al lugar de Observación Participante.
Preguntas que orientan la observación	Las preguntas orientadoras son los interrogantes que el investigador tiene al momento de realizar la observación, indican la intencionalidad de la observación participante de manera que deben estar previamente definidas y de acuerdo con los objetivos de investigación.
Contexto de observación	La información sobre el contexto específico de la clase, del evento institucional, de los estudiantes, el grado, rangos de edades y descripción del escenario de investigación, sea virtual o físico
Comunicación con el grupo poblacional	Es importante declarar cuál es el tipo de comunicación que se establece con la población objeto de la observación participante
Momento inicial	Pautas que se observan del docente o los docentes en el momento inicial para el desarrollo de la sesión o proceso observado.
Momento intermedio	Descripción detallada de lo sucedido en la sesión, evento, clase o proceso teniendo en cuenta las preguntas que orientan la observación.
Momento final	Descripción del cierre de la sesión, evento, clase o proceso, conclusiones.
Uso de Material didáctico para el desarrollo de la sesión o proceso	Describir claramente los recursos utilizados para el desarrollo de la sesión, evento, clase o proceso.

Interpretación	El investigador observador sustenta su análisis de la sesión, clase, evento o proceso dando respuesta a las preguntas que orientan la observación, los referentes bibliográficos y la observación realizada.
IMPRESIONES	
Observar para participar puede comprenderse desde la etnografía y participar para observar se puede comprender desde la investigación acción, por lo tanto, las impresiones llevan dos aspectos principalmente, la comprensión y la interpretación que se traduce por el observador con la experiencia vivida en la sesión, clase, evento o proceso en donde esté involucrada las narrativas socio emocionales.	

Nota. Fuente propia

Instrumento 3: Estrategia psicopedagógica de Intervención Socioemocional

La presente investigación contempló el diseño e implementación de una estrategia psicopedagógica de intervención orientada al fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria. Esta estrategia se fundamenta en la identificación previa de necesidades socioemocionales en el contexto escolar, derivadas tanto de la revisión documental institucional, particularmente del proyecto PIE denominado “Secuelas en salud mental post pandemia”, como de la observación directa de las dinámicas de aula.

Desde esta perspectiva, la estrategia se configura como un proceso sistemático, intencionado y contextualizado que articula componentes pedagógicos y psicológicos, con el propósito de promover el desarrollo integral del estudiante mediante el fortalecimiento de competencias socioemocionales en el entorno educativo.

“Conectando emociones: estrategia psicopedagógica para el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales en educación primaria”

Fundamentación del nombre. La denominación “Conectando emociones” responde a la intención de promover en los estudiantes procesos de reconocimiento, comprensión y regulación de sus emociones, así como la construcción de vínculos positivos con sus pares. El término “conectar” alude tanto a la relación del estudiante consigo mismo (autoconciencia y autorregulación) como a la interacción con los demás (habilidades sociales), integrando así las dimensiones intrapersonal e interpersonal del desarrollo socioemocional.

Tabla 1

Estructura de la estrategia

Sesión	Actividad	Objetivo específico	Descripción de la actividad	Recursos	Categoría de análisis	Evaluación
1	Identificación de la problemática	Reconocer dificultades socioemocionales	Revisión documental y observación inicial en aula	Registros, notas de campo	Diagnóstico socioemocional	Diario de campo
2	Construcción de instrumentos	Diseñar herramientas de recolección	Elaboración de diario de campo y formularios	Formatos, Google Forms	Didáctica socioemocional	Validación
3	Observación en aula	Identificar comportamientos	Observación no participante en aula	Diario de campo	Formación socioemocional	Registro descriptivo
4	Cine foro 1	Reconocimiento emocional	Proyección y diálogo guiado	Video	Formación socioemocional	Participación
5	Dinámica grupal	Habilidades sociales	Actividades colaborativas	Material lúdico	Habilidades sociales	Observación

6	Regulación emocional	Autorregulación	Ejercicios de respiración	Guías	Regulación emocional	Cambios conductuales
7	Cine foro 2	Comprensión emocional	Análisis de situaciones complejas	Video	Formación socioemocional	Interpretación
8	Resolución de conflictos	Interacción asertiva	Juegos de roles	Material	Manejo de conflictos	Respuestas
9	Espacio de diálogo	Expresión emocional	Conversatorio guiado	Preguntas	Formación socioemocional	Participación
10	Evaluación visoperceptual	Reconocimiento emocional	Actividades visuales	Imágenes	Evaluación	Respuestas
11	Evaluación docente	Impacto	Cuestionario a docentes	Google Forms	Evaluación pedagógica	Resultados
12	Cierre	Reflexión final	Retroalimentación grupal	Dinámica	Integración	Reflexiones

Nota. Fuente de elaboración propia

La estrategia se organizó en tres fases interrelacionadas: diagnóstico, implementación y evaluación, las cuales permitieron orientar el proceso de intervención de manera progresiva y coherente.

Fase Diagnóstica

Esta fase tuvo como propósito identificar las principales necesidades socioemocionales del grupo, mediante:

Revisión documental del contexto institucional (PIE)

Aplicación de test inicial a docentes (Formulario digital)

Desarrollo de sesiones de observación participante

Diseño y ajuste del diario de campo como instrumento de registro

A partir de esta fase, se evidenciaron dificultades asociadas a la regulación emocional, el manejo de impulsos y la interacción social entre pares, lo que orientó el diseño de la estrategia.

Fase de Implementación

La fase de implementación consistió en el desarrollo de una secuencia de sesiones psicopedagógicas estructuradas, mediadas por estrategias didácticas activas y participativas, orientadas a la experiencia, la reflexión y la interacción social.

Entre las principales estrategias implementadas se destacan:

Mediación Audiovisual (cine foro). utilizada como recurso pedagógico para favorecer la identificación emocional, el análisis de conductas y la reflexión sobre situaciones sociales.

Actividades de Reconocimiento Emocional. orientadas a la identificación, expresión y comprensión de emociones básicas en diferentes contextos.

Dinámicas Grupales y Trabajo Cooperativo. dirigidas al fortalecimiento de habilidades sociales como la empatía, la comunicación y la interacción positiva.

Estrategias de Autorregulación Emocional. orientadas al manejo de la frustración, el control de impulsos y la resolución de conflictos.

Espacios de diálogo reflexivo. que permitieron la expresión de experiencias personales y la construcción de significados compartidos.

Estas actividades fueron desarrolladas en el aula, integradas a la dinámica escolar, bajo la mediación docente y con acompañamiento del investigador en rol de observador no participante.

Las evidencias gráficas de la fase de implementación se muestran en los apéndices (apéndice C)

Fase de Evaluación

La evaluación de la estrategia se desarrolló desde un enfoque cualitativo y descriptivo, mediante:

Aplicación de evaluación pedagógica de impacto a docentes

Comparación descriptiva entre pretest y posttest

Análisis de registros del diario de campo

Tabla 2

Plan de trabajo

Sesión	Nombre de la actividad	Objetivo específico	Descripción de la actividad	Recursos	Categoría
1	Conozco mis emociones	Identificar emociones básicas	Actividad con tarjetas emocionales y diálogo guiado sobre situaciones cotidianas	Tarjetas, láminas	Regulación emocional
2	El semáforo emocional	Reconocer estados emocionales	Clasificación de emociones según intensidad usando semáforo	Carteles, colores	Regulación emocional
3	¿Qué siento cuando...?	Relacionar emociones con situaciones	Análisis de historias y emociones de personajes	Cuentos, imágenes	Regulación emocional
4	Cine foro	Reflexionar sobre emociones	Video corto y discusión guiada	TV	Regulación emocional y habilidades sociales
5	Me calmo, me controlo	Autorregulación emocional	Ejercicios de respiración y control de impulsos	Guía verbal	Regulación emocional
6	Jugamos juntos	Interacción positiva	Juego cooperativo con normas	Juegos grupales	Habilidades sociales
7	Hablamos con respeto	Comunicación asertiva	Role play de situaciones	Guías	Habilidades sociales
8	Solucionamos conflictos	Resolución de conflictos	Análisis de situaciones y soluciones	Tarjetas	Habilidades sociales
9	Me pongo en tu lugar	Empatía	Dramatización y reflexión	Historias	Habilidades sociales
10	Así hemos cambiado	Evaluación	Reflexión final y dibujo	Hojas, colores	Integración

Nota. Fuente de elaboración propia; La programación presentada constituye una guía estructurada de la estrategia psicopedagógica; no obstante, su implementación se realizó de manera flexible, adaptándose a las dinámicas del grupo, los tiempos escolares y las necesidades emergentes del contexto.

Instrumento 4: Formato viso perceptual de competencias socioemocionales

La evaluación viso perceptual de competencias socioemocionales se diseñó como un instrumento complementario orientado a valorar, de manera cualitativa y contextualizada, el desarrollo de la regulación emocional y las habilidades sociales en los estudiantes participantes. Este instrumento integró elementos de procesamiento perceptual con la capacidad de reconocimiento, interpretación y expresión emocional, en coherencia con el nivel de desarrollo cognitivo de los niños.

Figura 4

Evaluación viso perceptual



Nota. Fuente de autoría propia

Su diseño respondió a la necesidad de implementar una herramienta accesible y comprensible para estudiantes de segundo grado, considerando que en esta etapa el aprendizaje se encuentra mediado por estímulos concretos, visuales y experienciales. En este sentido, la evaluación se estructuró a partir de actividades visuales y situaciones cotidianas que permitieron a los estudiantes identificar emociones, interpretar conductas y expresar posibles respuestas ante diferentes contextos sociales.

La aplicación del instrumento se realizó mediante una dinámica grupal guiada, con características de entrevista semiestructurada en grupo focal, en la que se presentaron estímulos visuales (imágenes, escenas e ilustraciones) y se formularon preguntas orientadoras que facilitaron la expresión de los estudiantes. Este enfoque permitió recoger información no solo sobre el reconocimiento emocional, sino también sobre la forma en que los niños comprenden, interpretan y reaccionan ante diversas situaciones sociales.

Adicionalmente, se incorporaron espacios de diálogo reflexivo que favorecieron la participación activa de los estudiantes, permitiendo profundizar en sus respuestas y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado desde una perspectiva cualitativa.

El instrumento se orientó a observar aspectos como:

- Reconocimiento de emociones básicas en sí mismos y en otros
- Interpretación de situaciones sociales
- Identificación de posibles respuestas emocionales
- Estrategias de afrontamiento ante situaciones de conflicto
- Habilidades de interacción y empatía

Cabe señalar que esta evaluación no tuvo un carácter estandarizado ni psicométrico, sino descriptivo e interpretativo, en coherencia con el enfoque cualitativo del estudio. Su propósito fue complementar la información obtenida a través de la observación y los instrumentos aplicados a

docentes, permitiendo una aproximación más integral al desarrollo socioemocional de los estudiantes.

El instrumento diligenciado se presenta en los apéndices (Apéndice D).

