

**ESTRATEGIA SOCIOEMOCIONAL BASADA EN EL MODELO CASEL SEL PARA
MEJORAR EL CLIMA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL INSTITUTO
TÉCNICO MARÍA INMACULADA DE VILLA DEL ROSARIO**

Antonio José Morales Meza,

Yamile Angarita Becerra,

Luz Adriana Mendoza Sarabia



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad La Gran Colombia
Bogotá

2026

**ESTRATEGIA SOCIOEMOCIONAL BASADA EN EL MODELO CASEL SEL PARA
MEJORAR EL CLIMA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL
INSTITUTO TÉCNICO MARÍA INMACULADA DE VILLA DEL ROSARIO**

Antonio José Morales Meza,

Yamile Angarita Becerra,

Luz Adriana Mendoza Sarabia

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de magíster en educación

Director Fredy Hernán Prieto Galindo



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada Mineducación

Maestría en Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2026

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo, en primer lugar, a Dios, por brindarnos fortaleza, sabiduría y perseverancia para culminar esta meta profesional.

A nuestras familias, por su amor incondicional, por el apoyo constante y por ser nuestra mayor motivación en cada desafío asumido. Su confianza y acompañamiento han sido fundamentales en este proceso.

A nuestros docentes y mentores, por sus enseñanzas, orientación y valiosos aportes académicos que enriquecieron nuestra formación profesional e investigativa.

De manera especial, a nuestro director de tesis, por su guía permanente, paciencia, rigurosidad académica y compromiso durante el desarrollo de esta investigación. Sus aportes fueron fundamentales para la consolidación de este trabajo y para nuestro crecimiento como investigadores.

Expresamos también nuestro agradecimiento a la institución educativa donde se desarrolló esta investigación, por abrir sus puertas, brindar los espacios, la disposición y el apoyo necesarios para llevar a cabo este proceso investigativo. A sus directivos, docentes, estudiantes y comunidad educativa, por su colaboración y valiosa participación, que hicieron posible la construcción de este trabajo.

A todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron con palabras de aliento, apoyo y comprensión durante este camino, les dedicamos este logro, que también es reflejo de su presencia en nuestras vidas.

Este trabajo representa no solo un logro académico, sino también el resultado del esfuerzo, la disciplina y la esperanza puesta en cada paso recorrido.

Antonio, Yamile y Adriana

Agradecimientos

Nuestro más profundo agradecimiento a nuestro tutor, Fredy Hernán Prieto Galindo, por su guía académica, su paciencia inagotable y por desafiar nuestros límites intelectuales en cada revisión. Sus críticas constructivas fueron la brújula que dio rumbo a este proyecto.

A los docentes de la Maestría en Educación cuya pasión por el conocimiento amplió nuestra perspectiva profesional. A los directivos, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Instituto Técnico María Inmaculada en el Municipio de Villa del Rosario que participaron con disposición en el desarrollo del proyecto, por su tiempo, colaboración y por creer que realmente estas apuestas pedagógicas son para el mejoramiento institucional.

Y, por supuesto, a nuestras familias y amigos, quienes con su apoyo moral y logístico hicieron posible que este sueño de posgrado llegara a puerto seguro.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: PROBLEMA Y OBJETIVOS.....	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
JUSTIFICACIÓN.....	18
OBJETIVOS.....	20
OBJETIVO GENERAL.....	21
CAPÍTULO II: ESTADO DEL ARTE	23
INVESTIGACIONES INTERNACIONALES (EUROPA – ASIA).....	24
INVESTIGACIONES LATINOAMERICANAS	29
INVESTIGACIONES EN COLOMBIA	32
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO.....	37
MODELO DE HABILIDAD	37
MODELO MIXTO DE INTELIGENCIA NO COGNITIVA.....	38
MODELO DE COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES CASEL SEL.....	39
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL MODELO CASEL SEL.....	41
ORÍGENES Y FUNDAMENTOS DEL MODELO CASEL SEL ; ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
IMPACTO DEL SEL EN EL CLIMA ESCOLAR.....	42
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	45
ENFOQUE Y PARADIGMA.....	45
ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN: DESCRIPTIVO.....	46

DISEÑO: ESTUDIO DE CASO	46
DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO	47
CONTEXTO SOCIAL DE INTERÉS Y UNIDAD DE ANÁLISIS	48
PARTICIPANTES DEL ESTUDIO	50
TÉCNICAS O INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	51
IMPLEMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA ESTRATEGIA SOCIOEMOCIONAL	58
IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA DEL ENFOQUE CASEL: CARTILLAS DE TRABAJO	59
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	61
TÉCNICA DE ANÁLISIS.....	61
RESULTADOS DEL ANÁLISIS.....	63
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.....	64
CLIMA ESCOLAR	80
CONCLUSIONES.....	82
REFERENCIAS.....	97
ANEXOS.....	105
ANEXO 1: GUION DE ENTREVISTA	110
ANEXO 2: FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	105
ANEXO 3: FORMATO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	110

Lista de Tablas

Tabla 1 *Cuadro comparativo de modelos de intervención psicopedagógica.*

Tabla 2 *Relación entre competencias CASEL y actividades de la Estrategia “Paso a Paso”*

Tabla 3 *Matriz de análisis por categoría*

Resumen

Esta investigación de corte cualitativo y alcance descriptivo analizó la aplicación de una estrategia de aprendizaje socioemocional basada en el modelo CASEL sobre el clima escolar de estudiantes de noveno grado en el Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario, una institución pública en Norte de Santander. El estudio partió de la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida la estrategia de formación de competencias socioemocionales para la educación secundaria y media "Paso a Paso" puede mejorar el clima escolar de los estudiantes del grado noveno cero uno? Desde un diseño de estudio de caso, se aplicaron talleres formativos enfocados en la autoconciencia y la autorregulación emocional con un grupo de estudiantes de noveno grado por sus dificultades en la convivencia. Posteriormente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a una muestra aleatoria de seis estudiantes, un docente directivo, un docente y un padre de familia para evaluar sus percepciones. Los hallazgos demuestran que la implementación sistemática de estas actividades enfocadas en autoconciencia y autorregulación reduce significativamente las agresiones físicas y verbales en el aula, al tiempo que fomenta la cohesión grupal y la responsabilidad individual. Se concluye que el aprendizaje socioemocional transforma favorablemente las interacciones sociales en entornos vulnerables, evidenciando la necesidad de integrarlo de forma transversal en el currículo institucional para garantizar la sostenibilidad de los cambios actitudinales observados.

Palabras claves: Habilidades socioemocionales, CASEL SEL, autorregulación, autoconciencia, convivencia escolar.

Abstract

This qualitative study with a descriptive scope analyzed the application of a socio-emotional learning strategy based on the CASEL model on the school climate of ninth-grade students at the Instituto Técnico María Inmaculada in Villa del Rosario, a public institution in Norte de Santander. The study stemmed from the following research question: To what extent can "Paso a Paso," a socio-emotional competence training strategy for lower and upper secondary education, improve the school climate of ninth-grade students in section 01? Utilizing a case study design, formative workshops focused on self-awareness and emotional self-regulation were implemented with a group of ninth-grade students due to their coexistence difficulties. Subsequently, semi-structured interviews were conducted with a random sample of six students, an administrator, a teacher, and a parent to evaluate their perceptions. The findings demonstrate that the systematic implementation of these activities focused on self-awareness and self-regulation significantly reduces physical and verbal aggression in the classroom, while fostering group cohesion and individual responsibility. It is concluded that socio-emotional learning favorably transforms social interactions in vulnerable environments, highlighting the need to integrate it transversally across the institutional curriculum to ensure the sustainability of the observed behavioral changes.

Keywords: Socio-emotional skills, CASEL SEL, self-regulation, self-awareness, school coexistence.

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la escuela ha trascendido su función tradicional de instrucción académica para consolidarse como un escenario vital de interacción humana y desarrollo integral. No obstante, la calidad de estas dinámicas interpersonales —entendidas bajo el marco de la Ley 1620 de 2013 como el fundamento para un entorno escolar favorable para el desarrollo del individuo— se ve frecuentemente amenazada por tensiones convivenciales que afectan tanto el rendimiento académico como el bienestar psicológico de los estudiantes. Estas dificultades adquieren una relevancia crítica durante la adolescencia, etapa del desarrollo en la que la consolidación de los vínculos interpersonales y la maduración socioemocional plantean desafíos particulares para los entornos escolares.

Con base en lo anterior, esta investigación surgió de la observación directa de las dinámicas de convivencia y los patrones de resolución de conflictos entre los estudiantes del Instituto Técnico María Inmaculada, un establecimiento educativo público ubicado en el municipio de Villa del Rosario, Norte de Santander. Dicha aproximación inicial convergió con el diagnóstico de la lectura de contexto institucional, elaborada en colaboración con el Programa Nacional "Viva la Escuela" (Instituto Técnico María Inmaculada, comunicación institucional, 15 de octubre de 2023); en tal diagnóstico se identificó que el estudiantado manifestaba marcadas dificultades para regular sus emociones ante escenarios de confrontación en el ámbito escolar. Esta deficiencia en la gestión emocional cronificó el deterioro de las relaciones interpersonales a lo largo del tiempo, consolidando problemas persistentes de convivencia. Por consiguiente, el estudio focalizó su atención en la cohorte de estudiantes que evidenció estas dificultades recurrentes desde el año 2023 y que, para el año escolar 2025, conformaron el grado noveno cero uno.

Si bien las causas de las tensiones convivenciales son multifactoriales, cobra especial relevancia que la población de estudio se encuentra en la adolescencia, un periodo de transición crítico que involucra transformaciones físicas, cognoscitivas y psicosociales profundas (Papalia et al., 2021). En el escenario particular de esta institución, dichas tensiones evolutivas se ven exacerbadas por las dinámicas de vulnerabilidad socioeconómica y cultural propias de un contexto violento, lo que intensifica los riesgos de conflicto en el aula. Frente a esta realidad, los estudiantes requieren herramientas urgentes para gestionar sus emociones y resolver disputas de manera asertiva. Por ello, surge la necesidad imperante de fortalecer sus habilidades a través del Aprendizaje Socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés). Bajo el modelo de la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), este enfoque permite estructurar sistemáticamente cinco dominios interrelacionados: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsables (Durlak et al., 2011), ofreciendo un marco científico ideal para mitigar los factores de riesgo identificados y promover un clima escolar armónico.

Estas dinámicas disruptivas se reflejan directamente en la práctica institucional del Instituto Técnico María Inmaculada, manifestándose con especial agudeza en el aula del grado noveno cero uno, donde las alteraciones de la convivencia constituyeron una problemática recurrente que afectó de manera directa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante los círculos de diálogo realizados en el año 2023 para la actualización del Manual de Convivencia —proceso regulado en Colombia por la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013—, los directivos docentes y docentes de aula reportaron que sus esfuerzos pedagógicos se veían constantemente interrumpidos para gestionar conductas de agresión física y verbal. Específicamente, en el grupo de estudiantes mencionado, se identificó una alta prevalencia de

violencia relacional y directa, caracterizada por agresiones físicas manifiestas, el uso sistemático de lenguaje soez, la asignación de apodosos estigmatizantes y la confrontación verbal directa. En ese momento, la respuesta institucional se orientó hacia un enfoque eminentemente punitivo, priorizando la consolidación de sanciones en el observador del estudiante sobre las estrategias formativas, lo que limitó la resolución pacífica y estructural de los conflictos identificados.

Frente a este panorama, el equipo investigador —cuya composición interdisciplinar integra la perspectiva de la docencia de aula local, la orientación escolar institucional y la gestión directiva externa— planteó la necesidad de trascender el enfoque punitivo tradicional para adoptar un paradigma comprensivo-transformador. Desde esta postura, se asume la hipótesis de que la crisis de convivencia escolar en el grado noveno cero uno responde a factores biopsicosociales multifactoriales, asociados tanto a la etapa del desarrollo adolescente y la vulnerabilidad del contexto, como a la histórica ausencia de propuestas pedagógicas formativas. En consecuencia, se postuló que el bajo dominio de las habilidades socioemocionales incide críticamente en las dinámicas disruptivas del aula, por lo cual el abordaje de estas competencias no debe operar como un mecanismo de control disciplinario, sino como una acción de aprendizaje dirigida a la autorregulación y la co-construcción del clima escolar. Esta transición hacia un modelo formativo se fundamenta en los pilares de la educación global propuestos por la UNESCO (Delors, 1996), los cuales plantean que el acto educativo debe articular el aprender a conocer y a hacer con el aprender a ser y a vivir juntos. Es precisamente en estos dos últimos pilares donde el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, bajo el modelo CASEL, adquiere su relevancia, proveyendo a los estudiantes de herramientas relacionales que transforman el saber convivir en un aprendizaje explícito, transversal y sostenible.

Desde el horizonte formativo expuesto, este estudio se propuso evaluar la estrategia de formación de competencias socioemocionales para la educación secundaria y media "Paso a Paso", diseñada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021). Esta política pública provee secuencias didácticas y herramientas pedagógicas estructuradas para promover explícitamente habilidades intrapersonales e interpersonales en el aula. Para efectos de esta investigación, dicha estrategia se encuentra fundamentada y articulada con el modelo CASEL SEL, un enfoque sistémico y multidimensional reconocido por promover el desarrollo coordinado de competencias a través de la interacción sinérgica entre intervenciones basadas en la evidencia y entornos de apoyo mutuo (Taylor et al., 2017). Con este sustento, el objetivo general de la investigación fue evaluar la estrategia "Paso a Paso" basada en el modelo CASEL SEL para mejorar el clima escolar en estudiantes del curso noveno cero uno del Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario. De este modo, la investigación buscó determinar si la operativización sistemática de los dos primeros dominios clave del modelo —autoconciencia, autorregulación— ofrece alternativas viables para mitigar la conflictividad convivencial observada en este grupo específico.

A partir del análisis del problema expuesto, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida la Estrategia de formación de competencias socioemocionales “Paso a Paso”, basada en el modelo CASEL SEL, puede mejorar el clima escolar de los estudiantes del curso noveno cero uno del Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario? El interés analítico de este estudio se centró en el fortalecimiento de las dimensiones intrapersonales del individuo, bajo el supuesto de que el reconocimiento, la regulación y la gestión asertiva de los estados emocionales propios facultan al estudiantado para desplegar comportamientos conscientes, estructurados y con responsabilidad social. Por consiguiente, se

teoriza que este agenciamiento socioemocional individual actúa como un catalizador directo para el mejoramiento del clima escolar dentro de los ambientes de aprendizaje compartidos.

Con respecto al marco metodológico, este estudio se inscribió en el paradigma de la investigación cualitativa con un alcance descriptivo y un diseño de estudio de caso. El escenario de intervención se delimitó en el grado noveno cero uno de la institución, cohorte seleccionada intencionalmente debido a los registros institucionales recurrentes sobre alteraciones en la convivencia escolar. La ruta metodológica contempló la implementación de talleres formativos basados en la Estrategia de formación "Paso a Paso" del Ministerio de Educación Nacional, articulando conceptualmente al modelo CASEL SEL. Finalmente, para guiar la lectura del presente documento, este se estructuró en cinco apartados esenciales: En el Capítulo I: Problema y Objetivos, donde el lector podrá ubicar el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos del estudio, tanto el general como los específicos. El sustento documental se desarrolló en el Capítulo II: Estado del Arte, mediante el contraste de investigaciones internacionales (Europa-Asia), latinoamericanas y en Colombia. Por su parte, el Capítulo III: Marco Teórico fundamentó conceptualmente el modelo de habilidad, el modelo mixto de inteligencia no cognitiva y, de forma central, el modelo de competencias sociales y emocionales CASEL SEL, detallando su fundamentación teórica y su repercusión directa en el clima escolar. La ruta metodológica se define en el Capítulo IV: Metodología, bajo un enfoque y paradigma cualitativo, alcance descriptivo y un diseño de estudio de caso; allí se delimita el estudio, el contexto social de interés, la unidad de análisis y los participantes. Así mismo, se describen las técnicas e instrumentos de recolección (entrevistas semiestructuradas, observación participante, fichas de observación y diarios de campo), el procedimiento de aplicación con su respectivo resguardo

ético, y la implementación metodológica y práctica del enfoque CASEL a través de cartillas de trabajo y talleres de autoconciencia y autorregulación. El Capítulo V: Análisis de Resultados y Conclusiones donde se describen los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los distintos actores participantes del estudio y se definen las conclusiones que surgieron en la triangulación de respuestas cuando el equipo investigador unió los datos recolectados.

Capítulo I: Problema y Objetivos

Planteamiento del Problema

La promulgación de la Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en Colombia, impulsó al Ministerio de Educación Nacional a establecer directrices vinculantes para que las instituciones educativas implementen acciones sistemáticas orientadas al fortalecimiento de la convivencia. En este marco, el sistema educativo nacional ha adelantado diversas estrategias de capacitación y seguimiento de las Rutas de Atención Integral (RAI). Estas acciones enfatizan la necesidad de realizar un diagnóstico anual del contexto educativo, ejercicio que permite a cada establecimiento identificar sus problemáticas particulares y, con base en ello, delimitar los planes de mejoramiento institucional para la vigencia del año escolar subsiguiente.

En cumplimiento de las directrices ministeriales, el Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario implementó el proceso de lectura de contexto entre septiembre y noviembre de 2023. Este diagnóstico estuvo articulado con el Programa Nacional "Viva la Escuela" del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2024), estrategia de voluntariado pedagógico orientada a mitigar rezagos de aprendizaje y fortalecer la dimensión socioemocional en instituciones públicas priorizadas. El ejercicio investigativo fue liderado por una profesional externa en etapa de práctica, quien, mediante un diseño metodológico cualitativo apoyado en entrevistas abiertas, grupos focales y círculos de diálogo, caracterizó las dinámicas relacionales de la comunidad. El diagnóstico determinó que las agresiones físicas, verbales y relacionales en el aula emergían como una respuesta desadaptativa ante estados emocionales intensos provocados por escenarios de confrontación o tensiones cotidianas del entorno escolar. Estos hallazgos quedaron

formalizados e incorporados en el Acta N.º 3 del Comité de Convivencia Escolar de la institución para la vigencia del año 2023.

Esta problemática mostró una marcada persistencia en el tiempo. Durante el año escolar 2025, los reportes del profesorado evidenciaron la continuidad de conductas disruptivas como agresiones físicas directas, el uso sistemático de lenguaje soez, difamación digital en redes sociales, estigmatización mediante apodos y confrontaciones verbales. Así mismo, se identificaron dinámicas complejas de exclusión grupal contra estudiantes específicos, amenazas y altercados físicos concertados en el espacio extraescolar. El análisis de estas pautas de resolución de conflictos revela que las deficiencias en la regulación emocional actúan como el factor determinante en el origen y la severidad de la agresión. Esta falta de contención afectiva provoca que incidentes que inicialmente se catalogan como conflictos menores de convivencia (Situaciones Tipo I), escalen rápidamente hacia agresiones que afectan de forma grave la integridad física o psicológica, clasificadas como Situaciones Tipo II o III bajo los parámetros de la Ley 1620 de 2013.

Ante estas eventualidades, la institución educativa no ha consolidado un mecanismo universal y sistemático que mitigue la agresión de manera efectiva y promueva un clima de aula favorable para el aprendizaje. Hasta el momento, las intervenciones orientadas a la gestión emocional se han implementado de forma fragmentada y reactiva, focalizándose casi exclusivamente en la población atendida bajo el enfoque de educación inclusiva. En estos casos específicos, mediante el diseño del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), se incorporan estrategias individuales de contención conductual, tales como la técnica de "tiempo fuera" entendida como una pausa activa para la autogestión en el marco del modelo CASEL SEL. No

obstante, la restricción de estas prácticas a los planes de inclusión evidencia la ausencia de una estrategia pedagógica institucional de carácter preventivo y transversal que cubije a la totalidad del estudiantado en el aula regular.

Esta realidad local se alinea con las tendencias estadísticas del país. De acuerdo con el reporte del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) para el primer semestre de 2024, a nivel nacional se registraron 1.793 situaciones de Tipo II y III en los grados octavos, y 1.639 eventos de la misma naturaleza en los grados novenos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2024). Los datos oficiales revelan que las víctimas alcanzaron su pico de vulnerabilidad etaria a los 14 años para las situaciones de Tipo II y a los 13 años para las de Tipo III. Así mismo, se identificó que el principal factor desencadenante en la categoría Tipo II fue la discriminación por aspecto físico, mientras que en la Tipo III prevaleció la discriminación de género. En cuanto al resultado en la salud mental y física de los estudiantes, el daño psicológico fue el de mayor incidencia en los casos Tipo II, en tanto que las situaciones Tipo III combinaron el menoscabo físico y psicológico, posicionándose la agresión física directa como la modalidad delictiva o disruptiva más frecuente en ambas clasificaciones.

A pesar de que el Instituto Técnico María Inmaculada carece de un registro estadístico consolidado de las situaciones Tipo II y III ocurridas anualmente, la lectura de contexto de la institución (Instituto Técnico María Inmaculada, comunicación institucional, 15 de octubre de 2023) —formalizada en el Acta N.º 3 del Comité de Convivencia Escolar— refleja de manera cualitativa las problemáticas evidenciadas en los indicadores del SIUCE. En respuesta a este diagnóstico, la institución movilizó a la comunidad educativa para co-diseñar soluciones efectivas que mitiguen las conductas disruptivas, focalizando los esfuerzos de manera prioritaria

en el nivel noveno, cuyos estudiantes oscilan entre los 14 y los 16 años. Esta delimitación responde a que dicha población coincide con el rango etario de mayor vulnerabilidad y reporte de incidentes graves según el panorama nacional (MEN, 2024). Consecuentemente, las propuestas institucionales han enfatizado la urgencia de estructurar acciones pedagógicas orientadas no solo a transformar las dinámicas de la convivencia escolar, sino a fortalecer las competencias socioemocionales de los adolescentes como herramientas protectoras dentro de un entorno social expuesto a violencias contextuales.

A partir del diagnóstico situacional del entorno escolar y con el propósito de actualizar el Manual de Convivencia, el Comité de Convivencia Escolar concluyó que las dinámicas conflictivas tipificadas en los niveles I, II y III obedecieron a factores multicausales que demandan una intervención institucional prioritaria (Instituto Técnico María Inmaculada, comunicación personal, 15 de octubre de 2023). Entre las variables críticas identificadas, destaca la deficiencia en la gestión y regulación de habilidades socioemocionales por parte del estudiantado. Frente a este escenario, se estableció el compromiso de diseñar e implementar una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento socioemocional, la cual provea a los estudiantes de herramientas psicosociales operativas para la resolución asertiva y pacífica de conflictos.

Tras la consolidación de los datos recolectados, el Comité de Convivencia Escolar asumió la función de estructurar líneas de acción orientadas a la promoción y prevención de dinámicas relacionales saludables, cuya efectividad subyace en la mitigación de las conductas disruptivas y el establecimiento de nuevos patrones de interacción entre los actores educativos. En este marco analítico, se planteó la necesidad de evaluar en qué medida la desregulación emocional opera como un factor catalizador que agudiza los conflictos dentro del plantel. Al

respecto, el diagnóstico derivado del Programa Viva la Escuela evidenció una correlación directa entre ambos fenómenos, hallazgo que fundamenta la urgencia de diseñar una propuesta pedagógica orientada a la intervención socioemocional en adolescentes, cuyo fin es mitigar la conflictividad escolar y promover un clima de aula favorable.

Con el objetivo de identificar un dispositivo pedagógico idóneo, se realizó un análisis documental de las directrices emitidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) orientadas al fortalecimiento del componente socioemocional. De este proceso derivó la selección del programa *Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media “Paso a Paso”*, cuya estructura metodológica provee secuencias didácticas y herramientas operativas diseñadas para que el profesorado promueva dichas dimensiones en el aula de clase (MEN, 2017). La pertinencia de este recurso, articulada con la necesidad de mitigar las conductas disruptivas y fomentar la regulación afectiva analizadas previamente, conduce a la formulación del siguiente problema de investigación:

¿De qué manera la implementación de la *Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media “Paso a Paso”*, fundamentada en el modelo CASEL, incide en el mejoramiento del clima escolar de los estudiantes del grado noveno cero uno del Instituto Técnico María Inmaculada del municipio de Villa del Rosario?

En consonancia con lo anterior, el propósito de la presente investigación se orienta a evaluar los resultados derivados de la implementación de la *Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media “Paso a Paso”*, con el fin de determinar su incidencia en la transformación de las dinámicas relacionales y de convivencia dentro del aula del grado noveno cero uno. El alcance de este análisis permitirá esclarecer si las

modificaciones en las pautas de interacción coadyuvan a la mitigación de conductas agresivas y eventos disruptivos que vulneran el clima escolar. Así mismo, se busca comprender cómo dicha intervención favorece la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reduciendo las afectaciones multidimensionales —tanto físicas como psicológicas— que estos fenómenos de violencia escolar ejercen sobre los actores implicados.

Justificación

La presente investigación se fundamenta en la necesidad imperativa de trascender los paradigmas educativos de corte tradicional e instruccional que, de manera histórica, han priorizado la transferencia de contenidos académicos en detrimento del desarrollo integral y el bienestar humano. En el contexto específico del Instituto Técnico María Inmaculada del municipio de Villa del Rosario, se ha diagnosticado que el clima escolar en el grado noveno cero uno manifiesta tensiones y desafíos relacionales emergentes; estos fenómenos no solo menoscaban las pautas de convivencia armónica, sino que operan como variables intervinientes que desestabilizan la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta premisa, la viabilidad y pertinencia de esta propuesta se justifican de manera multidimensional a partir de las siguientes cuatro dimensiones fundamentales:

En primer término, la dimensión teórica y disciplinar de este estudio se sustenta en el valor de posicionar el marco conceptual de la Colaborativa para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2023) como un soporte científico, estructurado y sistémico frente a los fenómenos de disrupción convivencial en el ámbito escolar. A diferencia de los enfoques institucionales tradicionalmente reactivos o de carácter punitivo, esta investigación enriquece el corpus de conocimiento disciplinar al demostrar cómo el desarrollo sistemático de las

dimensiones intrapsicológicas de la autoconciencia y la autorregulación opera como un factor de protección y un mecanismo preventivo primario. Así mismo, al evaluar el alcance y la significancia de dicha intervención, se realiza un aporte epistémico a la literatura pedagógica regional, proveyendo evidencia empírica sobre los procesos de transferencia, adaptación y viabilidad de marcos internacionales en micro-contextos situacionales específicos.

En segundo lugar, la pertinencia social y contextual de esta investigación se inscribe en la singularidad geopolítica del municipio de Villa del Rosario, Norte de Santander. Al consolidarse como una zona binacional, este territorio presenta una dinámica socioespacial compleja, caracterizada por flujos migratorios bidireccionales, heterogeneidad cultural y tensiones socioeconómicas transversales; variables macroestructurales que se reflejan de manera directa en el microclima relacional del aula del grado noveno cero uno. Bajo este panorama, el estudio se justifica al concebir la institución educativa como un entorno protector y un nodo de resiliencia comunitaria. Por consiguiente, el fortalecimiento del clima escolar no solo incide favorablemente en los procesos de desempeño académico, sino que potencia la formación de habilidades ciudadanas orientadas a la resolución pacífica de conflictos. Resulta imperativo para la reconstrucción del tejido social regional y responde de manera estricta a los lineamientos de política pública nacional consignados en la Ley 1620 de 2013 respecto al Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

En tercer lugar, con respecto al valor metodológico, la aplicación de la estrategia de formación socioemocional fundamentada en el modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) proporcionará a la institución educativa un constructo pedagógico validado y sistemáticamente replicable. Los resultados proyectados se orientan hacia

la mitigación de los índices de conflictividad escolar y la optimización de la percepción de bienestar subjetivo en el estudiantado. Por consiguiente, esta investigación se justifica en la medida en que faculta la evaluación empírica de la efectividad del programa sobre el clima de aula, identificando las variables que median en su ejecución exitosa.

Finalmente, los hallazgos derivados de este estudio se transferirán y socializarán en las mesas técnicas intersectoriales coordinadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y articuladas por las Secretarías de Educación Departamentales. Este proceso de difusión sociocientífica tiene como propósito unificar criterios a nivel regional que sirvan como insumo empírico para la formulación y proyección de los lineamientos de la Cátedra Socioemocional, promoviendo su futura institucionalización e implementación normativa en el sistema educativo.

Objetivos

Con el propósito de orientar el desarrollo de esta investigación, se estableció un objetivo general del cual se derivan los objetivos específicos. Estos delimitan el alcance de la investigación y organizan las acciones necesarias para el cumplimiento de la propuesta planteada. Estos objetivos permiten articular la problemática identificada para fortalecer las competencias socioemocionales y contribuir al mejoramiento del clima escolar.

Objetivo general

Evaluar la implementación de la *Estrategia de formación de competencias socioemocionales “Paso a Paso”*, basada en el modelo CASEL SEL, para mejorar el clima escolar en estudiantes del curso noveno cero uno del Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario.

Objetivos específicos

-Seleccionar las competencias más pertinentes de la *Estrategia de formación de competencias socioemocionales “Paso a Paso”* para aplicar en el curso noveno cero uno de acuerdo con sus características.

-Adecuar las actividades propuestas por las cartillas asociadas a la *Estrategia de formación de competencias socioemocionales “Paso a Paso”*, según las necesidades específicas de los estudiantes del curso noveno cero uno.

- Valorar los posibles cambios en el clima escolar surgidos a raíz de la aplicación de las actividades realizadas para el mejoramiento del clima escolar.

Capítulo II: Estado del Arte

Durante la revisión de los antecedentes de esta investigación se indagaron estudios publicados entre los años 2005 y 2024 relacionados con el desarrollo socioemocional y el bienestar estudiantil y el empleo de estrategias educativas. Desde esa visión, se localizaron estudios en diversas revistas indexadas. Las bases de datos consultadas fueron a través de la biblioteca digital de la Universidad La Gran Colombia, quien nos ofreció PROQUEST, SciELO, Redalyc, Dialnet y Scopus como herramientas para consultar publicaciones especializadas en pedagogía y educación. Las palabras claves utilizadas en la búsqueda fueron: habilidades socioemocionales, clima escolar, marco CASEL SEL, adolescencia, convivencia escolar, autoconocimiento y autorregulación. La búsqueda documental nos permitió identificar estudios relacionados con la formación socioemocional en contextos escolares. Después de realizar criterios de selección, se revisaron a profundidad 22 investigaciones por su pertinencia temática y metodológica.

Ahora bien, con el propósito de organizar la revisión de los antecedentes de investigación, el presente estado del arte se estructura en tres apartados, correspondientes al ámbito internacional, latinoamericano y colombiano. En cada uno de ellos se examinan investigaciones que corresponden a revisiones conceptuales, revisiones documentales y estudios de caso. Además, en estos estudios se consideran aspectos como el contexto en el que fueron desarrolladas, el enfoque metodológico empleado, la población participante, los principales resultados obtenidos y las estrategias o modelos pedagógicos implementados. Esta organización permite identificar los aportes más relevantes de cada estudio, establecer puntos de convergencia

y divergencia entre las investigaciones y reconocer los referentes que fundamentan la presente propuesta investigativa.

Investigaciones internacionales (Europa – Asia)

La apertura reciente de las Instituciones Educativas a la educación socioemocional, como herramienta de formación, ha permitido que existan mayores propuestas de proyectos dirigidos a este fin a nivel internacional. En España se han realizado estudios de revisión bibliográfica sobre los resultados de la aplicación de programas socioemocionales en adolescentes y su importancia (Clemente et al, 2023; López & Bisquerra 2024).

El estudio de Clemente et al. (2023) observa programas de formación socioemocional aplicados en instituciones educativas a nivel nacional e internacional. Estos programas se basan en distintos enfoques pedagógicos como los modelos de competencias socioemocionales, modelos de inteligencia emocional y modelos prosociales. En este estudio los autores resaltan la urgencia de evaluar los resultados de los programas de formación socioemocional en la convivencia escolar. El resultado de la investigación nos permite inferir que no todos los programas alcanzan significancia estadística en el afianzamiento de competencias socioemocionales en adolescentes, ya que el enfoque pedagógico de cada programa depende de los objetivos, problemas, y competencias que se desean abordar en el entorno escolar. No obstante, aunque la investigación de Clemente et al. (2023) no mencione explícitamente la aplicación del modelo CASEL SEL, la lectura de los resultados de dichos programas nos permitió conocer un antecedente de proyectos socioemocionales con características semejantes al que plantea la presente investigación dentro del marco CASEL SEL.