Instrumento 5: Cuestionario de evaluación pedagógica de competencias socioemocionales en docentes

El instrumento denominado Evaluación de impacto de la estrategia socioemocional tuvo como propósito valorar la percepción de los docentes sobre los cambios observados en las competencias socioemocionales de los estudiantes, así como la pertinencia y aplicabilidad de la estrategia psicopedagógica implementada en el aula. Este se configuró como un cuestionario de carácter cualitativo y descriptivo, aplicado mediante formulario digital (Google Forms), y dirigido a docentes y orientadores en calidad de informantes clave, dada su experiencia directa en el acompañamiento de los procesos de interacción, comportamiento y desarrollo socioemocional de los estudiantes en el contexto escolar en donde se evaluaron las siguientes categorías de análisis:

Didáctica socioemocional, Formación socioemocional y Manejo de conflictos en el aula

Figura 5

Evaluación de impacto

The image shows a screenshot of a Google Form titled "Evaluación de impacto". The form is in Spanish and contains the following text:

Objetivo: Valorar la percepción de los docentes sobre los cambios observados en las competencias socioemocionales de los estudiantes, así como la pertinencia y aplicabilidad de la estrategia psicopedagógica implementada en el aula.

Después de la sección 1 ir a la siguiente sección:

Sección 2 de 4

Categoría de análisis 1

Didáctica socioemocional

Las actividades implementadas favorecieron la participación activa de los estudiantes.

Below this statement is a Likert scale with five stars (1 to 5) for rating.

La estrategia facilitó la comprensión de las emociones en el aula.

Below this statement are four radio button options:

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre

Fuente: Google forms

Validación de Instrumentos de Recolección de Datos

La validación de los instrumentos se realizó mediante un proceso de revisión por juicio de expertos, con el propósito de garantizar la pertinencia, coherencia y claridad de los ítems en relación con los objetivos de la investigación y las categorías de análisis definidas.

En el enfoque cualitativo, la validez no se centra en criterios estadísticos, sino en la credibilidad, consistencia y pertinencia de los instrumentos para captar el fenómeno de estudio en su contexto natural (Hernández Sampieri et al., 2014; Martínez, 2006). En este sentido, la validación se orientó a asegurar que los instrumentos permitieran recoger información significativa sobre la regulación emocional, las habilidades sociales y la percepción docente frente a las estrategias psicopedagógicas.

El proceso de validación implicó la revisión de los instrumentos por parte de profesionales con formación en psicología y educación, quienes analizaron aspectos como la redacción de los ítems, la adecuación al nivel de desarrollo de la población, la correspondencia con los objetivos de la investigación y la relevancia de las preguntas en función de las competencias socioemocionales abordadas. A partir de sus observaciones, se realizaron ajustes relacionados con la claridad del lenguaje, la precisión conceptual y la organización de los instrumentos.

Adicionalmente, se consideró la validez de contenido, entendida como el grado en que los instrumentos representan de manera adecuada las dimensiones del constructo que se pretende evaluar (Hernández Sampieri et al., 2014). En este caso, los ítems fueron diseñados en coherencia con el modelo de educación emocional y las categorías de regulación emocional y habilidades sociales, garantizando su alineación teórica.

Asimismo, la implementación de los instrumentos en formato digital mediante Formularios de Google permitió realizar una revisión previa de su funcionalidad, estructura y comprensión por parte de los participantes, favoreciendo su aplicabilidad en el contexto escolar.

Finalmente, la validez del estudio se fortaleció mediante la triangulación de la información, al integrar datos provenientes de diferentes fuentes e instrumentos (observación, diario de campo y pretest–postest), lo que permitió contrastar y complementar los hallazgos, aumentando la consistencia y credibilidad de los resultados (Stake, 1999).

El diseño metodológico permitió una comprensión integral del fenómeno estudiado, articulando la observación directa, la percepción docente y el registro reflexivo, en coherencia con el enfoque cualitativo y el método de estudio de caso.

El instrumento se presenta en los apéndices y se anexa link de acceso (Apéndice E)

Tabla 3

Validación de Instrumentos

Nombre del docente	Formación académica	Filiación institucional	Fecha de validación
Sandra Melo Zipacón	Magister políticas públicas	Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	Febrero de 2025
José Alejandro Cubillos Rueda	Magister en Neuro psicopedagogía	Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	Junio de 2025

Nota. Fuente de elaboración propia validación de instrumentos

Análisis de Resultados

El análisis de resultados se desarrolló a partir de la triangulación de la información obtenida mediante los diferentes instrumentos de recolección de datos diario de campo, test inicial de reconocimiento de habilidades socioemocionales, evaluación viso perceptual y cuestionario de evaluación pedagógica de impacto, con el propósito de valorar la incidencia de la estrategia psicopedagógica en el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales, así como su aporte a la convivencia escolar.

En coherencia con los objetivos de la investigación, los dos primeros instrumentos (diario de campo y test inicial) se orientaron al cumplimiento del primer objetivo específico, correspondiente a la fase diagnóstica, permitiendo identificar las principales necesidades socioemocionales del grupo. Por su parte, la implementación de la estrategia psicopedagógica respondió al segundo objetivo, centrado en el diseño y desarrollo de acciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de dichas competencias. Finalmente, la evaluación viso perceptual y el cuestionario de evaluación pedagógica de impacto se articularon con el tercer objetivo, orientado a valorar los cambios generados y la percepción docente frente a la efectividad de la intervención

Hallazgos a partir del diario de campo

El análisis de la información recolectada se realizó a partir de ejes temáticos que permitieron organizar e interpretar los hallazgos de manera estructurada, incorporando tendencias de frecuencia como recurso de apoyo para la comprensión del fenómeno observado.

Figura 6

Tendencias observadas en el desarrollo de competencias socioemocionales a partir del diario de campo.



Nota. Fuente de elaboración propia tendencias observadas

Como se evidencia en la gráfica, las tendencias observadas en el diario de campo reflejan una alta prevalencia de dificultades en la regulación emocional, la resolución de conflictos y las habilidades sociales, así como una fuerte dependencia de la mediación docente, lo cual refuerza la necesidad de una intervención psicopedagógica estructurada.

En el eje de regulación emocional, se identificó que aproximadamente el 80% de los estudiantes presenta dificultades en la gestión de sus emociones, evidenciadas en respuestas impulsivas ante situaciones de frustración, baja tolerancia a la espera y reacciones

desproporcionadas frente a estímulos cotidianos del aula. No obstante, cerca del 20% muestra intentos incipientes de autorregulación, especialmente cuando media la intervención del docente o cuando se les orienta hacia la reflexión. Este hallazgo permite interpretar que los estudiantes se encuentran en distintos niveles de desarrollo de la regulación emocional, predominando aún respuestas poco mediadas por el control consciente.

En relación con las habilidades sociales, se observó que aproximadamente el 70% de los estudiantes presenta dificultades en la interacción con sus pares, particularmente en la comunicación asertiva y en la interpretación de normas implícitas de convivencia. Por su parte, cerca del 30% evidencia conductas más adaptativas, tales como cooperación, participación en actividades grupales y disposición al trabajo conjunto. Este panorama sugiere que, si bien existen habilidades sociales emergentes, estas no se encuentran consolidadas de manera homogénea en el grupo.

En el eje de resolución de conflictos, se identificó que alrededor del 75% de las situaciones conflictivas observadas tienden a resolverse inicialmente mediante respuestas impulsivas, como discusiones, elevación del tono de voz o conductas de evitación. En contraste, aproximadamente el 25% de los casos muestra intentos de resolución más regulada, generalmente mediados por la intervención docente o por estrategias de diálogo guiado. Este hallazgo permite comprender que la mediación externa continúa siendo un elemento clave en la gestión de conflictos dentro del aula.

En cuanto a la participación y disposición, se evidenció que cerca del 60% de los estudiantes mantiene una participación activa en las actividades propuestas, mientras que un 40% presenta fluctuaciones en su nivel de involucramiento, alternando entre momentos de interés y episodios de desmotivación o inhibición. Estas variaciones se relacionan con factores emocionales, contextuales y relacionales, lo que refuerza la necesidad de estrategias que promuevan una participación más sostenida.

Finalmente, en el eje de mediación docente, se observó que en aproximadamente el 85% de las situaciones que implicaban regulación emocional o resolución de conflictos, la intervención del docente resultó determinante para reconducir la dinámica del aula. Este dato evidencia el papel central del docente como agente mediador en los procesos socioemocionales, facilitando la orientación de las conductas y promoviendo estrategias más adaptativas en los estudiantes.

De manera transversal, el análisis del clima socioemocional permitió identificar que este se configura como un proceso dinámico, influenciado tanto por las interacciones entre los estudiantes como por la mediación docente. En términos generales, se evidenció que las dificultades socioemocionales no corresponden a casos aislados, sino a patrones recurrentes en el grupo, lo que refuerza la pertinencia de una intervención psicopedagógica intencionada y sistemática.

A la luz de estos resultados, se puede inferir que las dificultades observadas no corresponden únicamente a comportamientos aislados, sino a patrones recurrentes que inciden directamente en la dinámica del aula y en la convivencia escolar. La alta frecuencia de estas manifestaciones sugiere que las competencias socioemocionales, particularmente la regulación emocional y las habilidades sociales, no han sido desarrolladas de manera suficiente o sistemática en el contexto educativo de los estudiantes.

Desde una perspectiva interpretativa, estos hallazgos permiten comprender que los niños se encuentran en una etapa de desarrollo en la que requieren acompañamiento pedagógico intencionado para fortalecer procesos como el control de impulsos, la identificación y expresión adecuada de emociones, la empatía y la resolución de conflictos. En este sentido, el diagnóstico evidencia una necesidad clara de intervención, que justifica la implementación de una estrategia psicopedagógica orientada al desarrollo socioemocional.

De igual manera, el análisis del diario de campo permitió identificar que las dificultades emocionales y sociales no se presentan de forma homogénea, sino que varían según las situaciones

del contexto escolar, siendo más evidentes en momentos de alta demanda social, como el trabajo en grupo, el juego libre o situaciones de competencia. Esto sugiere que los estudiantes presentan mayores desafíos en contextos que requieren regulación emocional en interacción con otros, lo cual refuerza la pertinencia de diseñar estrategias que integren componentes vivenciales y relacionales.

En consecuencia, los hallazgos derivados del diario de campo no solo cumplen una función descriptiva, sino que constituyen un insumo fundamental para la comprensión del estado inicial del grupo y para la toma de decisiones en el diseño de la intervención. De este modo, este instrumento permitió establecer una línea base clara sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes, orientando el desarrollo de la estrategia psicopedagógica y garantizando su pertinencia frente a las necesidades identificadas.

Hallazgos a partir del test inicial de docentes: reconocimiento de competencias socioemocionales en el aula

El análisis del test inicial aplicado a docentes permitió identificar la percepción del equipo educativo frente al desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes, así como las prácticas pedagógicas asociadas a su abordaje en el aula. Dado el carácter cualitativo del instrumento, el análisis se realizó a partir de la organización de las respuestas en categorías de sentido, en coherencia con los ejes de didáctica socioemocional, formación socioemocional y manejo de conflictos.

Figura 7*Respuestas pregunta 1 test inicial***¿Qué entiende por educación socioemocional en el contexto escolar? Nombre de la clase**

6 respuestas

La orientación que se da a los niños en el aula, con referencia a sus comportamientos sociales y emocionales

Es la capacidad de educar en la escuela emocionalmente a un niño, niña o adolescente permitiendo identificar su personalidad, sus gustos habilidades e intereses pero también sus dificultades y angustias, entendiendo así que todo tiene solución y debe saber actuar en cada contexto

El acompañamiento que se hace a los educandos en relación con la gestión emocional y las relaciones interpersonales

Educar a los estudiantes en competencias emocionales

Educación integral que tiene en cuenta el ser como parte de un todo con múltiples dimensiones que se articulan en los proceso de formación. En ese orden de ideas la educación socio emocional, más que teoría en el contexto escolar es praxis, puesto que en las interacciones sociales se brindan herramientas para abordar de manera asertiva las emociones que surgen de la convivencia.

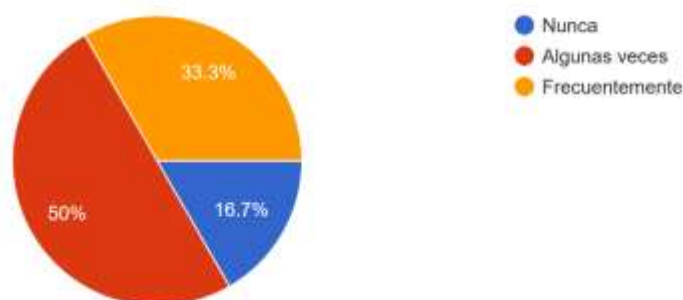
Propiciar espacios donde los estudiantes aprendan a identificar y gestionar sus emociones

Nota. Fuente Google forms

Figura 8

Respuestas pregunta dos test iniciales

¿Con qué frecuencia implementa actividades orientadas al desarrollo emocional de los estudiantes?
6 respuestas



Nota. Fuente Google forms

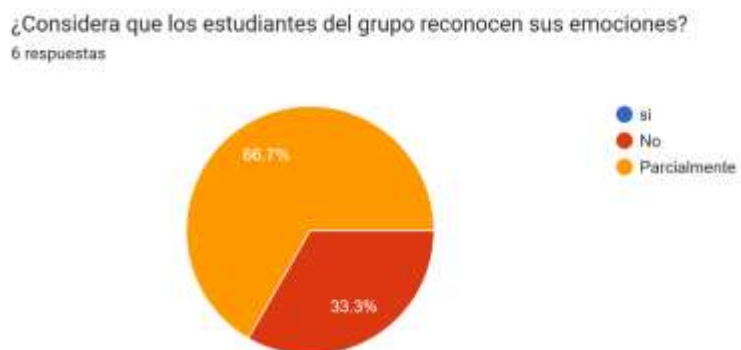
En la categoría de didáctica socioemocional, las respuestas evidencian que los docentes reconocen la importancia de trabajar las emociones en el aula; sin embargo, se identifican limitaciones en cuanto a estrategias pedagógicas estructuradas para su abordaje. Se observa una tendencia a gestionar las situaciones emocionales de manera reactiva, es decir, en función de los eventos que surgen en la dinámica escolar, más que desde una planificación intencionada. Esto permite interpretar que, si bien existe una disposición positiva hacia la educación socioemocional, se requiere fortalecer la mediación didáctica para su integración sistemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se evidencia que aproximadamente el 65% de los docentes manifiesta no contar con herramientas pedagógicas suficientes para el abordaje sistemático de la educación emocional en el aula. Por su parte, cerca del 35% refiere realizar algunas acciones orientadas al trabajo emocional; sin embargo, estas se desarrollan de manera espontánea y no estructurada. Este panorama permite

interpretar que, si bien existe reconocimiento de la importancia del componente socioemocional, su integración en la práctica pedagógica aún carece de intencionalidad didáctica clara.

Figura 9

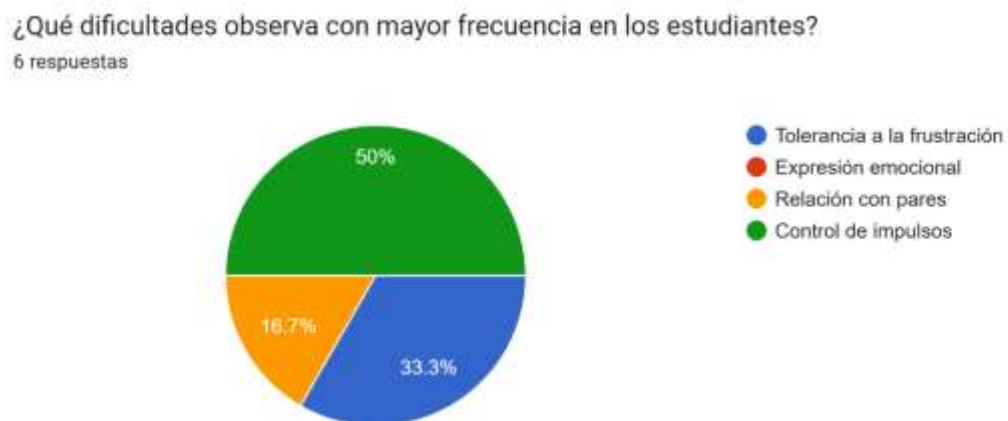
Respuestas pregunta 3



Nota. Fuente Google forms

Figura 10

Respuestas pregunta 4



Nota. Fuente Google forms

Figura 11

Respuestas pregunta 5

¿De qué manera promueve el desarrollo socioemocional en sus clases?

6 respuestas

Ahora existe una clase de emociones

Acercando a mis estudiantes a su realidad inmediata, a sus habilidades y dificultades, entendiendo la diferencia en mí y en el otro como una oportunidad de crecer

Hacemos juegos de competencias para enseñarles que siempre se puede ganar o perder y que está bien

Hablamos de las emociones

Validando las emociones del estudiantado. Evitando juzgar y brindando la oportunidad del diálogo manifestando su sentir. Reconociéndose como parte de una comunidad de aprendizaje garante de derechos como de responsabilidades en torno a una comunicación asertiva que permita la solución pacífica de sus dificultades y el disfrute de sus logros

Dialogando a diario sobre la importancia de ser empáticos, dando confianza a los niños para que se acerquen y me cuenten cómo se sienten, reflexionando sobre las distintas situaciones que se presentan

Nota. Fuente Google forms

En relación con la categoría 2 de formación socioemocional, los docentes señalan dificultades en los estudiantes para reconocer, expresar y regular sus emociones, especialmente en situaciones de frustración o conflicto. Se describen comportamientos asociados a la impulsividad, baja tolerancia a la frustración y dificultades en la expresión emocional adecuada. Estas apreciaciones permiten comprender que los estudiantes se encuentran en un proceso de desarrollo socioemocional que requiere acompañamiento pedagógico, particularmente en el fortalecimiento de habilidades de autorregulación y conciencia emocional. La gráfica muestra que aproximadamente el 70% de los docentes percibe dificultades en los estudiantes para reconocer, expresar y regular sus emociones. Estas dificultades se manifiestan principalmente en situaciones

de frustración, donde predominan respuestas impulsivas y limitaciones en la expresión emocional adecuada. Este hallazgo sugiere que los estudiantes presentan un desarrollo incipiente de habilidades de autorregulación, lo cual requiere acompañamiento pedagógico sostenido.

Figura 12

Respuestas pregunta 6



Nota. Fuente Google forms

Figura 7

Respuestas pregunta 7

¿Cómo actúa frente a una crisis emocional en el aula?

6 respuestas

Acudo a orientación

Permitiendo la escucha de las partes, dando valor a los sentimientos y dando a entender que soy empática y valoro el sentir del otro.

Busco apoyo desde el área de psicorientación

No lo sé

Se válida la emoción del estudiante y se brinda de manera respetuosa el espacio y tiempo en el aula para ayudarlo a gestionar sus emociones. Paulatinamente a través del diálogo y la implementación de ejercicios de respiración se ayuda a disipar la emoción para que pueda analizar el para que de esa emoción y reflexionar en torno a la situación. Luego del apoyo que se puede brindar como comunidad de aprendizaje el caso si lo amerita es direccionado a orientación

Escuchar, intentar calmar al estudiante pidiéndole que respire, abrazándolo, permitiendo que exprese su sentir

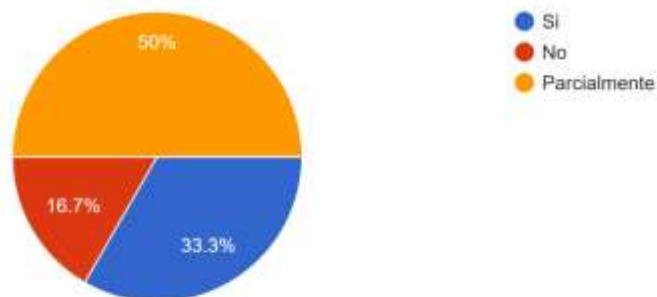
Nota. Fuente Google forms

Figura 14

Respuestas pregunta 8

¿Se siente preparado para abordar situaciones emocionales en sus estudiantes?

6 respuestas

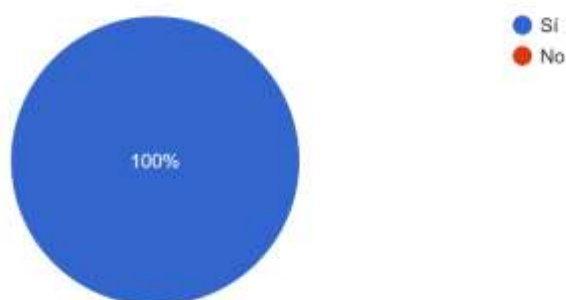


Nota. Fuente Google forms

Figura 15

Categoría de análisis 3

¿Considera importante implementar estrategias psicopedagógicas que ayuden a gestionar la regulación emocional en el aula?
6 respuestas



Nota. Fuente Google forms

Por su parte, en la categoría 3 de manejo de conflictos en el aula, las respuestas evidencian que los conflictos entre pares son frecuentes y que, en muchos casos, los estudiantes presentan dificultades para resolverlos de manera autónoma y asertiva. Los docentes refieren la presencia de reacciones impulsivas, dificultades en el diálogo y una limitada utilización de estrategias de mediación entre los estudiantes. Esto sugiere que las habilidades sociales, especialmente aquellas relacionadas con la resolución de conflictos, requieren ser fortalecidas mediante procesos formativos intencionados que identifica que cerca del 75% de los docentes reporta dificultades en la resolución de conflictos entre pares, evidenciando la presencia de reacciones impulsivas, escaso uso del diálogo y limitaciones en la mediación entre estudiantes. Este resultado permite comprender que las habilidades sociales asociadas a la interacción y resolución de conflictos no se encuentran suficientemente consolidadas, lo que incide directamente en la convivencia escolar.

De manera general, los hallazgos del test inicial permiten identificar una necesidad clara de intervención en el ámbito socioemocional, tanto a nivel de los estudiantes como en las prácticas

pedagógicas. La convergencia de estas percepciones con los resultados obtenidos en el diario de campo refuerza la comprensión de la problemática y justifica la implementación de una estrategia psicopedagógica orientada al fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales.

En este sentido, el test inicial no solo permitió caracterizar el estado de las competencias socioemocionales desde la perspectiva docente, sino que también aportó elementos clave para la estructuración de la estrategia de intervención, en coherencia con el primer objetivo de la investigación

Desde un enfoque interpretativo, estos resultados permiten comprender que las dificultades socioemocionales de los estudiantes no solo están relacionadas con su desarrollo evolutivo, sino también con la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas a este ámbito. En este sentido, la identificación de limitaciones en la didáctica socioemocional por parte de los docentes sugiere que el abordaje de estas competencias requiere no solo intervención con los estudiantes, sino también el fortalecimiento de las herramientas pedagógicas del equipo educativo.