Por otro lado, la investigación de López & Bisquerra (2024) examina la importancia de impulsar las competencias emocionales en el ámbito educativo y transversalmente en la población general desde la infancia hasta la edad adulta. Los autores presentan estrategias prácticas para fortalecer el bienestar mental en un mundo caracterizado por crisis permanentes y crecientes en la salud mental de su población. Este estudio se cimienta en la revisión documental de investigaciones de organismos e instituciones internacionales que han centrado su atención en las políticas de formación socioemocional (ONU, UNESCO, OCDE). A partir de un análisis descriptivo, los autores presentan dos modelos de intervención usados a la hora de abordar crisis en la salud mental; el clínico y el psicopedagógico. Este último, es el modelo por el que abogan los investigadores resaltando que:

El hecho de que existan evidencias de los efectos positivos de la educación emocional no significa que cualquier intervención educativa resulte eficaz, ya que requiere el cumplimiento de una serie de requisitos organizacionales y pedagógicos (López & Bisquerra, 2024, p.10)

En este sentido, los autores afirman que, aunque las evidencias muestren resultados positivos sobre la aplicación de programas de educación emocional, no toda intervención pedagógica es eficaz, ya que las intervenciones dependen de requisitos pedagógicos y organizacionales. Por lo tanto, los autores dicen que es importante realizar una intervención con enfoque secuencial y transversal. Es decir, una intervención que tenga presente su aplicación en los distintos cursos académicos, en las diferentes asignaturas, con el apoyo de la comunidad académica y que se realice bajo un “marco teórico sólido” (López & Bisquerra, 2024).

En el estudio de López & Bisquerra (2024) el modelo pedagógico CASEL se presenta simplemente como una referencia. Allí las propuestas prácticas de los autores muestran la influencia del modelo CASEL en las competencias que se buscan desarrollar como la conciencia emocional-autoconciencia y la regulación emocional-autogestión (López & Bisquerra, 2024, p.11). No obstante, los autores nos presentan la importancia de realizar una intervención pedagógica bajo un marco teórico.

De acuerdo con lo anterior, en este estado del arte se revisaron estudios conceptuales (Bisquerra, 2006; González, 2018), los cuales establecen la base teórica de la formación socioemocional. Por un lado, Bisquerra (2006) define un marco integral de formación socioemocional que promueve una visión integral del desarrollo estudiantil. En su estudio él propone que el currículo debe adaptarse para integrar el ámbito emocional al aula. Mientras que González (2018) sintetiza los modelos de orientación psicopedagógica existentes (modelo clínico, modelo de servicio, modelo de programas, modelo de consulta, modelo tecnológico, modelos mixtos) evidenciando la conexión entre competencias emocionales y el bienestar escolar. Además, Repetto & Pena (2010) presentan el programa de Formación Socioemocional (FOSOE) para el progreso de las competencias socioemocionales y el aumento en el aprendizaje de jóvenes de secundaria, bachillerato y educación superior, buscando que se integren socialmente e ingresen sanamente al ámbito laboral con el fin de elevar la excelencia educativa. El postulado general del programa integra los conceptos de las competencias socioemocionales, la inteligencia emocional, el aprendizaje, el bullying y el éxito laboral, al mismo tiempo que sustenta el marco teórico en siete competencias “autoconciencia, regulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos” (Repetto & Pena, 2010, p.

84), las cuales coinciden con las propuestas por Goleman (1995). Estos trabajos permiten contextualizar por qué es importante diseñar programas específicos en el aula y proporcionar criterios teóricos para evaluar su implementación en cualquier contexto educativo.

En el ámbito internacional también se revisó evidencia empírica (Wang et al. 2022; Guillamon, 2023; Zych & Ortega Ruiz, 2021) que presenta distintos resultados sobre la relación entre las habilidades y competencias socioemocionales y la convivencia escolar. La investigación realizada en instituciones educativas de China por Wang et al. (2022) examina los distintos efectos de un clima escolar cooperativo y un clima escolar competitivo en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de contextos vulnerables. Este estudio fue aplicado en estudiantes de 10 a 15 años y presentó como principal resultado la distinción entre efectos beneficiosos de un clima escolar cooperativo y efectos perjudiciales de un clima competitivo. Este estudio nos permitió inferir la importancia de un ambiente escolar positivo y su correlación con el mejoramiento de las habilidades socioemocionales y la convivencia estudiantil. Tal apreciación coincide con la lectura de Delgado-Villalobos & López-Riquelme (2022), ya que su propuesta motiva la distinción entre habilidades y competencias socioemocionales, reconociendo que el desarrollo socioemocional abarca funciones cognitivas y psicoemocionales. Por lo tanto, las prácticas educativas orientadas a fomentar un entorno estimulante, de respeto y colaboración, apoyarán al estudiante a transitar un proceso formativo de desarrollo integral.

Por otro lado, la investigación de Guillamon (2023) busca analizar la relación entre las competencias socioemocionales y los conflictos escolares en estudiantes que están entre los 13 y 18 años. Esta investigación, cuantitativa y descriptiva, realizada en distintos grupos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la región de Murcia (España) utilizó diferentes

instrumentos como los cuestionarios y los autoinformes para medir las competencias socioemocionales y los conflictos entre los estudiantes. Los resultados de la investigación confirman que la importancia de habilidades como el reconocimiento y la regulación emocional, el manejo del estrés y el optimismo, influyen directamente en la percepción y resolución de conflictos por parte de los adolescentes. De estos resultados nos es posible inferir que es crucial equipar a los estudiantes de educación media con herramientas efectivas para abordar las complejidades de las relaciones interpersonales. Por lo tanto, resulta importante considerar la aplicación de programas de formación socioemocional como el modelo CASEL SEL que tengan como objetivo el desarrollo de estas habilidades y competencias.

Otra investigación con resultados empíricos realizada en España es la investigación de Zych & Ortega Ruiz (2021). Este estudio muestra una revisión de literatura sobre la promoción de competencias socioemocionales como estrategia para la prevención de la violencia escolar. La investigación subraya la importancia de implementar programas integrales de formación socioemocional en el contexto escolar como, PATHS, INTEMO, SAVE y CONRED involucrando a la comunidad académica. Cada uno de estos programas se muestran efectivos en sus contextos, pues tras su aplicación los estudiantes reflejan una reducción en las conductas violentas. Estos resultados del artículo nos ofrecen directrices prácticas, como la aplicación de programas sistemáticos y la intervención a temprana edad, ya que es en la infancia y adolescencia donde se desarrollan conductas violentas (Zych & Ortega Ruiz, 2023. p.77).

En conjunto, estos estudios ilustran cómo intervenciones basadas en la formación de habilidades socioemocionales influyen positivamente en el comportamiento y en el ambiente educativo. Los resultados de estas investigaciones nos funcionan como un soporte empírico para

pensar estrategias efectivas de formación socioemocional en el Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario, ya que resaltan los beneficios concretos de fortalecer las competencias socioemocionales en las aulas.

Investigaciones Latinoamericanas

En el ámbito latinoamericano abundan revisiones de literatura, ensayos y estudios de caso que contextualizan la formación socioemocional. No obstante, en el apartado internacional ya se han presentado bases conceptuales y teóricas, por lo cual en esta sección nos concentraremos únicamente en los estudios de caso y las evaluaciones correlacionales de las habilidades emocionales y su resolución de conflictos y el clima escolar.

La literatura latinoamericana evidencia un fuerte análisis en la aplicabilidad de la educación socioemocional para mejorar la convivencia y el rendimiento académico. Díaz Fouz (2024) valida empíricamente sus resultados en Chile a partir del análisis del SIMCE¹ en alumnos y docentes de 4°, es decir estudiantes con aproximadamente 10 años, de distintos establecimientos educativos de la región metropolitana de Santiago. En este estudio la autora profundiza en la interconexión entre las competencias socioemocionales de docentes y alumnos y el rendimiento académico, particularmente en matemáticas. Los resultados del estudio demuestran que un autoconcepto positivo del profesor en su preparación y capacidad docente impactan en el autoconcepto y rendimiento de los estudiantes. Estos resultados respaldan una visión integral de la educación, en la que los aspectos emocionales se reconocen como elementos

¹ El SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) es la evaluación estandarizada oficial del Ministerio de Educación de Chile (Díaz-Fouz, 2024).

que favorecen el aprendizaje y justifican el diseño de estrategias orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en el contexto escolar.

De acuerdo con los anteriores resultados, la reflexión pedagógica de López et al. (2020) señala la repercusión de las competencias socioemocionales en la formación ciudadana y la convivencia escolar. Al igual que al anterior estudio destaca la importancia de la formación docente en el ámbito socioemocional, ya que reconoce que los docentes son actores fundamentales para la creación de un clima escolar de tranquilidad y confianza. Estos estudios nos hacen comprender que una formación socioemocional integral abarca tanto a docentes como a estudiantes.

Ahora bien, los estudios revisados de México presentan evaluaciones de las habilidades socioemocionales en correlación con la resolución de conflictos y una mejora en el clima escolar (Moncada & Gómez 2016; Romero et al. 2017). Moncada & Gómez (2016) realizan un estudio de caso en México donde se evalúan las competencias socioemocionales de los estudiantes en correlación con su capacidad para resolver conflictos. Este estudio es aplicado a 394 estudiantes de la secundaria del Colegio Sor Juana Ines de la Cruz, ubicada en una región semiurbanizada con problemas como la criminalidad, el narcotráfico, y la violencia. A partir de la aplicación de encuestas, que evalúan la inteligencia emocional y el conflicto en la institución educativa, el estudio determina que una alta inteligencia emocional se correlaciona con mejores habilidades para manejar conflictos, mientras que una baja inteligencia emocional se asocia con tendencias a comportamientos agresivos. Por lo cual, este estudio nos afirma la necesidad de aplicar programas de educación emocional para mitigar riesgos psicosociales en adolescentes. Además,

nos presenta posibles métodos de evaluación de la aplicación de programas de formación en adolescentes.

De igual manera, el estudio de Romero et al. (2017) aplicado en estudiantes adolescentes (edades entre 12 y 16 años) de Guadalajara contribuye a nuestra investigación al confirmar la validez predictiva de las competencias socioemocionales en el desarrollo de conductas prosociales y la mejora del clima escolar. Los resultados de este estudio correlacional subrayan que las habilidades como la adaptabilidad, la competencia interpersonal y la gestión emocional fomentan interacciones positivas entre pares y con el profesorado. Además, el estudio muestra que estas habilidades también son cruciales para la participación activa del estudiantado en el entorno educativo. Por lo cual destacan la necesidad de integrar estas competencias en la enseñanza obligatoria de los jóvenes.

En conjunto, las investigaciones desarrolladas en Latinoamérica evidencian un interés por incorporar la formación socioemocional como un componente esencial de los procesos educativos. Asimismo, se observa una preocupación por el papel del docente como mediador del desarrollo socioemocional y la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas que respondan a las particularidades de cada contexto educativo. Los antecedentes expuestos constituyen un referente importante para nuestra investigación, ya que evidencian la pertinencia de implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, a la vez que muestran la necesidad de continuar produciendo evidencia empírica en contextos específicos, como el colombiano.

Investigaciones en Colombia

A nivel nacional, la implementación del programa de competencias socioemocionales "Paso a Paso", liderado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], constituye un referente pedagógico e institucional fundamental para el estudio de la convivencia y el bienestar escolar. La versatilidad del programa ha permitido su implementación en distintas regiones de Colombia, como Bogotá, Antioquia, Santander y la Costa Caribe ², donde se ha integrado en iniciativas institucionales para la promoción del bienestar estudiantil y la prevención de la violencia escolar. Además, ha sido citado como referente metodológico en documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, lo cual evidencia su reconocimiento a nivel de política educativa (Plazas, 2020).

De acuerdo con lo anterior, los estudios examinados en este apartado se agrupan en revisiones generales, proyectos escolares específicos y análisis de vacíos en la investigación. A continuación, se presenta información clave de cada investigación resaltando los aportes y oportunidades de estudio para la presente investigación.

Dentro de las revisiones documentales, el trabajo de Arango Benítez et al. (2024) revisa el contexto educativo colombiano con la intención de analizar la incorporación de la formación socioemocional en los procesos de educación inclusiva. Los principales resultados del estudio es la sistematización de un conjunto de competencias consideradas fundamentales (la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación efectiva y la toma responsable de decisiones) para el desarrollo de los estudiantes y el planteamiento de la necesidad de fortalecer

² Si bien el programa CASEL SEL se ha aplicado en estas ciudades del país, no se han hecho investigaciones formales para evaluar sus resultados y por ende no hay reportes claros y confiables.

las investigaciones en torno a este campo. El aporte de este trabajo a la investigación radica en evidenciar que la formación socioemocional ha comenzado a ocupar un lugar relevante en las discusiones educativas nacionales, aunque esta requiera mediante investigaciones aplicadas que permitan valorar los resultados obtenidos en las estrategias implementadas en los contextos escolares.

Por otra parte, la revisión de Cortés-Bocanegra (2024) analizó el abordaje de las competencias socioemocionales en el entorno escolar colombiano en el periodo de postpandemia; mediante una investigación de tipo documental, la autora concluyó que la resolución de conflictos es la competencia más valorada por los docentes en formación. Además, este estudio pone de manifiesto la limitada producción de investigaciones aplicada en contextos rurales y la escasa disponibilidad de instrumentos para evaluar los resultados de las intervenciones socioemocionales. De este estudio podemos inferir la pertinencia de desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas a las características particulares de las instituciones educativas, como ocurre con el Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario.

Estos estudios nos señalan que la investigación colombiana ha avanzado en la construcción de un panorama conceptual sobre la formación socioemocional. No obstante, también señala la necesidad de ampliar la producción de estudios empíricos que permitan evaluar la efectividad de las estrategias implementadas. Atendiendo a estas necesidades, se presentan investigaciones que han implementado estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de competencias socioemocionales en Colombia.

Rendon Uribe (2015) realizó una investigación cuantitativa en un colegio público del municipio de Caucasia, Antioquia, con estudiantes de educación media. Este estudio analizó la

influencia de los estilos de enseñanza, como el estilo magistral y el estilo mediacional, en la educación socioemocional mediante la aplicación de encuestas. Los resultados evidenciaron que la adopción de metodologías participativas favorece el desarrollo de competencias socioemocionales y el fortalecimiento de la convivencia escolar. Esta referencia resulta pertinente para la investigación ya que muestra que las prácticas pedagógicas implementadas por el docente son un elemento determinante para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Por otro lado, la investigación de Bonilla et al. (2017) nos presenta una perspectiva complementaria, los autores desarrollan una investigación con enfoque cualitativo-hermeneútico en una institución educativa distrital de Barranquilla en una población de estudiantes de segundo grado de primaria. Por medio de la implementación de talleres fundamentados en modelos de aprendizaje social y emocional de Mayer y Salovey y la alfabetización emocional de Goleman (1994), los autores concluyeron que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales favorece la adaptación de los estudiantes al contexto escolar y contribuye al bienestar de la comunidad educativa. El aporte de este estudio a nuestra investigación es la evidencia que muestra sobre el potencial de los talleres como estrategia pedagógica factible para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Aunque no se mencione directamente el modelo CASEL SEL, se presentan intervenciones basadas en talleres con resultados positivos.

Otra estrategia pedagógica implementada es la de Plazas (2020), quien adaptó, diseñó e implementó la cartilla pedagógica “paso a paso” dirigida al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en dieciocho niños de cinco años pertenecientes a la Institución Educativa Técnica Valentín García, Boyacá. Aunque este estudio reconoce el reducido tamaño de la

muestra, sus resultados evidencian la efectividad de los recursos didácticos estructurados para promover habilidades socioemocionales. Ahora bien, el aporte de este trabajo está en la demostración de la viabilidad de diseñar materiales pedagógicos orientados al fortalecimiento de las competencias socioemocionales resaltando la importancia de generar propuestas planificadas y contextualizadas.

De acuerdo con las investigaciones expuestas en el contexto educativo colombiano, se puede afirmar que la articulación de estas cartillas y guías didácticas ha favorecido significativamente la capacidad de gestión interpersonal en las aulas, al entender el desarrollo socioemocional como un conjunto de habilidades y conocimientos indispensables para el desenvolvimiento en un grupo social (Plazas, 2020). Así mismo, la literatura expuesta reporta que programas de formación socioemocional pueden dotar a los docentes de herramientas prácticas para abordar la salud mental y mitigar conductas de riesgo en el escenario escolar y consolidar una línea de acción pública que vincula directamente el desarrollo emocional con la mejora del clima escolar y la continuidad de las trayectorias educativas de los estudiantes, validando con ello la pertinencia científica de aplicar metodologías secuenciales en las instituciones del país.

En conclusión, las investigaciones revisadas coinciden en reconocer la importancia crítica de las competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar y el bienestar estudiantil. Internacionalmente, se observa una convergencia en la identificación de modelos educativos que integran la dimensión emocional (Bisquerra, 2006; González, 2018) y en la implementación de programas estructurados (Clemente et al., 2023; López & Bisquerra, 2024) que favorecen la resiliencia y la prosocialidad. A nivel latinoamericano, las aplicaciones

prácticas en México y Chile (Moncada & Gómez, 2016; Delgado-Villalobos & López-R., 2022) respaldan estos enfoques con datos contextuales, y resaltan el rol de la inclusión social. En Colombia, aunque la evidencia empírica es más limitada, los estudios consultados (Rendón, 2015; Plazas, 2020) muestran efectos positivos en la convivencia cuando se aplican estrategias socioemocionales.