Los hallazgos evidenciados en el diario de campo, particularmente en lo relacionado con las dificultades en la regulación emocional, las habilidades sociales y la resolución de conflictos, pueden comprenderse desde una perspectiva interdisciplinaria de las emociones, como la planteada por Piñedo y Yáñez (2024), quienes proponen que las emociones no deben ser entendidas únicamente como respuestas individuales o biológicas, sino como construcciones complejas que se configuran históricamente en interacción con el contexto social y cultural. Desde esta perspectiva, las manifestaciones emocionales observadas en los estudiantes, como la impulsividad, la dificultad en la regulación y las limitaciones en la interacción social, no constituyen únicamente rasgos individuales, sino expresiones de procesos de socialización emocional aún en desarrollo. En este sentido, el aula se configura como un escenario clave en la construcción de dichas competencias, en tanto posibilita la interacción, la mediación y el aprendizaje situado de formas más adaptativas

de expresión y gestión emocional. Así, los resultados obtenidos no solo evidencian la necesidad de fortalecer la regulación emocional y las habilidades sociales, sino que también respaldan la importancia de implementar estrategias psicopedagógicas que reconozcan el carácter dinámico, relacional y contextual de las emociones, favoreciendo su desarrollo de manera intencionada dentro del entorno educativo

En consecuencia, los hallazgos derivados del test inicial no solo permiten caracterizar el estado del grupo en términos socioemocionales, sino que también evidencian la necesidad de implementar una estrategia psicopedagógica que responda tanto a las dificultades de los estudiantes como a los retos pedagógicos identificados en el contexto educativo. De esta manera, este instrumento aporta una comprensión integral del diagnóstico, orientando el diseño de una intervención pertinente, contextualizada y coherente con las necesidades del aula.

Hallazgos Durante la Implementación de la Estrategia Psicopedagógica a la Luz de la Teoría Socioemocional de Rafael Bisquerra

Durante la fase de implementación, correspondiente al segundo objetivo de la investigación, orientado a la aplicación de una estrategia psicopedagógica para el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales, se evidenciaron transformaciones progresivas en las dinámicas de aula, particularmente en la participación de los estudiantes, la expresión emocional y la interacción con sus pares. Esta fase permitió analizar el comportamiento del grupo en situaciones mediadas pedagógicamente, a partir de actividades diseñadas de manera intencionada, lo cual resulta coherente con el planteamiento de Rafael Bisquerra, quien sostiene que la educación emocional debe desarrollarse a través de experiencias estructuradas que favorezcan la vivencia, comprensión y regulación de las emociones.

En relación con las actividades de cine foro, se observó que los estudiantes lograron identificar emociones básicas en los personajes y establecer relaciones con experiencias propias.

Inicialmente, las respuestas se caracterizaban por un nivel descriptivo; sin embargo, a medida que avanzaron las sesiones, se evidenció una mayor capacidad de interpretación emocional y de toma de perspectiva. Este proceso puede comprenderse desde la competencia de conciencia emocional propuesta por Bisquerra, la cual implica no solo reconocer las propias emociones, sino también comprender las de los otros. En este sentido, el cine foro se configuró como un mediador didáctico que facilitó el tránsito de una comprensión emocional básica hacia formas más elaboradas de interpretación.

Por su parte, las dinámicas grupales favorecieron el desarrollo de las habilidades sociales, particularmente en lo relacionado con la interacción entre pares, la cooperación y la resolución de conflictos. Durante las primeras sesiones se evidenciaban dificultades en aspectos como el respeto por los turnos, la escucha activa y la construcción de acuerdos; no obstante, posteriormente se observó una disminución en la frecuencia e intensidad de los conflictos, así como una mayor disposición al trabajo colaborativo. Este avance puede interpretarse a la luz de la competencia social planteada por Bisquerra, la cual integra habilidades como la comunicación asertiva, la empatía y la cooperación, fundamentales para la convivencia escolar.

En cuanto a los ejercicios de regulación emocional, se identificó que los estudiantes comenzaron a incorporar estrategias básicas para la gestión de sus emociones, tales como la respiración consciente, la pausa antes de reaccionar y la verbalización de sus estados emocionales. Estos hallazgos evidencian un fortalecimiento progresivo de la regulación emocional, entendida como la capacidad de manejar adecuadamente las emociones en función de las demandas del contexto. De acuerdo con Bisquerra, esta competencia requiere de un entrenamiento continuo y contextualizado, lo cual se ve reflejado en la disminución gradual de conductas impulsivas observadas en el grupo.

De igual manera, los espacios de diálogo reflexivo permitieron fortalecer la expresión emocional y la comunicación asertiva, evidenciándose un incremento en la participación activa de los estudiantes. Este aspecto resulta relevante en tanto contribuye a la construcción de un clima de aula más seguro, en el que los estudiantes se sienten reconocidos y validados emocionalmente. Desde la perspectiva de la educación emocional, estos espacios favorecen el desarrollo integral, al promover no solo habilidades individuales, sino también procesos de interacción social más conscientes y respetuosos.

A la luz de estos hallazgos, se puede afirmar que la implementación de la estrategia psicopedagógica generó transformaciones significativas en las competencias de regulación emocional y habilidades sociales, evidenciando que el aprendizaje socioemocional se construye a través de experiencias pedagógicas intencionadas y contextualizadas. En este sentido, los resultados se alinean con la propuesta de Bisquerra, quien plantea que la educación emocional debe ser un proceso sistemático, continuo e integrado al currículo escolar.

En el contexto colombiano, estos resultados adquieren una relevancia particular, en tanto evidencian cómo la implementación de estrategias psicopedagógicas concretas contribuye a materializar los principios de formación integral promovidos por las políticas educativas actuales. En este sentido, la estrategia desarrollada no solo responde a una necesidad identificada en el aula, sino que se configura como una práctica pedagógica pertinente para fortalecer la educación emocional en el país, aportando a la construcción de ambientes escolares más inclusivos, participativos y orientados al bienestar. De esta manera, la intervención se posiciona como una experiencia que aporta a la consolidación de la educación socioemocional como eje transversal del proceso educativo, trascendiendo el plano teórico y evidenciando su aplicabilidad en contextos reales.

En consecuencia, la fase de implementación no solo permitió aplicar la estrategia diseñada, sino también evidenciar su funcionalidad en el contexto educativo, constituyéndose en un puente entre el diagnóstico inicial y la evaluación del impacto. Así, se consolida como un momento clave dentro del proceso investigativo, al demostrar que la intervención pedagógica intencionada puede generar transformaciones significativas en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

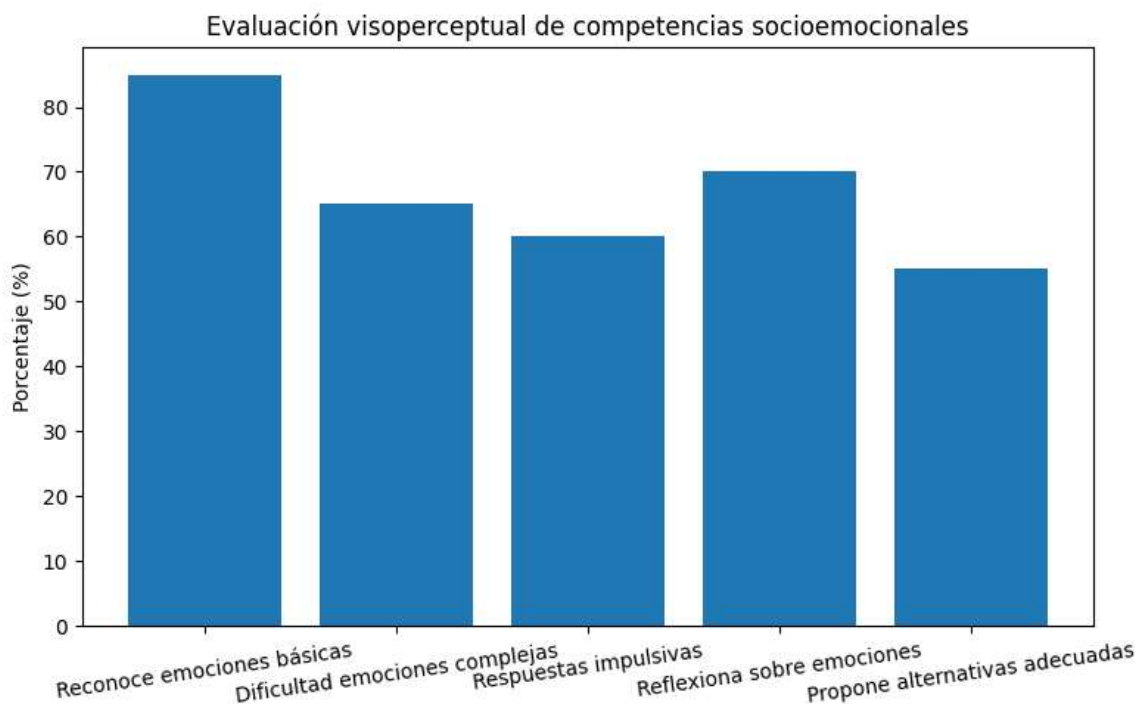
Hallazgos a Partir de la Evaluación Viso Perceptual

La evaluación viso perceptual permitió identificar el nivel de reconocimiento emocional y la forma en que los estudiantes interpretan situaciones sociales a partir de estímulos visuales adaptados a su nivel de desarrollo. Este instrumento, aplicado en la fase final del proceso, aportó información relevante para el cumplimiento del tercer objetivo de la investigación, orientado a la valoración del impacto de la estrategia psicopedagógica en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

En términos generales, se evidenció que una proporción significativa de estudiantes logra identificar emociones básicas como la alegría, la tristeza y el enojo, especialmente cuando estas se presentan de manera explícita en expresiones faciales o situaciones concretas. Este resultado sugiere que los estudiantes han desarrollado habilidades iniciales de reconocimiento emocional, lo cual constituye un avance importante en la categoría de formación socioemocional.

Figura 16

Tendencias observadas en la evaluación viso perceptual de competencias socioemocionales.



Nota. Fuente Elaboración propia

La grafica refleja que identificaron dificultades en el reconocimiento de emociones más complejas, así como en la interpretación de situaciones sociales que implican inferencia emocional. En estos casos, algunos estudiantes tendían a dar respuestas literales o centradas en elementos visibles, sin profundizar en las causas o consecuencias de las emociones representadas. Este hallazgo permite interpretar que, si bien existen avances en el reconocimiento emocional básico, aún se requiere fortalecer procesos de comprensión emocional más elaborados.

De igual manera, frente a situaciones problemáticas planteadas en la evaluación, se observó que un grupo de estudiantes aún tiende a proponer respuestas impulsivas o poco mediadas por el diálogo, lo que evidencia que los procesos de autorregulación emocional se encuentran en desarrollo. Sin embargo, en comparación con los registros iniciales, se identificaron avances en la

capacidad de algunos estudiantes para reflexionar antes de responder, verbalizar sus emociones y proponer alternativas de solución más adecuadas, como el diálogo, la búsqueda de ayuda o el control de la reacción inmediata.

A la luz de estos resultados, se puede interpretar que la estrategia psicopedagógica contribuyó de manera progresiva al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, especialmente en lo relacionado con el reconocimiento emocional y la reflexión sobre la conducta. Los avances evidenciados, aunque no homogéneos en todo el grupo, indican un proceso de transición desde respuestas impulsivas hacia formas más conscientes y mediadas de actuación.