Sin embargo, también existen diferencias metodológicas y temáticas notables. Los estudios internacionales tienden a ser revisiones o ensayos que ofrecen visiones globales, mientras que los latinoamericanos y nacionales privilegian estudios de caso y experiencias educativas concretas. Los enfoques varían: algunos privilegian la medición cuantitativa del clima escolar (Wang et al., 2022), otros se centran en talleres cualitativos (Camacho et al., 2017), lo que dificulta comparaciones directas de resultados. Se detecta una escasez de evaluación rigurosa de programas en el mediano plazo y una falta de instrumentos homogéneos para medir las competencias.

En este contexto, el presente estudio cobra relevancia. El hecho de que no existan estudios sobre la aplicación del modelo CASEL SEL en Norte de Santander constituye un vacío que este trabajo aborda directamente. Esta justificación sostiene la pertinencia del proyecto: contribuirá a la literatura nacional con datos empíricos y, a su vez, proporcionará a la institución educativa una herramienta para mejorar el ambiente escolar y el aprendizaje de sus estudiantes.

Capítulo III: Marco Teórico

El desarrollo de habilidades socioemocionales ha cobrado gran relevancia en el ámbito educativo, ya que no solo influye en el bienestar individual de los estudiantes, sino también en su desempeño académico y en la calidad de sus interacciones sociales. En este sentido, han sido propuestos diversos modelos para explicar la inteligencia emocional y su incidencia en el aprendizaje, entre ellos, se destacan: el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990), que concibe la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades cognitivas para percibir, comprender y regular emociones; el modelo mixto de Bar-On (2005), que integra habilidades emocionales y sociales necesarias para la adaptación y el manejo del estrés; y el modelo de competencias socioemocionales de CASEL (1994), que establece un marco integral para la enseñanza de competencias clave en el contexto educativo.

El presente capítulo desarrolla los fundamentos teóricos que orientan la investigación. Para ello, se aborda los principales conceptos relacionados con las competencias socioemocionales, el clima escolar y la formación integral, con el fin de construir el marco conceptual que sustenta la propuesta pedagógica y el análisis de resultados

Modelo de habilidad

Este modelo, desarrollado por Mayer y Salovey (1997), sostiene que la inteligencia emocional (IE) es “la habilidad de percibir, comprender, manejar y utilizar las emociones para facilitar el pensamiento” (Bar-On, 2000, p. 3), por lo que implica la habilidad de generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprender las emociones y usar este conocimiento para mejorar el pensamiento y el crecimiento intelectual. Mayer & Salovey (1997) identifican cuatro habilidades clave en la IE: percepción, asimilación, comprensión y regulación. A

diferencia de otros enfoques que se centran en los rasgos de personalidad, este modelo subraya que las emociones son procesadas cognitivamente, lo que facilita la toma de decisiones, la resolución de problemas y la regulación emocional. En coherencia con lo señalado por Berrocal & Pacheco (2005), este modelo es rígido y técnico, lo que dificulta su implementación en el aula, especialmente con estudiantes jóvenes que aún no tienen la madurez cognitiva necesaria para gestionar emociones de forma estructurada.

Modelo mixto de inteligencia no cognitiva

Según Martínez & Miranda (2022), este modelo propone que la inteligencia emocional está compuesta por una serie de habilidades emocionales y sociales interrelacionadas, que son necesarias para enfrentar de manera efectiva las demandas cotidianas. En él se enfatiza que estas habilidades son fundamentales para las relaciones interpersonales y el manejo de las emociones, lo cual es crucial para el contexto de la sana convivencia, en donde la empatía y la autogestión son esenciales para reducir los conflictos. El modelo se divide en cinco áreas clave: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, gestión del estrés y estado de ánimo.

Este modelo, según señalan Brito et al. (2019), ha mostrado una relación predominante entre las competencias sociales y los sub-factores de inteligencia interpersonal, especialmente, la responsabilidad social, la empatía y las relaciones interpersonales. Estos subfactores se alinean con la idea de que la institucionalidad en general forma individuos con un alto sentido de compromiso social y capacidad para interactuar de manera efectiva y respetuosa.

Sin embargo, según lo señalado por Martínez & Miranda (2022), los componentes relacionados con la inteligencia intrapersonal, como la autoconciencia emocional, la autorregulación y los factores de manejo del estrés, son poco considerados en el contexto escolar,

pero sí en el laboral. Además, el componente de adaptabilidad, que incluye la capacidad para gestionar el cambio y resolver problemas, se asume escasamente en el aula. Por lo tanto, según Brito et al. (2019), el modelo mixto es más propio del ámbito profesional y secular que del entorno escolar.

Modelo de competencias sociales y emocionales CASEL SEL

El modelo CASEL SEL, desarrollado por Goleman (1994), describe un enfoque integral para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales esenciales para el bienestar personal y social. Goleman (1994) sostiene que estas competencias son fundamentales para mejorar la calidad de vida, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales, promoviendo una educación que fomente el desarrollo emocional y social de los individuos. El mismo, aboga por la importancia de cinco competencias: la autoconciencia entendida como la habilidad para reconocer las propias emociones, pensamientos y valores; el autocontrol interpretado como la capacidad para manejar las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva; la conciencia social, como la habilidad para comprender las perspectivas y emociones de los demás; las habilidades relacionales, visualizadas como la capacidad para establecer y mantener relaciones saludables; y, la toma de decisiones responsables asumidas como la habilidad para tomar decisiones éticas y responsables en diversas situaciones.

Según mencionan Da Silva & Behar (2024), el modelo CASEL es ampliamente utilizado en contextos educativos, pues proporciona un marco para promover habilidades esenciales en los estudiantes, facilitando la armonía escolar y el desarrollo de habilidades para la vida. No obstante, según Da Silva & Behar (2024), “se percibe que comprender las competencias socioemocionales de los estudiantes requiere un estudio en profundidad de las diferentes bases

conceptuales. Todavía existen muchos desafíos en la construcción de la CSE [Competencias Socio Emocionales] en la educación” (p.79). Aun así, siguiendo el estudio desarrollado por Guerreiro (2016), se ha demostrado que la implementación de CASEL mejora significativamente los resultados académicos y sociales de los estudiantes. En el siguiente cuadro comparativo se visualizan las particularidades de cada modelo y los criterios de selección:

Tabla 1. Cuadro comparativo de modelos de intervención psicopedagógica.

Criterios de selección	Modelo mixto de inteligencia no cognitiva (Bar-On)	Modelo de habilidad (Mayer y Salovey)	Modelo de competencias sociales y emocionales CASEL (SEL)
Concepción de las competencias socioemocionales	Integra rasgos de personalidad, habilidades y competencias adaptativas.	Entiende la inteligencia emocional como una capacidad cognitiva para procesar información emocional.	Concibe las competencias socioemocionales como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes susceptibles de ser enseñadas y desarrolladas.
Orientación educativa	Baja. Su énfasis es principalmente evaluativo y psicológico.	Media. Permite comprender el procesamiento emocional, pero ofrece pocas orientaciones pedagógicas.	Alta. Fue diseñado específicamente para orientar procesos educativos y programas de aprendizaje socioemocional.
Aplicabilidad en el aula	Limitada, ya que no propone estrategias didácticas concretas.	Moderada; requiere adaptación para implementarse en contextos escolares.	Alta; dispone de orientaciones curriculares, actividades y estrategias para el trabajo docente.
Organización de las competencias	Competencias amplias distribuidas en dimensiones personales e interpersonales.	Cuatro habilidades jerarquizadas relacionadas con la percepción, comprensión y regulación emocional.	Cinco competencias claramente definidas (autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones).
Evidencia de implementación en instituciones educativas	Se emplea principalmente en evaluación psicológica e investigación.	Predomina en investigaciones sobre inteligencia emocional.	Amplia implementación en programas escolares y políticas educativas internacionales.
Coherencia con una intervención pedagógica	Parcial.	Parcial.	Alta. Facilita el diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas.
Pertinencia para la presente investigación	Permite comprender aspectos emocionales, pero no orienta directamente la intervención educativa.	Explica el desarrollo de habilidades emocionales, aunque no constituye un modelo pedagógico integral.	Alta. Su enfoque está dirigido al fortalecimiento de competencias socioemocionales mediante procesos educativos sistemáticos, lo que responde al objetivo de la investigación.

Fuente: Elaboración propia

CASEL SEL promueve competencias claves como la autogestión, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsables, lo que lo hace altamente relevante en el contexto escolar. Su enfoque abarca de manera integral tanto el desarrollo emocional como social de los estudiantes, aspectos que Martínez & Miranda (2022) destacan como fundamentales en la educación. Asimismo, estas competencias son esenciales para la gestión y prevención de conflictos dentro del aula y la comunidad escolar, como señala Cristóbal (2011). Además, su enfoque integral, orientado al bienestar general de los estudiantes y a la construcción de relaciones armoniosas, lo convierte en una herramienta idónea para el contexto educativo, especialmente en el nivel de educación secundaria.

Dado que el modelo CASEL SEL ha sido identificado como el más apropiado para esta investigación, se procede a desarrollar un recorrido teórico que permita comprender sus fundamentos, aplicaciones y efectos en el contexto educativo.

Fundamentación teórica del modelo CASEL SEL

Debeş (2021) y Gutiérrez (2021) han demostrado que el desarrollo de habilidades socioemocionales es esencial para la formación integral de los estudiantes. Lo anterior, se refuerza en el siguiente texto:

Los aprendizajes socioemocionales tienen una alta relevancia en la formación de niños, niñas y adolescentes, puesto que constituyen un conjunto de habilidades que permiten construir una mejor convivencia tanto a nivel escolar como a nivel social, desarrollar capacidades para resolver conflictos de manera pacífica y no violenta, colaborar con otras personas para el logro de objetivos comunes, trabajar en equipo, perseverar frente a las dificultades, gestionar las propias emociones y reconocer y responder asertivamente a las

emociones de los demás, desarrollar empatía, una mejor autoestima, entre otras. (Agencia de Calidad de la Educación de Chile, 2022, p. 4)

En este contexto, el modelo de Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por sus siglas en inglés) propuesto por *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (2003) emerge como una referencia clave para integrar el desarrollo socioemocional en la educación formal. Según Cherniss (2001) y Boyatzis et al. (2000) el modelo CASEL SEL enfatiza cinco competencias esenciales que permiten a los estudiantes gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Su aplicación en el ámbito escolar no solo mejora el desempeño académico, sino que también fortalece el clima escolar, promoviendo un entorno de aprendizaje más seguro, equitativo y propicio para el desarrollo integral de los jóvenes.

Por otra parte, la evidencia empírica respalda la efectividad de estas intervenciones. Estudios como los de López & Bisquerra (2024) y Bonilla et al. (2017), mencionados en el estado del arte, han demostrado que la implementación de modelos de formación socioemocional contribuye significativamente a la mejora del comportamiento, la convivencia armónica en el contexto escolar y el rendimiento académico. Así mismo, se ha evidenciado su influencia positiva en la promoción de todas las habilidades socioemocionales: asertividad, empatía, cooperación y autocontrol” (Guerreiro, 2016, p. 1).

Impacto del SEL en el clima escolar

El clima escolar se define como el conjunto de percepciones, normas y relaciones que caracterizan la vida dentro de una institución educativa (Guerreiro, 2016). Un clima escolar positivo está asociado con menores índices de violencia, mayor sentido de pertenencia y mejores

resultados académicos (Gutiérrez, 2021). La implementación de programas SEL basados en CASEL ha mostrado múltiples beneficios en la mejora del clima escolar, entre los que destacan los siguientes:

Reducción de la violencia y el acoso escolar: los programas SEL proporcionan herramientas para la regulación emocional y la resolución de conflictos, reduciendo incidentes de agresión y acoso. Por ejemplo, el documento de Guerreiro (2016) señala lo siguiente:

Los resultados del estudio empírico longitudinal demostraron la eficacia de la aplicación de 'Bullying en mi escuela, ¡no!' en la promoción de todas las habilidades socio-emocionales, asertividad, empatía, cooperación y auto-control. Los beneficios de la aplicación del programa han demostrado que estas habilidades eran independientes del género y categoría. (p.1)

Esto, porque al fortalecer la empatía y la comunicación asertiva, los estudiantes aprenden a manejar diferencias y desacuerdos sin recurrir a la violencia. Razón por la cual las condiciones dentro del aula cambian, tornándose un clima menos agresivo, más amigable y confortable.

Aumento del sentido de pertenencia y bienestar emocional: los estudiantes en entornos que priorizan el SEL reportan sentirse más seguros y valorados dentro de sus comunidades escolares (Durlak et al., 2011). Lo que contribuye a la reducción del estrés y la ansiedad, factores que afectan negativamente la memoria y la retención de conocimientos (Elias & Haynes, 2008).

Mejora de la participación y el compromiso académico: la educación socioemocional fomenta la motivación intrínseca y la perseverancia en los estudiantes. Estudios han demostrado que alumnos con mayor desarrollo de competencias SEL obtienen mejores calificaciones y

tienen menor riesgo de deserción escolar. Lo anterior, tomando como base lo señalado por Gutiérrez (2021):

Los resultados se traducen finalmente en buenas calificaciones en las evaluaciones, buen clima en el ámbito laboral, profesorado más implicado, alumnado más motivado y una atmósfera educativa de creer en algo y en la posible participación activa e innovadora en la sociedad. (p. 364)

Promoción de relaciones positivas entre docentes y estudiantes: cuando los docentes integran estrategias SEL en su práctica pedagógica, se fortalece el vínculo con sus estudiantes y se crean ambientes más inclusivos y equitativos (Durlak et al., 2011). En este sentido, el SEL no solo mejora los resultados académicos, sino que también forma ciudadanos más participativos y responsables. Sobre todo, concientizando a los padres para ayudar a sus hijos a desarrollarse emocionalmente de manera efectiva.

Capítulo IV: Metodología

En este capítulo se expone el marco metodológico que orientó el desarrollo de la investigación. Inicialmente, se detalla el enfoque metodológico adoptado y se fundamenta la pertinencia del estudio de caso como diseño de investigación. Posteriormente, se describen las técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de los datos —específicamente, entrevistas y diarios de campo—, seguidos por el procedimiento implementado para el análisis de la información, el cual comprende las fases de codificación y categorización analítica. Finalmente, se caracterizan los participantes del estudio y se delimita el contexto socioeducativo e institucional en el que se inscribió la investigación.

Enfoque y paradigma

Para el desarrollo de esta investigación, se adoptó un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por su naturaleza inductiva, interpretativa y holística, orientada a la comprensión de los fenómenos socioeducativos a partir de las subjetividades y significados de los propios actores. Al respecto, Hernández et al. (2010) señalan que el enfoque cualitativo “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 317). Bajo esta premisa, este enfoque metodológico viabiliza una aproximación densa y situada al fenómeno de estudio, lo que permite decodificar los sentidos que los participantes construyen a partir de sus experiencias vividas. Por consiguiente, la indagación se articula en torno al análisis de narrativas, discursos y percepciones, elementos analíticos fundamentales para captar el entramado de creencias, interacciones y dinámicas emocionales del estudiantado, con el propósito último de profundizar en la comprensión de su realidad institucional desde una perspectiva contextualizada.

En consonancia con la naturaleza de la investigación, el presente estudio se inscribió en el paradigma interpretativo, el cual se fundamenta en la comprensión holística y profunda de los significados que los actores sociales construyen sobre su realidad inmediata. Al respecto, Hernández et al. (2010) señalan que “el enfoque cualitativo se fundamenta en un paradigma interpretativo, centrado en comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un contexto natural y en relación con su entorno” (p. 358). Desde esta perspectiva epistemológica, se asume que la realidad es subjetiva, múltiple y co-construida dinámicamente a través de las interacciones entre los individuos y su entorno. Por lo tanto, el conocimiento no se concibe como un ente estático por descubrir, sino como una construcción que se interpreta otorgando valor primordial a la experiencia vivida, el contexto histórico-social y la voz de los participantes.

Bajo este sustento paradigmático, la investigación empleó un diseño de estudio de caso para capturar las narrativas, dinámicas emocionales y reflexiones del estudiantado, favoreciendo la emergencia de una descripción densa y contextualizada de sus vivencias. De este modo, distanciándose de la lógica positivista de verificación de hipótesis, el interés de este trabajo radicó en interpretar los fenómenos socioeducativos significados y narrados por los propios actores, reconociendo la riqueza de sus relatos subjetivos como una fuente legítima y válida de producción de conocimiento científico.

Alcance de la investigación: descriptivo

Respecto al alcance de la investigación, el estudio se configuró bajo un nivel descriptivo. Al respecto, Hernández et al. (2014) señalan que “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades,

procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). En virtud de este sustento metodológico, la investigación se centró en la observación, el registro y el examen sistemático de las variables asociadas al fenómeno sin introducir manipulaciones deliberadas, orientándose a la identificación de patrones relacionales y tendencias dentro del escenario escolar. Asimismo, este alcance facilitó la comprensión de cómo se manifiestan dichas particularidades en la población seleccionada, proveyendo una caracterización pormenorizada, rigurosa y estructurada de la realidad socioeducativa objeto de estudio.

Diseño: estudio de caso

Respecto al diseño de investigación, se adoptó el estudio de caso de alcance intrínseco y situado. Al respecto, Hernández et al. (2010) definen los estudios de caso como investigaciones que, “al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta, analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (p. 164). Esta aproximación metodológica resulta idónea para este estudio, por cuanto la unidad de análisis corresponde al clima escolar del curso 9-01 del Instituto Técnico María Inmaculada, ubicado en el municipio de Villa del Rosario. En este escenario particular se han identificado manifestaciones de indisciplina, altercados verbales, conductas de agresión física y dificultades en la interiorización de las normas de convivencia por parte del estudiantado.

Esta realidad no constituye un fenómeno aislado; tal como señala Narodowski (1993), el microclima escolar en la educación secundaria suele verse permeado por tensiones de índole social, económica y demográfica que inciden de manera directa en las dinámicas de coexistencia institucional. Si bien este tipo de conflictividad y su relación con las habilidades del desarrollo humano han sido examinados en el contexto latinoamericano y nacional —destacándose aproximaciones correlacionales

sobre inteligencia emocional y gestión del conflicto en entornos vulnerables (Moncada & Gómez, 2016; Romero et al., 2017), así como revisiones documentales sobre la incorporación de estas facultades en las agendas de inclusión y de la pospandemia en Colombia (Arango-Benítez et al., 2024; Cortés-Bocanegra, 2024)—, dichas investigaciones tienden a abordar el fenómeno desde macroperspectivas, sistematizaciones teóricas o enfoques de corte generalista. Esto genera vacíos epistémicos sobre las realidades microinstitucionales y denota una escasa disponibilidad de evidencias basadas en la investigación aplicada dentro del aula.

Por consiguiente, el valor diferencial y la contribución de este estudio al campo de la adolescencia y las competencias socioemocionales residen en la evaluación e implementación de una estrategia basada en el modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). El aporte específico radica en la transferencia y adaptación de dicho marco socioemocional a un entorno educativo signado por la vulnerabilidad social, la diversidad multicultural y las dinámicas de movilidad. De este modo, la investigación profundiza en la comprensión del fenómeno desde un enfoque situado, aportando evidencia empírica respecto a la relación vinculante entre el desarrollo socioemocional y el mejoramiento del clima de aula en estudiantes expuestos a realidades socioculturales complejas que han sido poco exploradas por la literatura científica aplicada.

Delimitación del estudio

Respecto a la delimitación poblacional y de actores clave, el presente estudio se centró en el curso noveno cero uno como unidad muestral primaria, estructurando un diseño de indagación que incorporó de manera activa las perspectivas de estudiantes, docentes y padres de familia. Esta decisión metodológica responde a la necesidad de evaluar y comprender los resultados y la efectividad de la estrategia de formación en competencias socioemocionales “Paso a Paso” — fundamentada en el modelo CASEL— a través de un proceso de triangulación de datos que enriqueciera el análisis cualitativo del fenómeno.

Bajo este enfoque sistémico, aunque los adolescentes constituyeron los receptores directos de la intervención pedagógica y el eje central para el examen de las configuraciones emocionales en el microclima escolar, la inclusión del profesorado y las familias resultó indispensable. Esta apertura analítica converge con los hallazgos de la literatura latinoamericana contemporánea; investigaciones como las de Díaz Fouz (2024) y López et al. (2020) subrayan la interconexión vinculante entre la labor docente, el entorno familiar y el desarrollo socioafectivo en el aula, validando la importancia de no aislar al estudiante de su ecosistema inmediato.

Por consiguiente, la recolección de información mediante entrevistas aplicadas a docentes y padres de familia no solo complementó los diarios de campo y testimonios de los jóvenes, sino que permitió contrastar cómo los distintos estamentos de la comunidad educativa significan, perciben y coadyuvan en la transferencia de estas herramientas socioemocionales, aportando una caracterización pormenorizada y multidimensional de la estrategia en un escenario de alta vulnerabilidad.

Contexto social de interés y unidad de análisis

El Instituto Técnico María Inmaculada se encuentra ubicado en el municipio de Villa del Rosario, Norte de Santander, una región de colombo-venezolana signada por dinámicas de alta movilidad poblacional, flujos migratorios intensos y condiciones socioeconómicas heterogéneas. Esta realidad impone desafíos estructurales al sistema educativo local, manifestados en fenómenos como la inestabilidad escolar, el riesgo de deserción y la necesidad imperante de robustecer los esquemas de afrontamiento socioafectivo en el estudiantado. Si bien el entorno urbano de la planta física —colindante con el centro histórico del municipio— provee un acceso estratégico a recursos culturales, el centro educativo experimenta limitaciones correlacionadas

con la infraestructura y la cobertura de servicios básicos (Instituto Técnico María Inmaculada [ITMI], s.f.).

Actualmente, la institución atiende a una matrícula que supera los 2300 estudiantes, distribuidos en tres sedes: María Inmaculada (sede principal), Policarpa Salavarrieta y Cristo Rey. La sede principal, que concentra los niveles de educación básica secundaria y media técnica en las jornadas mañana y tarde, constituye el escenario donde se circunscribe este estudio. Es imperativo destacar que el 29 % de la población estudiantil global es de nacionalidad venezolana, variable demográfica que demanda una praxis pedagógica orientada desde un enfoque de educación inclusiva, sensible a la diversidad multicultural, a las trayectorias escolares interrumpidas y a la reconstrucción del proyecto de vida en contextos de vulnerabilidad social (ITMI, s.f.).

La pertinencia de intervenir este escenario se fundamenta al contrastar sus particularidades con la literatura científica regional. En el plano latinoamericano, investigaciones en contextos semiurbanos expuestos a factores de vulnerabilidad y dinámicas de violencia (Moncada & Gómez, 2016) demuestran que el desarrollo de competencias emocionales opera como un factor protector clave frente a los riesgos psicosociales en adolescentes de educación secundaria. Así mismo, en el ámbito colombiano, revisiones documentales contemporáneas (Cortés-Bocanegra, 2024) concluyen que existe una necesidad crítica de diseñar e implementar estrategias situadas que respondan explícitamente a las singularidades de las instituciones de cada territorio, en lugar de replicar modelos estandarizados.

Por consiguiente, en coherencia con la misión del Instituto Técnico María Inmaculada orientada hacia una formación integral cimentada en la empatía y la responsabilidad (ITMI, s.f.),

este ecosistema multicultural se consolidó como un espacio propicio para evaluar la aplicabilidad del modelo CASEL. El diseño metodológico se enfocó de manera específica en el grado noveno de la institución, cuya población total estuvo conformada por 195 estudiantes (100 adscritos a la jornada de la mañana y 95 a la jornada de la tarde). En términos de caracterización demográfica intraescolar, el nivel registró un total de 106 estudiantes de género masculino y 89 de género femenino. Respecto a la variable de nacionalidad dentro de este grado, se identificaron 173 estudiantes colombianos, 20 venezolanos y 2 sin registro oficial en el sistema, configuración que operacionaliza el fenómeno de la diversidad cultural y fundamenta la urgencia de promover la autorregulación emocional como eje para el mejoramiento del microclima escolar.

Participantes del estudio

El grupo de interés focalizado para el desarrollo de esta investigación estuvo constituido por la totalidad de estudiantes matriculados en el grado noveno cero uno durante el periodo lectivo 2025, en la jornada de la mañana, consolidando un total de 39 participantes directos. La población muestral, con rangos de edad comprendidos entre los 14 y 16 años, se halla inmersa en una etapa crítica del desarrollo, caracterizada por la consolidación de la identidad personal, la reconfiguración de los esquemas relacionales y la transición social hacia la adolescencia media. Debido a que se trabajó con un grupo preexistente y accesible dentro del escenario institucional, sin mediar un procedimiento probabilístico, la selección se adscribió a un muestreo no probabilístico por conveniencia o conveniencia-oportunidad. Al respecto, Hernández et al. (2010) definen que estas muestras «están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso» (p. 388); criterio que, en este estudio, se viabilizó éticamente y

metodológicamente gracias a la vinculación laboral de uno de los investigadores en el establecimiento educativo.

La priorización de este grupo particular obedeció a criterios diagnósticos emitidos por el Comité de Convivencia Escolar, cuyos reportes documentaron una trayectoria de dificultades conductuales, manifestaciones de indisciplina y tensiones relacionales persistentes desde el año 2023 hasta el 2025. Esta cronicidad en la alteración del microclima de aula justificó la pertinencia de implementar y evaluar allí la estrategia de formación de competencias socioemocionales “Paso a Paso”, orientada bajo el modelo CASEL. El abordaje de esta población específica converge con lo expuesto por Romero et al. (2017), cuyos estudios con adolescentes de rangos etarios similares (12 a 16 años) demuestran el valor predictivo de la gestión emocional y las habilidades interpersonales en la disminución de conductas disruptivas y el fomento de comportamientos prosociales. De igual forma, este diseño atiende al llamado epistémico de Arango-Benítez et al. (2024), quienes subrayan la necesidad imperante de trascender los marcos teóricos en Colombia mediante investigaciones aplicadas que permitan valorar, en escenarios naturales y realistas, la influencia directa de las intervenciones socioemocionales.

Con el propósito de garantizar una comprensión holística y multidimensional de los efectos de la estrategia en este grupo, el proceso de recolección de información no solo recurrió a la observación participante del aula como técnica cualitativa central durante la ejecución del programa, sino que se enriqueció mediante la indagación de su red ecológica inmediata. Para ello, se incorporaron las voces y percepciones de los docentes a cargo del grupo y de los padres de familia del estudiantado del curso noveno cero uno a través de entrevistas en profundidad.

Esta estructura metodológica permitió contrastar de qué manera la secuencia didáctica impactó en el entorno natural del aula (ITMI, s.f.), sistematizando tanto las narrativas del estudiantado como las de la comunidad adulta corresponsable de su desarrollo integral.

Técnicas o instrumentos de recolección de información

La entrevista semiestructurada constituyó la técnica cualitativa principal para examinar las dimensiones intersubjetivas de la intervención. Esta técnica faculta al investigador para guiar la conversación conceptual sobre la base de núcleos temáticos predefinidos, preservando la flexibilidad requerida para profundizar o ajustar las interrogantes conforme emerge el diálogo. Su propósito fundamental radica en comprender los significados desde la propia voz de los participantes, explorando el entramado de sus emociones, creencias, vivencias y percepciones (Hernández et al., 2010).

La adopción de este instrumento responde de manera directa a los vacíos metodológicos identificados en el contexto colombiano por Cortés-Bocanegra (2024), quien señala la escasa disponibilidad de instrumentos validados para evaluar cualitativamente los resultados de las intervenciones socioemocionales en el aula. Así mismo, se alinea con el diseño metodológico de Moncada y Gómez (2016) en el ámbito latinoamericano, quienes validan la eficacia de los instrumentos basados en la autopercepción y el discurso para rastrear la relación entre la gestión emocional y la resolución de conflictos en adolescentes de educación secundaria.

Para este estudio, la técnica se operacionalizó mediante la aplicación de un guion de entrevista (ver Anexo 1) dirigido a un conjunto de seis estudiantes del grado noveno cero uno, seleccionados bajo el criterio de haber completado la secuencia total de los seis talleres de la estrategia “Paso a Paso”. El diseño de este guion flexible se estructuró a partir de tres categorías

apriorísticas derivadas de la articulación teórica entre el modelo CASEL y el problema de investigación: autoconciencia, autorregulación y clima escolar, sujetando la formulación de los reactivos a adaptaciones pedagógicas idóneas para el rango etario de los jóvenes.

Con el objetivo de robustecer la validez del estudio y trascender la unidimensionalidad del relato estudiantil, se incorporó un proceso de triangulación de actores a través de la ejecución de entrevistas semiestructuradas adicionales orientadas al entorno adulto corresponsable: una dirigida a la coordinadora de sede, otra a la docente titular del grado y una correspondiente a un acudiente del estudiantado. Esta apertura instrumental halla sustento en los hallazgos de Díaz Fouz (2024) y López et al. (2020), quienes demuestran que una comprensión integral de la convivencia escolar exige recuperar las percepciones tanto del profesorado como de los núcleos familiares en tanto agentes mediadores del desarrollo socioafectivo, permitiendo contrastar de forma sistémica los efectos de la estrategia “Paso a Paso” en la comunidad educativa.

Procedimiento de aplicación y resguardo ético: El rigor procedimental del instrumento contempló fases de pilotaje, validación y control ético. Previo a la recolección definitiva, se realizó una prueba piloto del guion con dos estudiantes homólogos de otro curso de noveno grado, permitiendo el refinamiento técnico y la adecuación de los términos lingüísticos. El proceso de entrevistado fue asumido de manera exclusiva por un investigador externo a la institución con el fin de mitigar sesgos de deseabilidad social, mientras que el equipo investigador coadyuvó en el soporte logístico y el registro magnetofónico en sitio, sin ejercer interferencia en el desarrollo de los discursos.

Las sesiones de entrevista, con una duración oscilante entre los 40 y 60 minutos, se llevaron a cabo de forma presencial en las oficinas del área administrativa del plantel; un entorno

físicamente reservado que garantizó las condiciones de privacidad, simetría comunicativa y comodidad para los participantes. Con el fin de blindar los principios éticos de la investigación social, el proceso estuvo precedido por una estrategia de comunicación transparente con las familias. El 27 de agosto de 2025 se remitió una notificación digital informativa vía WhatsApp al grupo de acudientes del grado noveno cero uno, convocando a una reunión presencial el lunes 1 de septiembre de 2025 en el aula múltiple de la institución. En dicho espacio se explicaron minuciosamente los objetivos de la investigación y se distribuyó el consentimiento informado impreso (ver Anexo 2).

Una vez obtenidos los consentimientos firmados por los padres y los asentimientos de los menores, se procedió a la captura de los audios. El procesamiento de la información textual inició con una primera fase de transcripción fiel delegada a un transcriptor externo bajo estrictos acuerdos firmados de confidencialidad (ver Anexo 3), seguida por una rigurosa fase de auditoría y corrección detallada a cargo del equipo investigador para asegurar la conservación de pausas, giros expresivos y matices del lenguaje. Posterior a la intervención con el alumnado, se llevaron a cabo las entrevistas dirigidas al estamento adulto, las cuales incluyeron a la coordinadora de sede, a la docente titular del grado y a un acudiente, con una duración aproximada de una hora por encuentro. Finalmente, todo el corpus textual fue anonimizado mediante un sistema de codificación alfanumérica y resguardado en subcarpetas estructuradas (transcripciones, audios y matrices) dentro de un dispositivo de almacenamiento externo cifrado y protegido por contraseña, garantizando la inviolabilidad de los datos recolectados.

Observación participante: Como segunda técnica fundamental de recolección de datos, se empleó la observación participante (ver Anexo 4), la cual exige la inmersión directa y

sistemática del equipo investigador en el entorno físico y sociocultural de los sujetos de estudio (Hernández et al., 2010). Esta técnica de indagación cualitativa viabilizó la comprensión de la realidad socioeducativa “desde adentro”, mediante el registro directo e in situ de los fenómenos emergentes en el aula durante la ejecución de los talleres de la estrategia de formación socioemocional “Paso a Paso”. En este proceso, los investigadores no adoptaron una postura pasiva, sino que asumieron un rol dinámico que combinó la orientación de las actividades con la generación de espacios de acompañamiento, diálogo horizontal y soporte afectivo.

La observación se constituyó como una técnica central que implicó involucrarse directamente con el entorno y con las actividades de los participantes, (Hernández et al., 2010). Esta acción permitió no solo observar comportamientos, actitudes e interacciones con los estudiantes sino también valorar y evaluar sus reacciones en función del contexto, las dinámicas individuales y grupales y los objetivos de la intervención. Igualmente se registraron manifestaciones espontáneas, interacciones emergentes, procesos de cambio que favorecieron una comprensión más situada del clima escolar.