Asimismo, estos hallazgos permiten comprender que el desarrollo socioemocional en este grupo etario se encuentra estrechamente ligado a experiencias concretas y estímulos visuales, lo que valida la pertinencia del uso de estrategias didácticas basadas en recursos visuales, narrativos y vivenciales. En este sentido, la evaluación viso perceptual no solo permitió medir avances, sino también evidenciar la forma en que los estudiantes procesan la información emocional en función de su etapa de desarrollo.

En consecuencia, los resultados obtenidos a través de este instrumento permiten afirmar que el tercer objetivo de la investigación comienza a evidenciarse en términos de impacto, al identificar cambios en la manera en que los estudiantes reconocen, interpretan y responden a situaciones emocionales. No obstante, también se pone de manifiesto la necesidad de dar continuidad a este tipo de intervenciones, con el fin de consolidar y profundizar los aprendizajes alcanzados.

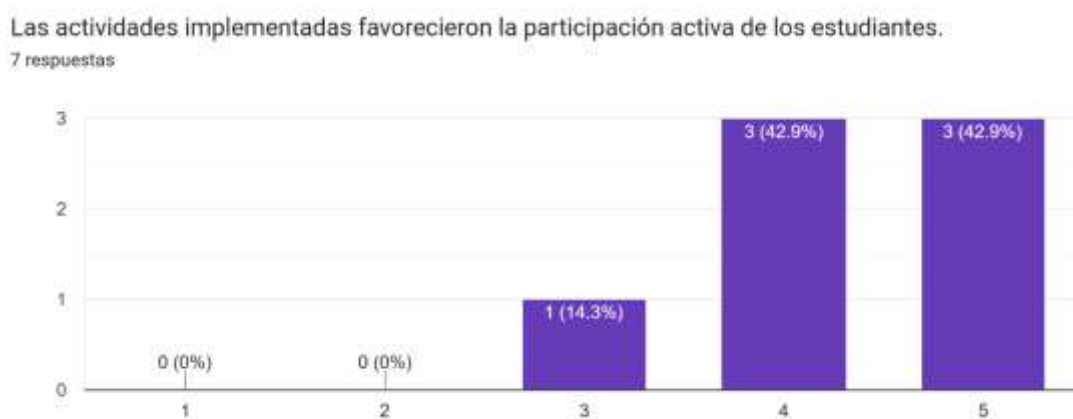
Hallazgos a Partir de la Evaluación Pedagógica de Impacto

En coherencia con el tercer objetivo de la investigación, orientado a evaluar el impacto de la estrategia psicopedagógica implementada, el análisis del cuestionario aplicado a docentes permitió identificar transformaciones significativas en las 2 competencias propuestas inicialmente,

a saber, regulación emocional y habilidades sociales en los estudiantes, así como en las dinámicas de convivencia en el aula. La interpretación de los hallazgos se organizó en categorías de análisis, integrando tendencias porcentuales como soporte para la comprensión del fenómeno.

Figura 17

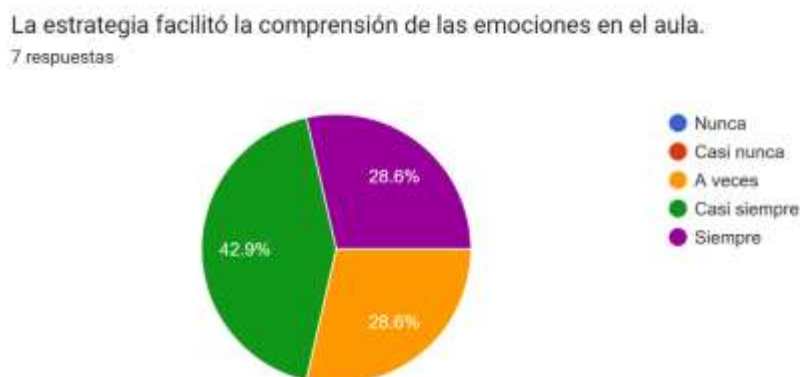
Tendencias evidenciadas en la evaluación pedagógica de impacto



Nota. Fuente elaboración propia en Excel

Figura 18

Respuestas docentes



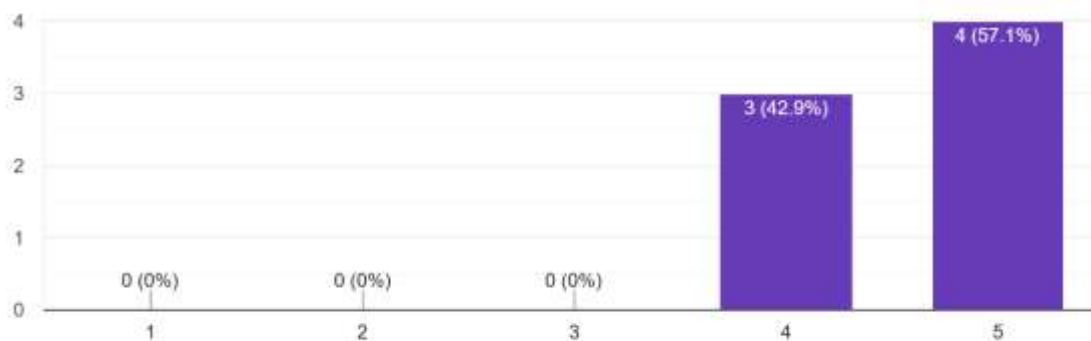
Nota. Fuente Google forms

Figura 19

Respuestas docentes

Se evidencian avances en el reconocimiento de emociones por parte de los estudiantes.

7 respuestas



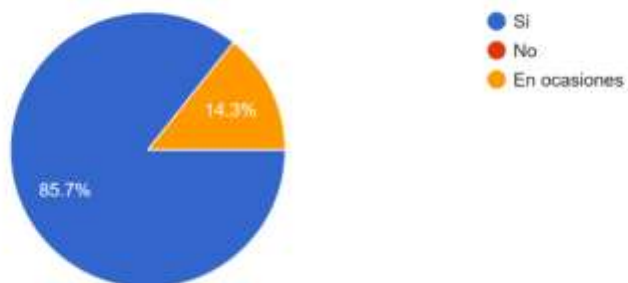
Nota. Fuente elaboración propia en Excel

En la categoría de regulación emocional, los resultados muestran que la totalidad de los docentes ubican sus respuestas en niveles altos de valoración (“bastante” y “totalmente”) frente a la disminución de conductas impulsivas y disruptivas en el aula. Esta tendencia, reflejada en el 100% de las respuestas concentradas en dichas categorías, permite interpretar que los estudiantes han desarrollado progresivamente habilidades de autorregulación, evidenciadas en una mayor capacidad para controlar sus reacciones emocionales ante situaciones de frustración o conflicto.

Figura 20*Respuestas docentes regulación emocional*

Se observan mejoras en la autorregulación emocional.

7 respuestas

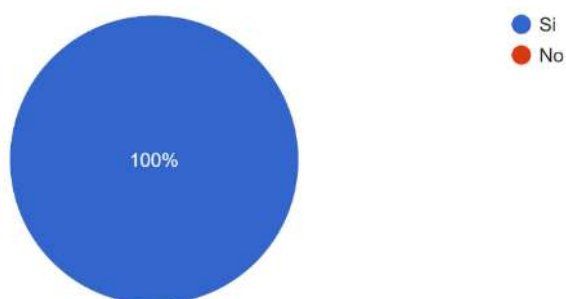


Nota. Fuente Google forms

Figura 21*Respuestas docentes conductas disruptivas*

Se evidencia una disminución en conductas impulsivas o disruptivas.

7 respuestas



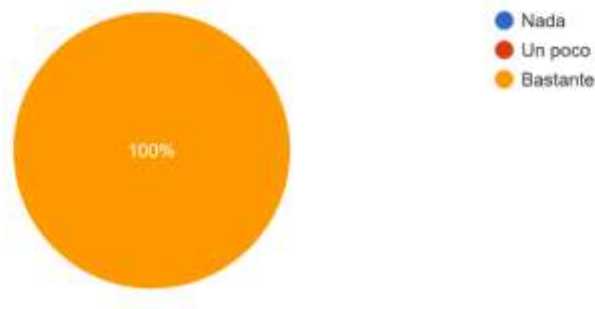
Nota. Fuente Google forms

Figura 22

Respuestas docentes clima de aula

Ha mejorado el clima de aula en términos de convivencia.

7 respuestas



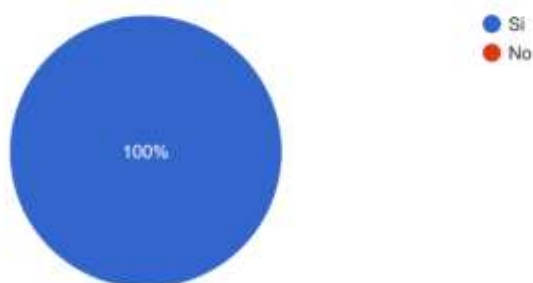
Nota. Fuente Google forms

Figura 23

Respuestas de percepción implementación de estrategia

La estrategia puede ser integrada fácilmente en la práctica pedagógica cotidiana

7 respuestas



Nota. Fuente Google forms

Este hallazgo se comprende a la luz de los planteamientos de Rafael Bisquerra, quien sostiene que la regulación emocional implica la capacidad de gestionar las emociones de manera adecuada en función del contexto. En este sentido, la valoración docente sugiere que la estrategia

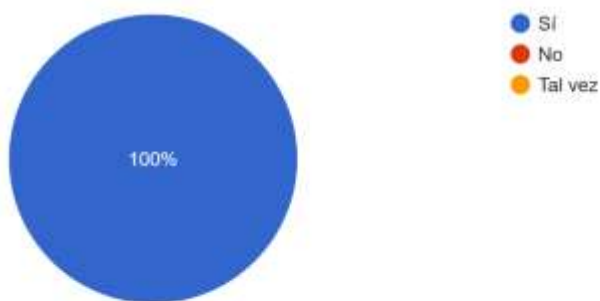
psicopedagógica favoreció el tránsito de respuestas impulsivas hacia formas de actuación más mediadas por la reflexión.

Figura 24

Respuestas frente a percepción de metodología

Las metodologías utilizadas fueron adecuadas para la edad de los estudiantes.

7 respuestas



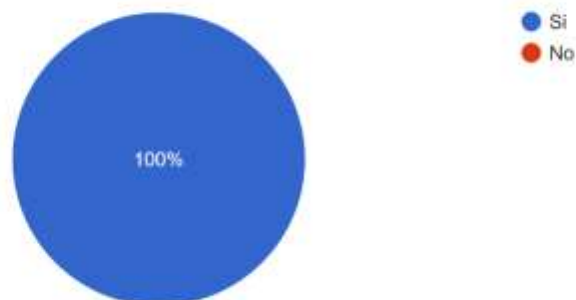
Nota. Fuente Google forms

Figura 25

Respuestas frente a categoría de análisis de habilidades sociales

La estrategia puede ser integrada fácilmente en la práctica pedagógica cotidiana

7 respuestas



Nota. Fuente Google forms

En la categoría de habilidades sociales, los gráficos evidencian igualmente una concentración total de las respuestas en niveles altos de valoración, particularmente en relación con la mejora del clima de aula y la convivencia escolar. El 100% de los docentes considera que estas dimensiones se fortalecieron de manera significativa, lo cual permite inferir avances en aspectos como la interacción entre pares, la disposición al diálogo y la resolución de conflictos.

Figura 26

Respuesta docente frente manejo de conflictos

¿Cómo describiría el manejo de conflictos en el aula después de la implementación de la estrategia?