La incorporación de esta técnica responde a las demandas metodológicas del contexto nacional actual; específicamente, se alinea con las conclusiones de Arango-Benítez et al. (2024), quienes señalan que el campo educativo colombiano requiere con urgencia de investigaciones aplicadas basadas en la inmersión dentro del aula para valorar de manera fidedigna los resultados de los programas socioemocionales en el terreno real. Asimismo, este diseño participante halla respaldo en el estudio regional de Díaz Fouz (2024), el cual demuestra empíricamente la profunda interconexión que existe entre las dinámicas afectivas del docente y las respuestas actitudinales del alumnado en el espacio de clase.

Ficha de observación: la ficha de observación (ver Anexo 3. Formato de Observación Participante) se constituyó como el instrumento de registro que permitió recolectar de manera sistemática y rigurosa los comportamientos, patrones interactivos y eventos específicos emergentes en el escenario natural del fenómeno de estudio (Hernández et al., 2010). En esta investigación, las fichas se registraron de forma simultánea y en tiempo real durante el desarrollo de cada uno de los talleres de la estrategia “Paso a Paso”. Esta técnica de registro inmediato halla sustento en el marco de la investigación psicosocial escolar, donde autores como Díaz Fouz (2024) subrayan la importancia de capturar las dinámicas de interconexión afectiva y conductual en el momento exacto en que ocurren. De este modo, el instrumento funcionó como un soporte empírico idóneo para documentar, con alto grado de fidelidad, las manifestaciones espontáneas de las competencias socioemocionales priorizadas bajo el modelo CASEL —tales como la autoconciencia, la autorregulación emocional, la empatía y el trabajo colaborativo—, logrando una caracterización densa de las transformaciones del microclima escolar a partir de las vivencias situadas del estudiantado.

Diario de campo: conceptualizado analíticamente como bitácora de investigación, se empleó como un instrumento personal y reflexivo para registrar las observaciones, experiencias, vicisitudes y dinámicas intersubjetivas emergentes a lo largo del trabajo de campo (Hernández et al., 2010). A diferencia de los registros estructurados, este dispositivo metodológico integró tanto las descripciones objetivas del entorno como las interpretaciones subjetivas del equipo investigador, capturando el proceso investigativo en toda su densidad contextual. La adopción de este instrumento se alinea con la perspectiva de Moncada y Gómez (2016) en el ámbito latinoamericano, quienes defienden la incorporación de narrativas y registros reflexivos para

captar los matices de la gestión emocional y los microprocesos de resolución de conflictos que escapan a las mediciones psicométricas tradicionales.

En el marco de este estudio, el diario de campo operó como un complemento hermenéutico de la observación participante. Su propósito fundamental consistió en documentar las incidencias emergentes, las particularidades del ambiente escolar y las reacciones afectivas —tanto individuales como colectivas— manifestadas por los estudiantes del grado noveno cero uno durante y después de la implementación de las secuencias didácticas de la estrategia «Paso a Paso». Esta aproximación situada responde directamente a las directrices de Arango-Benítez et al. (2024) en el contexto colombiano, quienes enfatizan que la evaluación de los resultados socioemocionales en el aula requiere de herramientas cualitativas capaces de registrar la plasticidad de las relaciones humanas y las transformaciones del clima de convivencia en su ecología natural. De este modo, la bitácora permitió salvaguardar la memoria institucional del proceso y funcionó como un insumo analítico crucial para la posterior triangulación de los datos.

Implementación metodológica de la estrategia socioemocional

La estrategia de formación socioemocional “Paso a Paso” se seleccionó para esta investigación debido a que su formulación teórica y operativa converge de manera directa con el marco de aprendizaje socioemocional propuesto por el modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). La intervención se implementó durante un periodo de seis semanas consecutivas, comprendidas entre los meses de septiembre y octubre del año 2025. El diseño metodológico contempló una dosificación de una sesión semanal, con una intensidad horaria oscilante entre los 90 y 120 minutos por cada encuentro ejecutado.

La ejecución de los talleres se llevó a cabo, en su mayoría, en el aula habitual de clase del grado 9-01, lo que permitió preservar la ecología natural del entorno escolar. El proceso estuvo bajo la conducción directa de dos docentes investigadores, quienes previamente realizaron la planeación y adecuación pedagógica de las secuencias didácticas siguiendo los lineamientos e instrucciones de la estrategia. Cada una de las dimensiones priorizadas —autoconciencia y autorregulación— fue abordada de manera progresiva y sistemática mediante las actividades estructuradas en las guías de trabajo. Con el propósito de brindar claridad sobre la ruta operativa, en la Tabla 2 se detalla la correspondencia entre las competencias socioemocionales, su intencionalidad pedagógica y las actividades específicas desarrolladas en la intervención.

Tabla 2. Relación entre competencias CASEL y actividades de la Estrategia “Paso a Paso”

Competencia socioemocional (CASEL)	Intención pedagógica	Actividad de la estrategia didáctica “Paso a Paso”
Auto conciencia	Favorecer el reconocimiento de emociones, fortalezas, debilidades y autoestima.	<i>Sesión 1: “La ventana de Johari” (autoconcepto), Sesión 2: “Mi mentalidad crece” (autoeficacia). Sesión 3: Pienso, Siento y Actúo (conciencia emocional).</i>
Autorregulación	Desarrollar la capacidad de manejar emociones, controlar impulsos y adaptarse a situaciones.	<i>Sesión 4: “Mi voz interior” (manejo de emociones), Sesión 5: “4 claves para PG” (postergación de la gratificación), Sesión 6 “Cadena emocional negativa” (tolerancia a la frustración).</i>

Fuente: Elaboración propia

Implementación práctica del enfoque CASEL: cartillas de trabajo

En estricta coherencia con el modelo CASEL adoptado como marco de referencia para este estudio, se seleccionaron los recursos didácticos de la estrategia de formación socioemocional “Paso a Paso” —específicamente la *Guía del Docente* y el *Cuaderno de Trabajo*

del Estudiante— para el desarrollo operativo de las actividades. Más allá de su carácter puramente instrumental, la elección de estos módulos respondió a su pertinencia frente a las particularidades del contexto educativo analizado, en tanto estructuran secuencias que promueven la autoconciencia, la regulación conductual y el afrontamiento reflexivo; dimensiones críticas para el desarrollo evolutivo y relacional de los estudiantes de noveno grado.

Durante la fase de implementación, estos materiales no se limitaron a dirigir la intervención, sino que se erigieron como mediadores pedagógicos que posibilitaron experiencias de aprendizaje significativo. Su aplicación evidenció la necesidad de potenciar el desarrollo socioafectivo mediante estrategias situadas que demuestren sensibilidad hacia las dinámicas de grupo preexistentes. De este modo, el uso de la estrategia “Paso a Paso” permitió trascender la operacionalización de un modelo teórico, ofreciendo una vía para comprender cómo dichos constructos cobran sentido en la práctica educativa real.

Capítulo V: Análisis de Resultados

Este capítulo constituye el núcleo interpretativo de la investigación, donde las vivencias e intersubjetividades recolectadas se transforman en conocimiento comprensivo. Inicialmente, se explicita el procedimiento técnico y metodológico empleado para la codificación y categorización de las entrevistas en profundidad. Posteriormente, se presenta la articulación entre las categorías apriorísticas —derivadas de la estrategia metodológica “Paso a Paso”— y las categorías emergentes, las cuales surgen del tejido discursivo de los participantes y permiten dar cuenta de las realidades psicosociales estudiadas.

Así mismo, los hallazgos expuestos a lo largo de este apartado ofrecen una respuesta directa a la pregunta central del estudio, al evidenciar de qué manera la implementación de la estrategia socioemocional fundamentada en el marco CASEL SEL transformó las dinámicas relacionales en el aula. En el discurso de los participantes se constata que la intervención generó un resultado positivo y significativo en el fortalecimiento de la convivencia, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, consolidándose como un recurso pedagógico eficaz para el mejoramiento del clima escolar en los estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico María Inmaculada.

Técnica de análisis

El análisis de las entrevistas se estructuró a partir de las categorías apriorísticas de autoconciencia, autorregulación y clima escolar, establecidas en consonancia con el modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL) de CASEL y los objetivos rectores de esta investigación. El proceso interpretativo inició con una fase de lectura minuciosa y exhaustiva de las transcripciones. Esta aproximación inicial permitió identificar y segmentar unidades de

significado —expresadas en fragmentos discursivos y narrativas de los participantes— a las cuales se les asignaron códigos preliminares estrechamente vinculados a las dimensiones del modelo de referencia.

Posteriormente, se transitó hacia la etapa orientada a descubrir las relaciones y dinámicas entre los códigos iniciales. Para ello, se empleó una matriz de categorización tridimensional (condiciones causales, contextos y consecuencias). Por ejemplo, códigos emergentes como “violencia verbal” y “violencia física” se interconectaron bajo la subcategoría “violencia”, vinculada directamente a la categoría central de Clima Escolar.

Finalmente, se realizó el proceso de integración. Esta fase consistió en la redacción de un texto interpretativo denso que superó la sola descripción de datos. En la práctica, esto implicó hilar las citas vivenciales de los adolescentes con el modelo CASEL SEL, construyendo una narrativa que evidenció cómo la progresiva adquisición de herramientas socioemocionales modificó los patrones relacionales y disminuyó los conflictos punitivos, transformando positivamente el microclima escolar.

Con la intención de estructurar la redacción del análisis de los resultados se formuló la siguiente Matriz, que permitió organizar la presentación de la información recolectada para poder concluir con la respuesta sustentada a la pregunta de investigación. En la tabla, el lector encuentra el título de la investigación, las categorías apriorísticas definidas para el estudio, las subcategorías emergentes y los códigos seleccionados durante la lectura de la transcripción de las entrevistas.

Tabla 3. Matriz de análisis por categoría

MATRIZ DE ANÁLISIS POR CATEGORÍA			
TÍTULO			
ESTRATEGIA SOCIOEMOCIONAL BASADA EN EL MODELO CASEL SEL PARA MEJORAR EL CLIMA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL INSTITUTO TÉCNICO MARÍA INMACULADA DE VILLA DEL ROSARIO			
CATEGORÍAS	Competencias Socioemocionales	Subcategorías	Códigos
			Autoconciencia Temores Baja autoestima Autoaceptación
			Identificación Proyecto de Vida Principios Familia
			Autoregulación Vínculos afectivos Gestión emocional Herramientas de autocontrol Contexto hostil Apoyos psicosociales
			Violencia Violencia verbal Violencia física Violencia gestual
			Resolución de Conflictos Pares Silencio
Clima Escolar			Educación socioemocional
			Entorno Hostilidad Falta de Carencias oportunidades familiares Riesgos

Fuente: Elaboración propia

La validez, consistencia interna y el rigor interpretativo de los hallazgos se garantizaron a través de un proceso de triangulación desarrollado en tres niveles convergentes, siguiendo las orientaciones metodológicas de Denzin (1970) y Patton (2002). En primer lugar, se ejecutó una triangulación de métodos o técnicas, entendida como el contraste de la información capturada mediante diferentes dispositivos de recolección para superar los sesgos de un único instrumento. En la práctica, esto implicó confrontar los discursos subjetivos de las entrevistas con los registros

de las observaciones directas de aula y las anotaciones analíticas del diario de campo; por ejemplo, si un estudiante afirmaba en la entrevista haber mejorado su autocontrol, esto se contrastaba con los registros de las interacciones cotidianas durante el desarrollo de los encuentros.

En segundo lugar, se realizó una triangulación de fuentes, la cual consiste en cotejar la información proveniente de distintos actores o momentos temporales para obtener una comprensión plurivocal del fenómeno. Para este estudio, se contrastaron las percepciones directas de los estudiantes, docentes, directivos docentes y los registros de campo elaborados por el equipo investigador. En tercer lugar, se implementó la triangulación de investigadores, definida como la participación de dos o más profesionales en la evaluación de un mismo corpus de datos para minimizar la subjetividad individual. Este nivel se llevó a cabo mediante la codificación independiente del material discursivo por parte de los miembros del equipo, seguida de sesiones de debate y asentimiento intersubjetivo.

Este riguroso proceso de cruce analítico reveló consistencias profundas en los hallazgos, evidenciando que el fortalecimiento intrapsíquico de la autoconciencia y la autorregulación incidió de forma directa y positiva en la transformación del clima escolar de los adolescentes.

Resultados del análisis

El análisis de los datos recogidos en cada uno de los encuentros desarrollados, en articulación conceptual con el marco teórico del modelo CASEL SEL, permitió una comprensión posible de la pregunta de investigación y la respuesta que aquí se presenta. Este ejercicio de articulación interpretativa posibilitó la identificación de diversas subcategorías que enriquecieron las dos categorías apriorísticas transversales del estudio, que se muestra en la tabla No. 3.

Los hallazgos sugieren que el despliegue de las competencias socioemocionales actúa como un factor mediador en la configuración del entorno dentro del aula. Por ello mismo, y dado que la estrategia “Paso a Paso” desarrolla dos de las dimensiones fundamentales que propone el modelo CASEL, es posible afirmar que la aplicación de esta estrategia en el curso nueve cero uno incidió notablemente en el mejoramiento del *Clima Escolar* del grupo de estudiantes. A continuación, se exponen de manera detallada los ejes categoriales que sustentan esta aproximación de respuesta a la pregunta problema. Con el fin de poder comprender con claridad por qué la aplicación de la estrategia “Paso a Paso” sí influyó positivamente en el cambio del *Clima Escolar* del curso investigado, es preciso comprender primero los conceptos de *Autoconciencia* y *Autorregulación* y su estado en los estudiantes del curso al momento de iniciar la investigación.

Competencias Socioemocionales

Autoconciencia: autoestima y proyecto de vida

En la primera categoría apriorística, denominada Competencias Socioemocionales, se articulan las dimensiones abordadas a lo largo de los seis encuentros de intervención. Bajo esta categoría, la primera subcategoría corresponde a la *Autoconciencia*. Desde el marco conceptual de Goleman (2019), esta dimensión humana se erige como el cimiento fundamental del aprendizaje socioemocional y el componente primario de la inteligencia emocional, siendo clave para reconocer las propias emociones, fortalezas y limitaciones.

Al examinar los contenidos de entrevistas y otros documentos se evidencia que en el proceso de reconocimiento de sí mismos, los estudiantes identifican con mayor inmediatez características con connotaciones negativas en su *autoimagen*. Esta tendencia refleja

configuraciones de *baja autoestima* que interfieren directamente en la co-construcción de un *autoconcepto* funcional para la interacción social. Al manifestar dificultades para reconocer de forma individual sus aspectos positivos, los adolescentes despliegan comportamientos de retraimiento, descuido o escaso interés frente a los procesos participativos dentro del ambiente escolar. Esta configuración limitada del *autoconcepto* se halla fuertemente respaldada por las evidencias empíricas recolectadas por el equipo investigador durante el encuentro inicial, como lo menciona el diario de campo de uno de los investigadores: *“se observa en la primera sesión, que los adolescentes con mayor dificultad para reconocer sus características individuales, tienden a ser los más observadores, silenciosos, pasivos y retraídos del grupo”* (Diario de campo, individual, 2026)

Los registros sistemáticos documentaron que la respuesta actitudinal inicial de los participantes ante la presentación de los talleres estuvo marcada por la resistencia y la apatía entre ellos y quienes aplicaron los talleres. Las narrativas de los diarios de campo evidenciaron un desinterés manifiesto tanto hacia las temáticas orientadas al mejoramiento del clima escolar, como hacia las actividades del taller para promover procesos introspectivos de autorreconocimiento, así lo expone uno de los investigadores en su diario de campo: *“el primer taller no fue del agrado de los participantes, se puede ver en sus expresiones faciales de desagrado, poco interés o en sus actitudes de estoy en cuerpo presente pero de mente ausente”* (Diario de campo, individual, 2026). Esta desmotivación inicial devela el reto psicosocial de movilizar una población habituada a dinámicas escolares posiblemente pasivas o desvinculadas.

Respecto a la construcción del *autoconcepto*, que desde Pérez y Filella (2019) se entiende como una parte de la inteligencia intrapersonal vinculada estrechamente con la capacidad del

sujeto para estructurar un modelo preciso y fidedigno de sí mismo, empleándolo de manera adaptativa en su cotidianidad. No obstante, el ejercicio de observación y el análisis de las narrativas de los estudiantes revelaron una brecha significativa en esta dimensión: la ausencia de un *autoconcepto* integrado y validado de forma interna limita severamente el despliegue personal ante los pares, manifestándose con muchas dificultades en los procesos de participación grupal y en la *toma de decisiones* colectivas. Esto tiene como consecuencia directa en las relaciones del aula una tendencia a un distanciamiento de los demás o la emergencia de liderazgos de carácter disruptivo; al no poseer un *autoconcepto* sólido, los adolescentes suelen adoptar posturas defensivas o de sumisión frente a la *presión social* del grupo, lo que debilita la *cohesión grupal* y fragmenta la convivencia escolar. Se observa que todos los entrevistados se encuentran en la construcción del concepto de sí mismos, que en ese proceso no cuentan con acompañamiento continuo ni por parte de sus familias ni por la institución educativa, por lo tanto, es fácil perderse en las decisiones y tomar aquellas no reflexionadas o llevadas a ejecución por *presión social*.

Esta fragilidad en la dimensión intrapersonal se hace visible en las narrativas de los adolescentes, donde la ausencia de un *autoconcepto* adaptativo decanta en conductas disruptivas como mecanismo de compensación frente a la frustración académica. Al respecto, el Participante 3 verbalizó lo siguiente: “*no creo que sea bueno para muchas cosas, estudiar es mi única opción, pero como soy malo para estudiar pues me queda más fácil hacer desorden*” (Entrevista individual, 2026). Desde una lectura psicosocial, este relato devela cómo el autodesprecio de las capacidades intelectuales empuja al estudiante a asumir el rol del "disruptivo" como una vía alternativa de visibilidad en el aula; ante la percepción de incompetencia, el "desorden" opera como un refugio de autoafirmación.

Esta encrucijada identitaria y la necesidad latente de filiación —incluso a través de la transgresión— se replica en el testimonio del Participante 5, quien manifestó: *“es difícil saber para que soy bueno, por eso uno siempre tiene la tentación de portarse mal o estar mejor con los que no hacen nada, pero ahí siempre hay problemas, los profes ya nos tienen como señalados, me entiende”*. (Entrevista individual, 2026). El análisis interpretativo de esta postura devela un fenómeno de doble afectación al clima escolar. Por un lado, la desorientación en la autoconciencia debilita el sentido de autoeficacia, empujando al adolescente a buscar pertenencia grupal en colectivos pasivos o marginalizados dentro del aula. Por otro lado, la alusión al "señalamiento" docente devela la existencia de prejuicios institucionales o dinámicas de estigmatización que cronifican el conflicto. Este círculo vicioso socava las bases del clima del aula, transformando el espacio educativo en un escenario de tensión relacional y desconfianza mutua.

El taller orientado al fortalecimiento de la *Autoconciencia* representó uno de los hitos metodológicos que requirió mayor densidad temporal. La introspección —requerida para consolidar esta primera dimensión socioemocional— aún se encuentra en un estado de desarrollo preliminar en una parte considerable de los participantes. Esta condición se traduce en pautas de comportamiento de corte reactivo-impulsivo, donde los adolescentes priorizan respuestas inmediatas y adaptativas a las demandas del entorno inmediato, postergando los espacios de reflexividad y habituación introspectiva que propone el Programa “Paso a Paso”.

En este nodo, los hallazgos convergen con lo postulado por Repetto y Pena (2010), quienes afirman que los adolescentes con un desarrollo incipiente en sus competencias socioemocionales suelen experimentar condiciones de vulnerabilidad y desventaja adaptativa en

sus entornos del desarrollo. Al interpretar esta premisa a la luz lo observado durante la aplicación de los talleres y lo que revelan las entrevistas, es posible inferir que la particularidad descrita por los autores se manifiesta en el grupo de grado noveno cero uno como una vulnerabilidad específica en sus relaciones sociales en el aula. Esta debilidad estructural en el *autoconcepto* no solo dificulta la toma de decisiones autónomas, volviendo a los jóvenes permeables a la presión de sus pares, sino que actúa como un factor de riesgo para el microclima dentro del aula, catalizando dinámicas de convivencia conflictivas o distantes. De este modo, los datos demuestran que las dificultades observadas a nivel conductual se encuentran arraigadas en la necesidad de robustecer los procesos formativos desde las áreas del ser y el *autorreconocimiento* propio de la *Autoconciencia*.

En la misma línea de análisis, se identifica que las configuraciones de *baja autoestima* y las dificultades en el *Autorreconocimiento* se encuentran estrechamente vinculadas a “temores” subjetivos, particularmente de índole social. Estos miedos emergen de la intersección entre las crisis propias de la etapa del desarrollo adolescente y las demandas hostiles del entorno comunitario donde se despliega la convivencia escolar. Al respecto, el Participante 3 describe de forma crítica cómo el tránsito entre ciclos educativos opera como un detonante de vulnerabilidad intrapsíquica:

Llegar al colegio principal da mucho miedo, siento que veníamos muy niños y nos tocó empezar a defendernos solos, ya sabe, acá la gente se quiere burlar de uno y montarla, y pues le toca a uno cambiar sus sentimientos, creo que nos volvemos un poco malos, pero porque el mismo colegio funciona así...siempre hay miedo, hasta ir al baño, acá suceden cosas muy locas. (Entrevista individual, 2026).

La interpretación de este testimonio devela una dimensión central para responder a la pregunta de investigación: el tránsito de la educación primaria a la secundaria no es un mero cambio administrativo, sino una ruptura o quiebre socioemocional que fractura la seguridad relacional del estudiante. La expresión "cambiar sus sentimientos" e incluso el volverse "un poco malos" devela una estrategia de afrontamiento defensiva y adaptativa ante un clima de aula percibido como amenazante. En consecuencia, la inhibición de la *autoconciencia* y la adopción de identidades disruptivas actúan como un blindaje emocional frente al *temor* a la burla o la victimización. Estos hallazgos demuestran que las alteraciones del *Clima Escolar* no son fenómenos espontáneos, sino el resultado acumulativo de transiciones evolutivas y educativas que carecen de un soporte socioemocional institucional oportuno.

Los hallazgos empíricos acumulados invitan a analizar las narraciones de los estudiantes a la luz de la hipótesis de la complejidad social propuesta por Delgado y López (2022). De acuerdo con estos autores, las transiciones macrosociales imponen exigencias relacionales inéditas para las cuales los sujetos no siempre han sido provistos de recursos adaptativos. Esta premisa cobra sentido material al contrastarse con los registros del equipo investigador. En el diario de campo, por ejemplo, se consignó que “*los estudiantes manifiestan una marcada dificultad para regular sus interacciones cuando se complejizan las tareas grupales, emergiendo disputas verbales que replican dinámicas de exclusión del entorno comunitario*” (Diario de campo, 2026). Así, la *autopercepción* de los adolescentes —quienes significan su pasado en la educación primaria como una etapa de bondad y su presente en la secundaria bajo la etiqueta de "malos"— devela un intento por nombrar la repercusión social de un ecosistema escolar cuyas demandas relacionales han desbordado sus capacidades de *Autoconciencia* y *Autorregulación*.

Esta complejidad no se agota en las dinámicas escolares; se encuentra directamente catalizada por las escasas oportunidades de superación socioeconómica presentes tanto en la institución educativa como en el municipio habitado por los participantes. Esta privación del entorno interactúa negativamente con el desarrollo de la identidad y la formulación del proyecto de vida, dimensión que, tal como señalan Delgado y López (2022), es indivisible del tejido social. Desde la perspectiva del cuerpo docente, esta problemática constituye una barrera estructural para la convivencia, tal como lo expuso la docente en su entrevista:

El problema con los muchachos de noveno no es solo que se porten mal, es que no ven un mañana. Cuando les hablas de futuro, hay un vacío; el municipio ofrece muy poco y la escuela se ha quedado corta en conectarlos con metas reales. Sin un proyecto de vida, el aula se convierte en un espacio de descarga de frustraciones cotidianas, afectando directamente la convivencia y el respeto mutuo. (Entrevista a Docente 2, 2026).

El análisis interpretativo de este testimonio resulta medular para responder a la pregunta de investigación que orienta este estudio. Existe una paradoja metodológica y conceptual: aunque los programas institucionales plantean el diseño del *proyecto de vida* mediante rutas similares a las del Modelo CASEL SEL —exigiendo como requisito inicial que el joven adquiera la habilidad intrapersonal de identificar sus emociones, fortalezas y debilidades—, la ejecución del taller de *Autoconciencia* demostró que los adolescentes carecen de un *autoconcepto* realista y desconocen los procedimientos para estructurar sus *metas vitales* y construir así su *proyecto de vida*. Esta situación se refuerza negativamente, como expresa la profesora, por la falta de un programa bien orientado de parte de la institución escolar.

Esta carencia se vincula con las alteraciones del *Clima Escolar*: el desinterés ante el futuro desactiva los mecanismos de *Autorregulación* conductual en el presente. Al no haber una meta relacional o académica que dote de sentido a la permanencia en la escuela, los estudiantes recurren a la disrupción grupal y al desinterés en el aula como formas de habitar un espacio que perciben ajeno y desvinculado de sus realidades. Por consiguiente, los datos confirman que la intervención sobre la *autoconciencia* socioemocional no es una dimensión aislada, sino una necesidad psicopedagógica urgente para restaurar el tejido de la convivencia escolar.

Esta dificultad en el desarrollo socioemocional de los estudiantes del grupo estudiado adquiere un carácter crítico al ser analizada desde las demandas estructurales del sistema educativo colombiano. El grado noveno representa el cierre de la educación básica obligatoria y el umbral legal que habilita al estudiante para la vinculación a la educación media o la inserción en programas de formación técnica laboral, de acuerdo con lo estipulado en la Ley General de Educación (Ley 115, 1994). Esta transición exige un nivel de madurez adaptativa que, a la luz del modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL) de CASEL, se encuentra supeditada a la estructuración de metas vitales orientadas. El caso ejemplar de esta dimensión lo representa un estudiante que tiene muy claras algunas metas en su proyecto de vida: el Participante 2 exteriorizó lo siguiente:

Estudio porque quiero ser profesional; deseo estudiar en una universidad. Con mi familia ya nos estamos proyectando para vivir en el extranjero; esa es mi meta, por eso trato de ser muy buena y de no tener problemas; mi mamá me insiste en eso... creo que los cansones del salón, los que nunca dejan dar clases, es porque no saben para dónde van; vienen al colegio porque les toca, porque así la sociedad lo exige, no porque

quieran mejorar o porque tengan un proyecto de vida, cuando hacen cosas malas no sé dónde tienen la cabeza”. (Entrevista individual, 2026)

En este testimonio se devela el mecanismo psicodinámico mediante el cual el proyecto de vida actúa como la base ordenadora de la conducta cotidiana. La internalización de un horizonte de sentido familiar y académico le facilita al adolescente delimitar una autoimagen propositiva. Esta claridad cognitiva se traduce en una capacidad de autorregulación situada: al poseer metas definidas a largo plazo, el sujeto despliega estrategias defensivas frente a las presiones desadaptativas del medio escolar. De este modo, logra inhibir las conductas transgresoras o evitativas, manteniendo un rol prosocial incluso en escenarios habitados por la disrupción relacional de sus pares.

La agudeza crítica del participante también proporciona una clave explicativa respecto a los factores que alteran la convivencia dentro del aula. Al asociar la disrupción grupal de sus compañeros —los que “nunca dejan dar clases”— con un vacío en sus *metas personales* (“no saben para dónde van”). Las conductas que deterioran el microclima escolar no constituyen meras infracciones disciplinarias aisladas; representan la externalización conductual de una población cuya permanencia en la escuela carece de significación intrínseca y responde únicamente a un imperativo de control social institucionalizado. Este hallazgo proporciona una luz analítica definitiva: la consolidación de la *autoconciencia* no es un fin en sí mismo, sino un pre-requisito para la *autorregulación* que incide directamente en el clima del aula. Así mismo, interpela críticamente la eficacia de la cátedra de proyecto de vida tradicional, sugiriendo que las estrategias pedagógicas actuales no están logrando vincular reflexivamente el ser del adolescente con las oportunidades y tensiones de su contexto real.

Al explicitar el entramado conceptual de la categoría de *Autoconciencia*, deviene imperativo incorporar el constructo de los principios personales como una variable determinante en los modos de interacción social de los participantes. La literatura científica sitúa la estructuración de valores individuales como un pilar constitutivo de la autoimagen. Desde la perspectiva de la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2003), la consolidación de identidades saludables resulta inviable si el sujeto experimenta un desconocimiento de sus propios principios rectores. En consecuencia, la ausencia de un proyecto de vida estructurado produce un fenómeno de desorganización intrapersonal; al carecer de un vector teleológico (un fin u objetivo claro), las normas internas que guían el comportamiento individual pierden coherencia operativa, dejando al adolescente desprovisto de un marco ético de referencia ante las contingencias del microcontexto escolar.

Esta desarticulación interna adquiere una particular gravedad debido a las vulnerabilidades de la población de estudio. Como sostienen Papalia, Martorell y Feldman (2012), la necesidad imperativa de filiación y aceptación por parte del grupo de pares suele anteponerse a los procesos de autoconocimiento y consolidación de la autonomía. Durante este tiempo de la adolescencia, las certezas conductuales y los principios internalizados de la infancia tienden a desdibujarse bajo la presión de las transformaciones identitarias y de las condiciones de inestabilidad emocional del entorno secundario. Esta tendencia se constató de forma directa en la fase empírica de la presente investigación, donde el análisis de contenido de las transcripciones devela un marcado déficit reflexivo: cuatro de las seis entrevistas individuales analizadas evidenciaron una incapacidad manifiesta en los adolescentes para identificar, nombrar o argumentar sus propios principios vitales, asumiendo posturas miméticas (por ejemplo, una risa o

respuesta muy breve) o evasivas (por ejemplo, afirmar que el problema no es propio) ante el cuestionamiento.

Las implicaciones de este vacío en la autoconciencia trascienden la esfera intrapersonal para constituirse en el principal factor de riesgo en la degradación de la convivencia de aula. Al respecto, Repetto y Pena (2010) sostienen la existencia de una correlación directamente proporcional entre el déficit de competencias socioemocionales y la manifestación de violencia escolar en los centros educativos. Al triangular este postulado teórico con las narrativas de los estudiantes y los registros observacionales de la presente investigación, es posible inferir que la réplica de patrones conductuales negativos, hostiles o disruptivos entre los pares no emana de una adhesión racional a la transgresión, sino de un mecanismo defensivo de supervivencia social. La falta de una autoimagen sólidamente consolidada, combinada con un temor latente e internalizado a ser víctimas de manifestaciones de burla, exclusión, señalamiento o dinámicas explícitas de hostigamiento en el aula, presiona a los estudiantes a subordinar sus principios personales a las demandas de las subculturas escolares dominantes. Un investigador consignó en su diario de campo:

En las observaciones se evidencia cómo estudiantes que individualmente muestran actitudes prosociales, se pliegan a las burlas colectivas hacia otros compañeros durante las clases. Al indagar sobre esto, admiten que participar del hostigamiento es una forma implícita de garantizar que el foco de la agresión no se dirija hacia ellos en los recesos.
(Diario de campo, 2026).

El deterioro del clima escolar en el grado noveno está catalizado por una carencia de *Autoconciencia* que vuelve a los sujetos vulnerables a la presión grupal. Al no poseer

herramientas para defender su singularidad, los adolescentes sacrifican sus principios éticos y reproducen la violencia relacional como un escudo identitario, perpetuando de esta manera los ciclos de conflicto en el aula. Para este caso, el participante 5, insiste en manifestar: *“este es un entorno que le hace a uno olvidar de quien es y desafortunadamente, uno termina siendo lo que es el medio, por eso, el primer taller es tan difícil, cuando me preguntan quién soy, pues no sé qué responder”*. (Entrevista individual, 2026)

La familia y su función constituyente

La configuración de los principios personales en la adolescencia temprana se encuentra sujeta a una profunda tensión relacional entre el microsistema familiar y el microcontexto escolar. Los hallazgos evidencian que, si bien el entorno familiar funciona originalmente como el núcleo primario de socialización axiológica, el ingreso a la educación secundaria introduce variables de hostilidad y presión de pares que fracturan dicha base regulatoria. Este fenómeno de disonancia inter-ecosistémica fue explicitado por el Participante 2:

Creo que me identifican los valores de mi casa, mis papás todo el tiempo mencionan que uno debe ser honesto, debe ser responsable, debe hablar con la verdad... lo que pasa es que acá uno a veces se olvida de eso, es como un mundo distinto a la casa.... no sé cómo actuar, muchas veces tienes la presión de tus compañeros pero también están en la cabeza todas las frases de los familiares que nos quieren; es siempre una lucha, muchas veces no piensas sólo actúas y ya. (Entrevista individual, 2026).

Al someter este testimonio a un ejercicio interpretativo en diálogo con los planteamientos de López y Bisquerra (2024), se devela la urgencia de estructurar redes de apoyo positivas y bidireccionales mediante canales de comunicación asertiva y cooperación interinstitucional.