7 respuestas

mas adecuado
un poco mas sencillo
Mucho mejor, dado que los docentes también aprendimos a abordar dichas situacione
idóneo
Mucho mas fácil de abordar
Mucho mas consciente y racional, a pesar de ser niños de segundo grado
Mucho mas inteligentes

Nota. Fuente Google forms

Figura 27

Respuesta docente frente a desarrollo socioemocional

¿Qué cambios ha observado en el desarrollo socioemocional de los estudiantes?

7 respuestas

son menos efusivos y se controlan un poco mejor cuando están alterados por algo
saben identificar si están felices, enojados o tristes y que hacer cuando están enojados
ya saben que hay situaciones que pueden salirse de control, pero que hay formas de manejarlo para no pelear, llorar o gritar
mejor comunicación y tolerancia
Reconocen con facilidad cuando se están enojando y utilizan técnicas de contención
mejor gestión en el aspecto de la frustración y el enojo
Que reconocen sin están enojados y se controlan de ser agresivos, sin necesidad de presencia de autoridad gerarquica

Nota. Fuente Google forms

Las respuestas abiertas complementan esta interpretación, destacando que los estudiantes se muestran “más conscientes”, “más racionales” y que las situaciones conflictivas son “más fáciles de abordar”. Estas expresiones evidencian no solo un cambio en el comportamiento observable, sino también en los procesos internos asociados a la comprensión emocional y la interacción social.

Desde el enfoque del aprendizaje socioemocional, estos resultados se articulan con los planteamientos de CASEL, en tanto el fortalecimiento de habilidades sociales contribuye a la construcción de ambientes educativos más positivos y favorece la convivencia escolar. Asimismo, se relaciona con la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, particularmente en lo referente al desarrollo de la empatía y las habilidades sociales como competencias clave para la interacción.

De manera transversal, los resultados sugieren que la estrategia psicopedagógica no solo impactó a los estudiantes, sino que también incidió en la práctica docente, en la medida en que algunos participantes reconocen una mayor facilidad para abordar situaciones socioemocionales en el aula. Este aspecto resulta coherente con la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, que resalta el papel de la mediación en los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, los resultados del cuestionario de evaluación pedagógica permiten afirmar que el tercer objetivo de la investigación se cumple de manera satisfactoria, al evidenciar un impacto positivo de la estrategia psicopedagógica tanto en los estudiantes como en el contexto de aula. De este modo, la intervención se consolida como una propuesta pertinente y viable para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en educación básica primaria.

En conjunto, los resultados obtenidos a partir de los diferentes instrumentos de recolección de información permiten evidenciar una evolución progresiva en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes, así como una transformación en las dinámicas de aula y en la percepción docente frente a su abordaje pedagógico. La coherencia entre los hallazgos del diagnóstico inicial, la implementación de la estrategia psicopedagógica y la evaluación de impacto sugiere que las dificultades identificadas en la fase inicial fueron atendidas de manera pertinente mediante una intervención estructurada y contextualizada. Asimismo, la convergencia de información proveniente del diario de campo, los instrumentos aplicados a docentes y la evaluación viso perceptual en estudiantes refuerza la consistencia de los resultados, evidenciando que los cambios observados no corresponden a situaciones aisladas, sino a un proceso de fortalecimiento socioemocional sostenido a lo largo de la intervención. En este sentido, el análisis de resultados permite establecer una base sólida para la discusión teórica, al ofrecer evidencia empírica clara sobre la incidencia de la estrategia psicopedagógica en el contexto educativo.

Discusión de Resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten no solo evidenciar transformaciones en las competencias socioemocionales de los estudiantes, sino también problematizar la manera en que dichas competencias han sido tradicionalmente abordadas en el contexto educativo. En este sentido, más allá de describir los cambios observados, la discusión se orienta a comprender el alcance de la estrategia psicopedagógica implementada a la luz de los referentes teóricos y del contexto educativo colombiano.

En primer lugar, los hallazgos ponen de manifiesto que las dificultades en regulación emocional y habilidades sociales no pueden ser entendidas únicamente como comportamientos individuales, sino como expresiones de procesos formativos que históricamente han priorizado lo cognitivo sobre lo emocional. Tal como plantea Rafael Bisquerra (2019), la educación emocional ha sido un componente tradicionalmente relegado en la escuela, lo que genera vacíos en la formación integral de los estudiantes. Desde esta perspectiva, los resultados del estudio no solo confirman la presencia de dichas dificultades, sino que evidencian la necesidad estructural de intervenir pedagógicamente este ámbito.

En esta misma línea, los planteamientos del modelo de Aprendizaje Socioemocional propuesto por CASEL 2001 permiten comprender que el desarrollo de estas competencias no se produce de manera espontánea, sino que requiere ser intencionalmente incorporado en la práctica educativa. Los resultados obtenidos dialogan con lo expuesto por Joseph Durlak et al. (2015), quienes sostienen que los programas estructurados en educación socioemocional generan impactos significativos cuando se implementan de manera sistemática, lo cual se ve reflejado en la experiencia desarrollada en el presente estudio.

Ahora bien, uno de los aportes más relevantes de la investigación radica en evidenciar que la implementación de una estrategia psicopedagógica no solo produce cambios en los estudiantes,

sino que también transforma las dinámicas pedagógicas del aula. Este aspecto puede comprenderse a partir de los planteamientos de Lev Vygotsky (2009), quien señala que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente. En este sentido, las actividades diseñadas en la estrategia actuaron como mediadores que posibilitaron la construcción de nuevas formas de interacción, regulación y expresión emocional, más allá de la simple adquisición de contenidos.

De manera complementaria, los aportes contemporáneos de Daniel Goleman, (1995), especialmente aquellos difundidos en escenarios educativos y divulgativos, permiten comprender que la educación emocional constituye un pilar fundamental para el desarrollo humano. En sus planteamientos, el autor enfatiza que habilidades como la autorregulación y la empatía inciden directamente en la convivencia y en la toma de decisiones. En coherencia con ello, los resultados del estudio permiten inferir que la intervención pedagógica intencionada en el ámbito emocional favorece no solo el comportamiento individual, sino también la construcción de ambientes escolares más saludables.

Asimismo, los planteamientos de Elsa Punset (2008) refuerzan la idea de que la educación emocional debe ser vivencial, contextualizada y adaptada al desarrollo evolutivo de los niños. La autora señala que los procesos emocionales se aprenden a través de la experiencia y la interacción, lo cual se evidencia en la efectividad de estrategias como el cine foro, las narrativas y las actividades grupales implementadas en el estudio. Desde esta perspectiva, la estrategia psicopedagógica desarrollada responde a la necesidad de generar espacios significativos de aprendizaje emocional, en los que los estudiantes puedan reconocer, expresar y regular sus emociones en contextos reales.

Por otra parte, el análisis de los resultados también permite reflexionar sobre el papel del docente en la educación socioemocional. Más allá de ser un transmisor de contenidos, el docente se configura como un mediador emocional, cuya formación y herramientas pedagógicas resultan

determinantes en el desarrollo de estas competencias. En este sentido, los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en educación emocional, aspecto que ha sido ampliamente señalado por autores como Bisquerra y Pérez (2019), quienes destacan la importancia de capacitar a los educadores en este ámbito para garantizar procesos formativos integrales.

En el contexto colombiano, esta discusión adquiere una relevancia particular, en tanto la promulgación de las Leyes 2383 de 2024, 2503 de 2025 y 2491 de 2025, representa un avance significativo en el reconocimiento de la educación emocional como componente obligatorio del currículo. Sin embargo, como evidencian los resultados del presente estudio, la existencia de la norma no garantiza su implementación efectiva. En este sentido, la investigación aporta elementos concretos para cerrar la brecha entre la normativa y la práctica pedagógica, evidenciando que la aplicación de estrategias psicopedagógicas estructuradas puede constituirse en un mecanismo viable para materializar los lineamientos legales en el aula.

De esta manera, el estudio contribuye no solo a la institución educativa en la que se desarrolló, al ofrecer una estrategia replicable y contextualizada, sino también al campo de la educación en Colombia, al evidenciar la necesidad de integrar la educación emocional de manera real y sistemática en los procesos pedagógicos. Esto implica trascender la visión de la educación emocional como un componente complementario, para asumirla como un eje transversal de la formación integral.

Finalmente, la discusión permite afirmar que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales no depende exclusivamente de intervenciones aisladas, sino de procesos sostenidos, coherentes y articulados con el contexto educativo. En este sentido, la estrategia psicopedagógica implementada constituye un avance significativo, pero también plantea la necesidad de continuidad y profundización en este tipo de iniciativas.

En síntesis, los resultados del estudio no solo confirman los planteamientos teóricos sobre la importancia de la educación emocional, sino que también evidencian que su implementación efectiva requiere estrategias pedagógicas intencionadas, formación docente y articulación con las políticas educativas. De este modo, la investigación aporta evidencia relevante para la consolidación de prácticas educativas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes y el fortalecimiento de la convivencia escolar.

Conclusiones

Las conclusiones de la presente investigación permiten reafirmar la importancia de la educación socioemocional como un componente esencial dentro de los procesos formativos en educación básica primaria, especialmente en contextos escolares donde las dinámicas de convivencia, interacción y regulación emocional hacen parte de las experiencias cotidianas de los estudiantes. A partir del análisis desarrollado, se evidencia que las competencias socioemocionales no constituyen aprendizajes espontáneos ni secundarios dentro de la formación integral, sino habilidades que requieren acompañamiento pedagógico intencionado, mediación constante y espacios educativos que favorezcan su construcción progresiva.

Los hallazgos obtenidos permiten comprender que las dificultades observadas en la regulación emocional y en las habilidades sociales no responden únicamente a comportamientos individuales aislados, sino a procesos complejos de desarrollo emocional y social que se configuran en interacción con el entorno familiar, escolar y cultural. En este sentido, la investigación aporta a las ciencias de la educación socioemocional al evidenciar que el aula se constituye en un escenario privilegiado para la construcción de aprendizajes emocionales, donde las experiencias de interacción, mediación y convivencia influyen directamente en la manera en que los estudiantes aprenden a reconocer, expresar y gestionar sus emociones.

Desde esta perspectiva, la investigación reafirma los planteamientos de Rafael Bisquerra, quien concibe la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente orientado al desarrollo integral de la persona. Los resultados obtenidos evidencian que, cuando las prácticas pedagógicas incorporan estrategias orientadas al reconocimiento emocional, la comunicación asertiva, la empatía y la regulación de conductas impulsivas, se generan transformaciones significativas tanto en el comportamiento individual como en las dinámicas colectivas del aula. Esto permite concluir que la educación emocional no debe limitarse a

actividades ocasionales o complementarias, sino integrarse de manera transversal a los procesos pedagógicos y curriculares.

Asimismo, la investigación permite concluir que las estrategias psicopedagógicas diseñadas desde metodologías activas y experienciales favorecen significativamente el aprendizaje socioemocional en estudiantes de educación básica primaria. Actividades como el cine foro, las dinámicas grupales, los ejercicios de regulación emocional y los espacios de diálogo reflexivo demostraron ser herramientas pedagógicas pertinentes para promover procesos de autorreflexión, reconocimiento emocional e interacción social. En este sentido, se evidencia que los estudiantes logran aprendizajes más significativos cuando participan en experiencias concretas y contextualizadas, donde las emociones pueden ser abordadas desde situaciones cercanas a su realidad cotidiana.

De igual manera, los resultados permiten concluir que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales genera impactos que trascienden el plano individual, evidenciándose transformaciones en la convivencia escolar, el clima de aula y las formas de interacción entre pares. La disminución progresiva de conductas impulsivas, el incremento en la participación activa y el fortalecimiento de estrategias de diálogo reflejan que el desarrollo socioemocional influye directamente en la construcción de ambientes educativos más seguros, participativos y favorables para el aprendizaje. En consecuencia, la educación emocional no solo aporta al bienestar individual del estudiante, sino también a la consolidación de procesos de convivencia más armónicos dentro de la institución educativa.

La investigación también permite reconocer el papel fundamental del docente como mediador socioemocional dentro del aula. Los hallazgos evidenciaron que la intervención docente resulta determinante en la regulación de conflictos, en la orientación de la expresión emocional y en la construcción de ambientes emocionalmente seguros. Esto permite concluir que la labor

pedagógica trasciende la transmisión de contenidos académicos, involucrando también la capacidad de acompañar procesos emocionales y sociales en los estudiantes. En este sentido, se hace evidente la necesidad de fortalecer la formación docente en educación emocional, de manera que los maestros cuenten con herramientas teóricas y metodológicas que les permitan responder de manera adecuada a las necesidades socioemocionales presentes en el contexto escolar.

A nivel teórico, la investigación aporta a la comprensión de las emociones desde una perspectiva interdisciplinaria, coincidiendo con los planteamientos de Iván Alfonso Piñedo y Jaime Yáñez (2024), quienes señalan que las emociones son construcciones dinámicas influenciadas por factores históricos, sociales y culturales. Desde esta mirada, las conductas observadas en los estudiantes no pueden interpretarse únicamente desde una dimensión individual o conductual, sino como manifestaciones de procesos de socialización emocional en desarrollo. Esto refuerza la importancia de que la escuela asuma un papel activo en la formación emocional de los niños, promoviendo experiencias pedagógicas orientadas a la construcción de competencias para la vida.

En relación con las ciencias de la educación, esta investigación aporta evidencia sobre la necesidad de ampliar la comprensión del proceso educativo más allá del rendimiento académico y de los aprendizajes cognitivos tradicionales. Los resultados obtenidos permiten concluir que el bienestar emocional y las habilidades sociales influyen directamente en la disposición para el aprendizaje, en la participación escolar y en la calidad de las relaciones interpersonales dentro del aula. En consecuencia, la educación socioemocional se configura como un elemento indispensable para la formación integral y para la construcción de escenarios educativos más humanizados.

En el contexto institucional, la investigación evidencia la importancia de incorporar la educación socioemocional como un eje transversal dentro de las prácticas pedagógicas y del proyecto educativo institucional. La estrategia implementada demostró que es posible integrar el

trabajo emocional a las dinámicas de aula sin desvincularlo de los procesos formativos cotidianos. Esto permite concluir que la educación emocional no debe percibirse como un componente adicional al currículo, sino como una dimensión inherente al proceso educativo y al desarrollo integral de los estudiantes.

De igual manera, la investigación aporta elementos relevantes para la educación en Colombia, especialmente en un contexto donde las políticas educativas actuales reconocen la importancia de la formación socioemocional y de la convivencia escolar. Los hallazgos evidencian que aún existe una brecha entre los planteamientos normativos y las prácticas pedagógicas implementadas en las instituciones educativas, particularmente en lo relacionado con la formación emocional de los estudiantes. En este sentido, el estudio demuestra que las estrategias psicopedagógicas estructuradas constituyen una alternativa viable para materializar en el aula los principios de formación integral promovidos por la legislación educativa colombiana.

Asimismo, los resultados permiten concluir que la educación socioemocional debe entenderse como una responsabilidad compartida entre la escuela, la familia y la sociedad. Aunque la intervención pedagógica desarrollada evidenció resultados positivos, también se identificó que las dinámicas familiares, sociales y culturales influyen significativamente en la manera en que los estudiantes construyen sus formas de expresión emocional y de interacción social. Por ello, se hace necesario promover procesos articulados que permitan fortalecer el acompañamiento emocional de los niños tanto dentro como fuera del contexto escolar.

Finalmente, se concluye que el desarrollo socioemocional es un proceso continuo, progresivo y dinámico, que requiere intervenciones sostenidas en el tiempo para consolidar cambios significativos. La experiencia investigativa permitió evidenciar que las transformaciones observadas no se producen de manera inmediata, sino a través de procesos pedagógicos sistemáticos basados en la experiencia, la reflexión y la interacción. En este sentido, futuras

investigaciones podrían ampliar el alcance de este estudio mediante seguimientos longitudinales, implementación de estrategias en otros niveles educativos o profundización en la relación entre competencias socioemocionales y rendimiento académico.

En síntesis, la presente investigación permite concluir que la implementación de estrategias psicopedagógicas orientadas al fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades sociales constituye una herramienta pertinente y necesaria dentro de la educación básica primaria. Los resultados evidencian que la educación socioemocional favorece no solo el bienestar emocional de los estudiantes, sino también la convivencia escolar, la participación en el aula y la construcción de ambientes educativos más inclusivos y humanizados. De esta manera, la investigación aporta a las ciencias de la educación al reafirmar la necesidad de consolidar prácticas pedagógicas que reconozcan al estudiante como un sujeto integral, en el que las emociones, las relaciones sociales y el aprendizaje se encuentran profundamente interrelacionados.

Referencias Bibliográficas

- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.
- Aranda Meyer, C., & Luque, L. E. (2024). Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588>
- Arias Ortiz, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002492>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias (2.ª ed.)*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., & Hernández, S. (2017). Psicopedagogía de las emociones. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 355–370.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2019). Competencias emocionales. *Educación XXI*, 22(1), 1–23.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Haciendo humanos a los seres humanos: Perspectivas bioecológicas sobre el desarrollo humano*. Paidós.
- Campo, M. (2020). Psicología positiva y bienestar en contextos educativos. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 89–108.
- Carrasco Guerra, P. L., Piguave Alvarado, I. B., Martínez Isaac, R., & Tolozano Benites, S. E. (2024). La educación socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tercer

- año de la educación básica. *Maestro y Sociedad*, 21(1), 380–393.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6379>
- Carrasco, S., Gómez, L., & Torres, M. (2024). Desarrollo socioemocional en la infancia y contextos escolares. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 12(1), 45–62.
- Cervantes-Martínez, P., & Rojas Miranda, L. P. (2022). La inteligencia emocional, modelos para su desarrollo. Primera parte: Modelo de Reuven Bar-On. *Reforma Siglo XXI*, 29(112), 76–77. <https://reforma.uanl.mx/index.php/revista/article/view/26>
- Cervantes-Martínez, P., & Rojas Miranda, L. P. (2023). La inteligencia emocional, modelos para su desarrollo. Tercera parte: Modelo de Mayer y Salovey. *Reforma Siglo XXI*, 30(116), 32–33. <https://reforma.uanl.mx/index.php/revista/article/view/123>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). ¿Qué es el aprendizaje socioemocional (SEL)? [CASEL](https://casel.org/what-is-sel/?utm_source=chatgpt.com)
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.
- Congreso de la República de Colombia. (2024). Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de preescolar, básica y media en Colombia y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial de la República de Colombia
- Congreso de la República de Colombia. (2025). Ley 2491 de 2025. Por la cual se incorpora a los proyectos educativos institucionales el componente de competencias socioemocionales en Colombia y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial de la República de Colombia. Función Pública – Ley 2491 de 2025
- Congreso de la República de Colombia. (2025). Ley 2503 de 2025. Por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de

- Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones. Diario Oficial de la República de Colombia. Función Pública – Ley 2503 de 2025
- De Mera, I., Romagnoli, C., & Valdés, A. (2008). *¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela*. Valoras UC.
<https://centroderecursos.educarchile.cl/items/897c0e40-7147-42ce-b48c-881c74fc6220>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2015). Impacto del aprendizaje socioemocional en la escuela. *Psicología Educativa*, 21(2), 77–89.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Fernández, P., Cabello, R., & Gutiérrez, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(88), 15–26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García, M., Pérez, L., & Gómez, R. (2020). Clima escolar y educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 55–72.
- Gélvez-Pábon, J. (2024). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria. *Acción y Reflexión Educativa*, (50), 122–137.
<https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6554>
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Kairós. <https://share.google/HhWKfOdrWrf3WfkJ0>
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Kairós.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2008). Sentimos, luego aprendemos: La relevancia de la emoción en la educación. *Revista de Educación*, 347, 125–147.

Jiménez Muñoz, B., Hernández Burgos, L., Campos Sánchez, C., & Loo Fajardo, N. (2025).

Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación: Un enfoque psicológico.

Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON, 5(3), 332–343.

Jiménez Muñoz, P., Castillo, A., & Herrera, D. (2025). Intervenciones psicológicas y habilidades

socioemocionales en educación básica. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 9(1), 33–51.

Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología y se dicta el

Código Deontológico y Bioético. Congreso de la República de Colombia.

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Congreso de

la República de Colombia.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de

Colombia.

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Congreso de la

República de Colombia.

López, F., Andrade, M., & Salgado, P. (2022). Educación socioemocional en América Latina:

retos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 67–85.

Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2020). 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>

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

Medina Alcívar, J. M., Guerra Zambrano, J. G., & Benítez Quinatoa, J. A. (2024). El papel de la

educación emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el currículo de la educación secundaria en Ecuador. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 6743–

6758. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11090

- Medina, J., Torres, E., & Vinueza, A. (2024). Educación emocional y rendimiento académico en educación básica. *Revista Educación y Desarrollo*, 18(1), 21–38.
- Mora Guerrero, L. M., Sánchez Ramírez, G. J., Lindao Reyes, G. D., Reinoso Silva, N. E., & Perugachi Contreras, L. A. (2023). Estrategias para el fortalecimiento de la autorregulación escolar: Una revisión documental. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(4), 53–68. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5308>
- Mora, L., Paredes, J., & Ríos, C. (2023). Autorregulación emocional y convivencia escolar. *Revista de Psicología Educativa*, 29(2), 101–115.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2021). Enfoques sociotransformadores en educación. *Revista de Educación*, (393), 11–34.
- Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409534422013>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). Educación socioemocional y bienestar en la escuela. UNESCO.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Piñedo, I. A., & Yáñez, J. (2024). Las emociones en perspectiva: Un análisis interdisciplinario de su evolución histórica.
- Punset, E. (2008). La educación emocional es la gran revolución que viene. <https://share.google/gbo4dvYBUyEh7nu6F>
- Ruales Jurado, R. E., Lucero Revelo, S. E., & Gómez Rosero, Á. H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64–73. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

<https://share.google/2q3YfhBfFTa3GAUjg>

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. UNESCO

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

Apéndices

Apéndice A

Test Inicial de Reconocimiento de Competencias Socioemocionales en Docentes

Categoría de análisis 1

¿Qué entiende por educación socioemocional en el contexto escolar? Nombre de la clase

7 respuestas

La orientación que se da a los niños en el aula, con referencia a sus comportamientos sociales y emocionales

Es la capacidad de educar en la escuela emocionalmente a un niño, niña o adolescente permitiendo identificar su personalidad, sus gustos habilidades e intereses pero también sus dificultades y angustias, entendiendo así que todo tiene solución y debe saber actuar en cada contexto

El acompañamiento que se hace a los educandos en relación con la gestión emocional y las relaciones interpersonales

Educar a los estudiantes en competencias emocionales

Educación integral que tiene en cuenta el ser como parte de un todo con múltiples dimensiones que se articulan en los procesos de formación. En ese orden de ideas la educación socio emocional, más que teoría en el contexto escolar es praxis, puesto que en las interacciones sociales se brindan herramientas para abordar de manera asertiva las emociones que surgen de la convivencia.

Es un proceso de aprendizaje a través del cual los estudiantes

Link de acceso al formulario: <https://forms.gle/ejx2KZv2WHhyk2iG6>

Apéndice B

Evidencias Diario de Campo

Ana Julia Triana
Psicóloga

Observación - Ciclos preescolar y primaria

Primerio A -> Martes 28-01-2025 clase lenguaje.

Área Evaluada	Criterio Específico	(x) si presenta dificultad	Observaciones
Comportamiento Emocional	Expresa emociones básicas de manera adecuada (alegría, tristeza, enojo, miedo)	✓	Emociones básicas
	Tolera la frustración ante límites, turnos o correcciones	✓	manifiesta de su
Regulación Conductual	Muestra conductas de oposición o desobediencia frecuentes	x	no respeta normas
Vínculo/Apego	Se separa con facilidad de la figura de apego (sin ansiedad excesiva)		N.P.
Interacción Social	Se muestra retraído/a o con escaso interés por interactuar con pares o adultos		N.P.
Regulación Emocional	Manifiesta cambios emocionales intensos o desproporcionados ante situaciones cotidianas	x	se descontrola grupo ante situaciones.
Autonomía	Realiza actividades cotidianas acordes a su edad (vestirse, recoger objetos, etc.)		N.P.
Ansiedad/Estado de ánimo	Muestra preocupación excesiva, tristeza o miedo sin causa clara		N.P.
Autorregulación	Es capaz de esperar su turno sin interrumpir constantemente	x	no respeta turnos
Control de impulsos	Tiene dificultad para controlar impulsos (golpea, grita, empuja sin razón)	x	no tiene control
Conducta Escolar	Presenta conductas disruptivas en el aula (interrumpe, desafía la autoridad, etc.)	x	se empuja en el comedor y genera ruido
Habilidades Sociales	Tiene dificultades para establecer o mantener amistades		N.P.
Manejo de Conflictos	Recurre frecuentemente a la agresión física o verbal para resolver desacuerdos	x	
Imagen Corporal y Autoestima	Muestra baja valoración de sí mismo/a o autocrítica excesiva		N.P.
Estilo de Aprendizaje y Motivación	Se muestra desmotivado/a o con rechazo frecuente hacia las actividades escolares		N.P.

Ana Julia Triana
Psicóloga

Observación - Ciclos preescolar y primaria

Mayo 12027
Grado 2°

Área Evaluada	Criterio Específico	(x) si presenta dificultad	Observaciones
Comportamiento Emocional	Expresa emociones básicas de manera adecuada (alegría, tristeza, enojo, miedo)	x.	se genera disputa por resultado en encuentros deportivos.
	Tolera la frustración ante límites, turnos o correcciones	x.	se quita, llora.
Regulación Conductual	Muestra conductas de oposición o desobediencia frecuentes	x.	No atiende instrucciones.
Vínculo/Apego	Se separa con facilidad de la figura de apego (sin ansiedad excesiva)		N.A.
Interacción Social	Se muestra retraído/a o con escaso interés por interactuar con pares o adultos		N.A.
Regulación Emocional	Manifiesta cambios emocionales intensos o desproporcionados ante situaciones cotidianas	x.	Tiran los objetos y las puestas.
Autonomía	Realiza actividades cotidianas acordes a su edad (vestirse, recoger objetos, etc.)		N.A.
Ansiedad/Estado de ánimo	Muestra preocupación excesiva, tristeza o miedo sin causa clara		N.A.
Autorregulación	Es capaz de esperar su turno sin interrumpir constantemente	x.	No espera, interrumpe.
Control de impulsos	Tiene dificultad para controlar impulsos (golpea, grita, empuja sin razón)	x.	golpea, grita empuja, etc.
Conducta Escolar	Presenta conductas disruptivas en el aula (interrumpe, desafía la autoridad, etc.)	x.	No acepta figura de autoridad.
Habilidades Sociales	Tiene dificultades para establecer o mantener amistades		N.A.
Manejo de Conflictos	Recurre frecuentemente a la agresión física o verbal para resolver desacuerdos	x.	gritos, insultos.
Imagen Corporal y Autoestima	Muestra baja valoración de sí mismo/a o autocrítica excesiva		N.A.
Estilo de Aprendizaje y Motivación	Se muestra desmotivado/a o con rechazo frecuente hacia las actividades escolares		N.A.

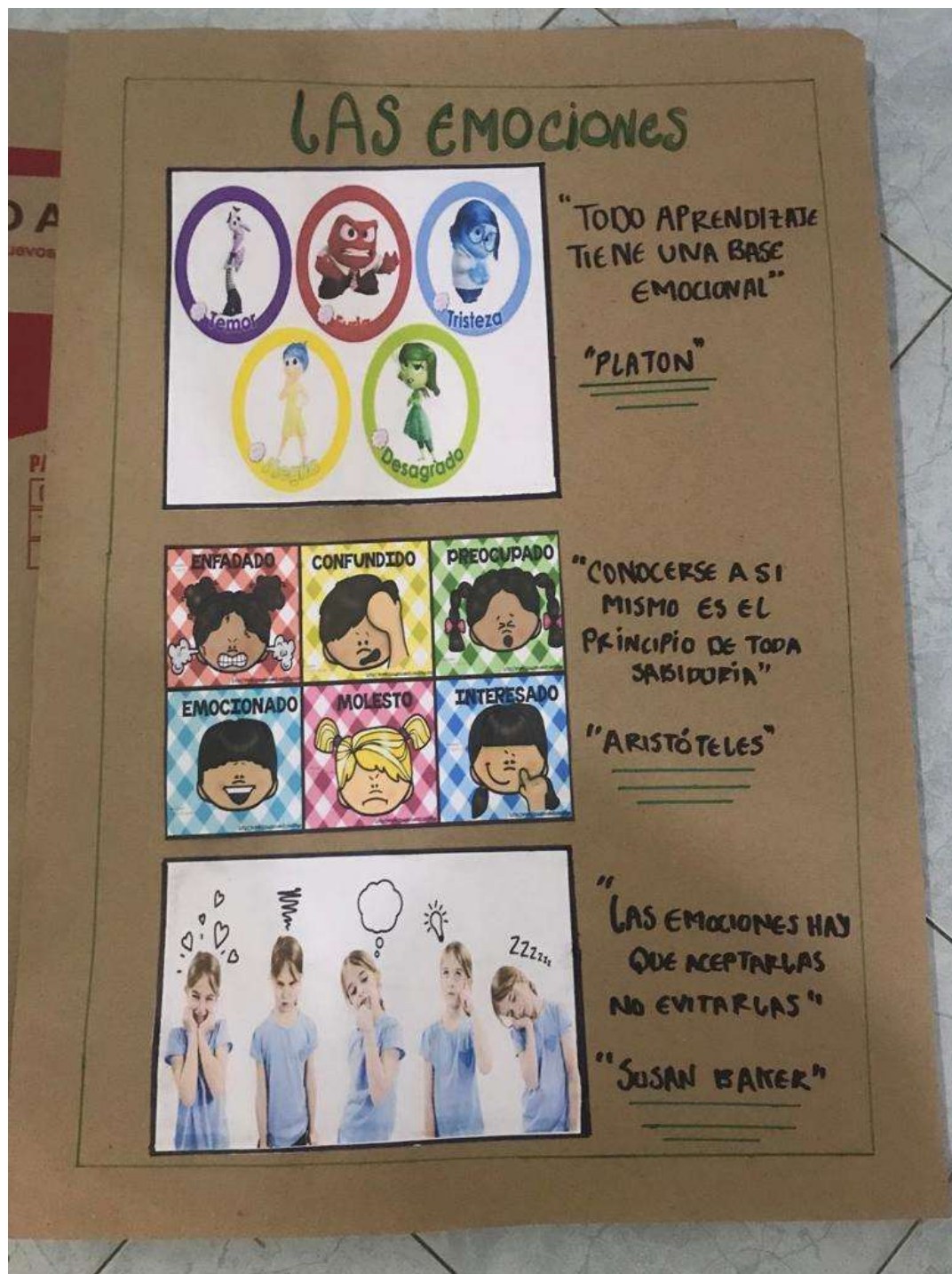
Apéndice C

Evidencia Fotográfica Fase de Implementación



Apéndice D

Evaluación Viso Perceptual



Instrumentos Diligenciados



Apéndice E

Evaluación de Impacto

The image shows a screenshot of a Google Form interface. At the top left, a purple tab indicates 'Sección 1 de 4'. The main title of the form is 'Evaluación de impacto'. Below the title, the objective is stated: 'Objetivo: Valorar la percepción de los docentes sobre los cambios observados en las competencias socioemocionales de los estudiantes, así como la pertinencia y aplicabilidad de la estrategia psicopedagógica implementada en el aula'. Below the objective, there is a navigation bar with the text 'Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección' and a dropdown arrow. At the bottom, another purple tab indicates 'Sección 2 de 4'. The title for this section is 'Categoría de análisis 1', and the content below it is 'Didáctica sociemocional'. Both the title and content areas have collapse and menu icons on the right side.


Fuente: Google Forms

Link de acceso: <https://forms.gle/QwAsJtCG8S4vMHpt7>

Apéndice F

Formato de Consentimiento Informado Para Menores de Edad

Asegúrese de consultar la versión vigente de este formato en <http://sio.unad.edu.co>

	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	CÓDIGO: F-11-1-5
	PROCEDIMIENTO RELACIONADO: CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN	VERSIÓN: 0-23-04-2020 PÁGINAS: Página 1 de 4

UNAD © 2020

Nombre del proyecto:

--

Fecha:			
Nombre del participante:			
Documento de identificación		No:	
Ciudad y dirección de residencia:			
Teléfono de contacto:		Celular:	
Nombre del tutor o representante legal:			
Documento de identificación		No:	
Ciudad y dirección de residencia:			
Teléfono de contacto:		Celular:	
Investigador Principal:			
Teléfono de contacto:		Celular:	
Entidades Participantes:			
Entidades Colaboradoras:			
Testigo 1 (Art. 16, Res. 8430, para sujetos pasivos en la investigación):			
Testigo 2 (Art. 16, Res. 8430, para sujetos pasivos en la investigación):			

El grupo de investigación _____ de la Escuela _____ de la UNAD, le invita a participar en el proyecto titulado: (COMO SE MENCIONA EN LA PARTE SUPERIOR).

Su participación es TOTALMENTE VOLUNTARIA. Tenga en cuenta que se le pedirá el favor de suministrar información personal, la cual será consignada en nuestras bases de datos.

Si tiene alguna pregunta por favor no dude en hacerla a alguno de nuestros investigadores, quien con mucho gusto aclarará sus inquietudes. Puede realizar todas las preguntas que quiera ahora o durante el tiempo que dure la investigación. Usted puede retirarse del estudio cuando lo desee aún si ha aceptado inicialmente.

El objetivo de esta investigación, es: _____
_____, lo cual es importante para _____.

Usted fue elegido para participar en este estudio porque: _____.