López y Bisquerra definen las redes de apoyo como aquellos aliados formativos estratégicos que coexisten en los espacios vitales del estudiante. No obstante, los discursos acumulados demuestran que el tránsito hacia la educación secundaria correlaciona negativamente con el mantenimiento de estos vínculos, generando un distanciamiento de la red familiar y un anclaje adaptativo hacia el grupo de pares, cuyas pautas conductuales suelen competir con los valores parentales. Cuando la comunicación familiar se debilita, el proyecto de vida y los principios morales pierden su función como autocontroles regulatorios internos frente a las condiciones del medio que generan desestabilidad emocional y alteración de la convivencia escolar.

Esta vulnerabilidad estructural no solo se manifiesta ante la presión de los iguales, sino que se agudiza por la percepción de una ruptura en la simetría relacional por parte del cuerpo docente de secundaria. Al respecto, el Participante 4 aportó una clave analítica medular:

Sí, es verdad, yo recuerdo que cuando pequeño, en primaria, uno respetaba más a los docentes; lo que mi profe me decía era la verdad, pero ahora es difícil, los profes en secundaria suelen ser bruscos, más intolerantes y pues uno reacciona a eso.... o tristemente aprende a hacerlo a su manera. (Entrevista individual, 2026).

La interpretación de este fragmento discursivo devela que el debilitamiento de los principios éticos no constituye un acto de rebeldía fortuito, sino una respuesta reactiva y de autodefensa frente a un estilo de interacción docente percibido como impositivo o adverso. Esta pérdida de referentes de autoridad transita rápidamente desde la apatía intrapersonal hacia la disrupción interpersonal explícita. Uno de los adolescentes lo explicó así: “Claro, ya uno no obedece a los profes, de repente se siente una fuerza interna de llevar la contraria, lo que en la

clase se vuelve en indisciplina, deseo de no querer estar en ese lugar, de sabotear la clase, de tirar papeles, de dormir”.

Además, los investigadores en su diario de campo afirmaron que *“los episodios de sabotaje —tales como lanzar objetos o adoptar posturas somnolientas— se intensifican en las asignaturas donde los canales de comunicación entre docente y estudiante son unidireccionales o de corte punitivo”.* (Ficha de observación de aula, 2026).

Finalmente, la desestructuración de los límites normativos trasciende los límites institucionales y altera variables de orden biológico y somático esenciales para el aprendizaje. Un participante describió esta transición relacional-fisiológica al afirmar: *“En primaria era sagrado irme a dormir temprano, pero ahora trasnocho mucho; sé que mi mamá sufre por eso y que llegar trasnochado al colegio hace que me sienta todo el tiempo como de mal genio, es muy fácil pelear en ese estado”* (Entrevista individual, 2026).

Este hallazgo cualitativo es de vital relevancia para responder a la pregunta de investigación: la pérdida de hábitos regulatorios y principios en el hogar (como la higiene del sueño) opera como un desencadenante neurofisiológico de labilidad emocional y baja tolerancia a la frustración durante la jornada escolar. El cansancio crónico reduce los umbrales de autorregulación del adolescente, convirtiendo cualquier interacción cotidiana con sus pares en un detonante potencial de *agresión verbal o física*. En consecuencia, los datos demuestran que el clima escolar de grado noveno no está condicionado exclusivamente por factores académicos, sino por una compleja red relacional y psicofisiológica donde la pérdida de la autoconciencia de los límites primarios sitúa al estudiante en un estado latente de vulnerabilidad relacional y conflicto reactivo.

Al examinar la influencia de los principios personales en la configuración de la *autoregulación*, el entorno familiar emerge como la variable predictora de mayor peso específico. Es en el microsistema del hogar donde se estructuran y asimilan las pautas de comportamiento que el estudiante posteriormente proyecta en las dinámicas interpersonales de la institución educativa. Esta función interna de la matriz axiológica familiar fue refrendada por el Participante 2: *“Mi mamá es quien me ha enseñado cómo debo comportarme, en mi casa me han puesto reglas, que claro uno tiene en cuenta cuando está en el colegio”* (Entrevista individual, 2026). En efecto, la familia constituye la fuente primaria de andamiaje normativo; los límites o ausencias construidos en el espacio parental determinan la capacidad del adolescente para autorregularse en entornos colectivos complejos.

Sin embargo, las dinámicas de crianza actuales en el municipio se enfrentan a un desfase de herramientas psicopedagógicas ante las demandas de la adolescencia contemporánea. Esta vulnerabilidad quedó registrada en las bitácoras cualitativas de la presente investigación:

En los encuentros focalizados con las familias, el equipo investigador constató una preocupación generalizada entre los padres, madres y acudientes respecto a los cambios conductuales y emocionales de los adolescentes; así mismo, se identificó un deseo explícito por orientar positivamente este proceso evolutivo, el cual coexiste con un desconocimiento técnico sobre las estrategias idóneas para operativizar dicha ayuda en el hogar. (Diario de campo, 2026).

Históricamente, la institución educativa ha delegado en la familia la resolución final de las problemáticas de convivencia y los ritmos de aprendizaje lentos o disruptivos, convocando a los acudientes como los primeros respondientes institucionales. No obstante, en el contexto

analizado, las intervenciones de orientación familiar suelen neutralizarse debido a que el sistema familiar experimenta un fenómeno de desautorización y pérdida de legitimidad simbólica frente al adolescente.

Por este motivo, el asesoramiento familiar propuesto por Bisquerra (2006) debe transitar de un modelo punitivo y remedial hacia una estrategia de intervención continua, oportuna y situada. El Modelo CASEL SEL advierte que las competencias intrapersonales de Autoconciencia y Autorregulación son interdependientes del soporte sistémico del hogar. Si la familia carece de herramientas de guía, las pautas normativas del estudiante se desorganizan. Al ingresar al aula, el adolescente traslada la anomia y la labilidad relacional del entorno desestructurado, manifestando conductas disruptivas, hostilidad y desacato que degradan de forma inmediata el clima de aula. Por consiguiente, la estabilización del clima de convivencia en el grado noveno se encuentra supeditada al robustecimiento psicosocial concomitante del núcleo familiar.

Autorregulación: los vínculos afectivos

El análisis de las categorías emergentes devela que los vínculos afectivos establecidos en el microsistema escolar actúan como ejes moduladores de la experiencia socioemocional. Los estudiantes manifestaron de manera consensual que el ingreso a la educación secundaria (grado sexto) marcó un punto de inflexión evolutivo, caracterizado por una intensificación de las experiencias relacionales con sus iguales y un desplazamiento del núcleo familiar. Este fenómeno de individuación y reconfiguración afectiva fue descrito por el Participante 2, quien recordó cómo durante la educación primaria sus interacciones se concentraban en los planes familiares, mientras que la transición a la secundaria reconfiguró su interés hacia el

reconocimiento de sus pares, situando el entorno doméstico en un segundo plano relacional. Esta transferencia de apego hacia el grupo de iguales incrementa la susceptibilidad a la presión grupal, tal como lo corroboró el Participante 2: *“Los amigos se vuelven tan importantes, que uno se termina volviendo como ellos, y muchas de las cosas que pasan no es porque uno quiera, es porque estamos todos juntos y nos sentimos apoyados, pero claro, por ejemplo, yo, sé que algunas cosas como interrumpir las clases está mal, pero es que uno se deja llevar”*. (Entrevista individual, 2026).

Este discurso adquiere sentido al cruzarse con las observaciones cualitativas de la investigación. En el diario de campo del equipo investigador se consignó que *“en el grupo en general se percibe que hay una necesidad de aprobación del otro para lograr actuar”* (Mendoza, Diario de campo, 2026). Esta evidencia cualitativa demuestra que la fuerza grupal no solo reconfigura los principios personales, sino que envuelve al sujeto en una dinámica de asimilación de las acciones colectivas sin que medie la reflexión del individuo.

Por consiguiente, la gestión emocional —entendida tanto en su dimensión de reconocimiento como de control sincrónico— no depende exclusivamente de variables propias del desarrollo, sino de la co-presencia de los pares. El Participante 4 explicitó esta tensión intrapersonal al manifestar: *“Sé que mis amigos me impulsan a hacer cosas que no están bien, pero es algo extraño, no sé si es la necesidad de encajar o de salir de la rutina, pero siempre terminamos como metidos en problemas; es difícil controlarse”*. (Entrevista individual, 2026). Las narrativas expuestas demuestran la fragilidad de los procesos individuales de autoconciencia en los participantes, lo cual les impide operar de forma autónoma (vía abstención o disidencia) en momentos de tensión colectiva.

Aquí cobra vigencia lo planteado por Repetto y Pena (2010), quienes sostienen que la educación emocional sistemática funciona como un dispositivo de prevención primaria orientado a mitigar la vulnerabilidad ante las disfunciones sociales. Una estructura socioemocional fortalecida facultaría al adolescente para resistir la mimesis conductual de la masa, identificar los riesgos relacionales y reorganizar sus metas frente al entorno. Por esto mismo, bajo la arquitectura conceptual del Modelo CASEL SEL (2003), el desarrollo socioemocional debe iniciar con la estimulación de habilidades intrapersonales para posteriormente trascender hacia las competencias sociales.

Clima escolar

La necesidad de mitigar el ejemplo contradictorio ejercido por las prácticas docentes hostiles —discutidas en el apartado precedente— halla una respuesta estructural en las dimensiones de control del marco CASEL SEL (2003). Este enfoque propugna la educación en herramientas de autocontrol que facultan al adolescente para reconocer la emoción en una fase intrapersonal primaria (autoconciencia) y, subsecuentemente, desplegar sistemas de regulación personal de dicha carga afectiva en escenarios de alta tensión (autorregulación).

Los hallazgos derivados de las entrevistas demuestran que las acciones pedagógicas implementadas impactaron positivamente a la población de estudio. Los participantes evidenciaron una capacidad reflexiva para identificar sus estados emocionales, fortalezas y limitaciones. Dentro de estas últimas, reconocieron de manera unánime un déficit en sus destrezas autorregulatorias, factor que erosiona el clima de aula debido a la carencia de repertorios prácticos que canalicen la resolución de disputas a través de vías asertivas, respetando

los conductos regulares y las rutas de atención integral estipuladas en el Manual de Convivencia institucional.

Al desplazar el análisis hacia la macrocategoría de clima escolar, resulta imperativo examinar las propiedades del contexto físico y relacional para descifrar los patrones que configuran las respuestas convivenciales disruptivas. Al respecto, la totalidad de los estudiantes identificaron a la institución educativa como un entorno predominantemente hostil. Si bien manifestaron agrado por asistir al plantel —asociando la presencialidad a una ruptura de la rutina doméstica y a la legitimación social entre iguales—, fueron enfáticos en caracterizar el espacio escolar como un escenario vertebrado por la agresividad, el riesgo latente y la violencia estructural. El Participante 5 ilustró esta ambivalencia psicosocial mediante la siguiente descripción:

El es un lugar de odios, odios, reodios y amores, es bueno venir, claro... porque estar en la casa sí que es aburrido, acá por lo menos haces cosas, estas hablando, te enteras de cuentos, está como activo uno en los que le gusta, pero también es un calentao, acá toca estar quieto, cuidarse, porque en cualquier momento uno se puede meter en algún problema [...]. Pero hay que cuidarse, a veces creo que hay más riesgo acá que afuera, acá hay mucha violencia, de todo tipo por la boca y de puños, además no es agradable venir porque lo han dejado dañar, si ve lo que pasó en los baños, el colegio no es bonito... yo creo que todo eso influye en que seamos tan cansones. (Entrevista individual, 2026).

El testimonio analizado devela que la convivencia diaria se encuentra fuertemente vertebrada por expresiones de violencia multiforme que los estudiantes naturalizan como pautas

normales de interacción. La violencia verbal y la violencia física aparecen explícitamente en el relato del joven (*«hay mucha violencia, de todo tipo por la boca y de puños»*), configurando un clima de aula reactivo. Desde la psicología social escolar, este fenómeno se complementa con la presencia de una violencia gestual soterrada —microagresiones a través de miradas de confrontación, posturas corporales de exclusión y expresiones de desprecio— que opera como un preludio conductual antes de la agresión abierta.

Esta tipología de violencia tridimensional halla un sustento empírico fundamental en las investigaciones nacionales de Arango-Benítez et al. (2024), quienes explican que, en los planteles educativos vulnerables, las agresiones verbales y gestuales funcionan como mecanismos de defensa identitaria ante la falta de espacios seguros. La hostilidad se vuelve corporal; los cuerpos de los adolescentes se transforman en territorios de resistencia donde el insulto o el golpe actúan como el único lenguaje efectivo de validación social ante sus pares. En este sentido, el participante 2, describe en sus narrativas durante varios espacios de la entrevista la forma como para el grupo en general ha sido naturalizada la violencia, tanto, que las expresiones de afecto y amabilidad se convierten en lo “extraño”: *“no sé si me entienda, lo raro es ver que nos tratemos bien, es como que el maltrato vive, desayuna, come y estudia con nosotros, ahora lo vemos tan normal...”* (Entrevista individual, 2026)

Ante este panorama hostil, las estrategias empleadas por los adolescentes para gestionar las disputas revelan una profunda desarticulación de las rutas institucionales tradicionales. La resolución de conflictos entre pares no se guía por la mediación asertiva, sino por la imposición de la fuerza física o la confrontación directa. Como contraparte, emerge la subcategoría del **silencio** como una estrategia de afrontamiento pasivo e hipervigilancia cognitiva (*«acá toca estar*

quieto, cuidarse»). Este silencio, lejos de implicar una cultura de paz o una pacificación real del entorno, constituye una inhibición del ser generada por el temor a las represalias transgresoras o por una desconfianza sistémica hacia la efectividad del Manual de Convivencia y la capacidad mediadora de las autoridades escolares.

Esta fractura procedimental e institucional es argumentada con insistencia por los Participantes 1 y 3 en sus respectivos relatos, quienes coinciden en señalar la ausencia flagrante de un debido proceso normativo y denuncian la falta de respuestas asertivas por parte del cuerpo docente ante las crisis convivenciales que eclosionan en el aula de clase. El Participante 1 describe esta carencia instrumental e institucional de la siguiente manera:

La verdad no sabemos cómo resolver un problema cuando sucede, sentimos que en el colegio los profes lo que hacen es como ignorar o hablar lo mismos de siempre, pero nosotros no tenemos como las estrategias para hacer acuerdos o para encontrar la verdad cuando algo sucede, simplemente pasa y luego viene un silencio, pero los problemas siguen, incluso pueden pasar de un año a otro". (Entrevista individual, 2026)

Por su parte, el Participante 3 complementa esta lectura al evidenciar cómo la falta de andamiaje pedagógico y estructural convierte al conflicto en un espectáculo relacional o en un detonante de repliegue psicológico, señalando además las limitaciones operativas de la institución: “

No hay espacios para poder resolver los conflictos, algunos compañeros disfrutaban encendiendo el problema, otros nos quedamos callados o quietos, pero no... no hay espacio para resolver el problema, el colegio de pronto porque es muy grande no tiene

los profes necesarios o como los lugares para que realmente se pueda encontrar una solución que valga la pena”. (Entrevista individual, 2026)

Al analizar de manera holística estos discursos, se devela que la inacción docente u omisión pedagógica —significada por el alumnado como un acto de «ignorar» o reproducir discursos vacíos— agravar las disputas, permitiendo que la tensión latente trascienda los periodos lectivos y se mantenga de un año a otro de forma irresuelta. Como sustentan Moncada y Gómez (2016) a nivel latinoamericano, la ausencia de espacios físicos e institucionales explícitamente diseñados para la gestión pacífica de los disensos favorece que los pares reproduzcan roles disruptivos (quienes «encienden» la problemática) o de sumisión evasiva (quienes se quedan «callados o quietos»).

A nivel macro, las propiedades relacionales y los picos de hostilidad identificados en el grado 9-01 se hallan inextricablemente condicionados por la complejidad geopolítica y sociocultural de la zona que circunda a la institución educativa. La incorporación y atención pedagógica de estudiantes de origen venezolano, así como de población colombiana retornada, sitúa al aula de clase en el epicentro de un fenómeno migratorio caracterizado por la vulnerabilidad socioeconómica, la fragmentación de los lazos familiares y el duelo migratorio no elaborado. Desde una perspectiva psicosocial, estos adolescentes a menudo transfieren al entorno escolar las tensiones, los prejuicios xenófobos latentes y las lógicas de supervivencia callejera que imperan en las dinámicas cotidianas. Al carecer de espacios institucionales estables para procesar el desarraigo y la asimilación cultural, la población migrante y receptora tiende a manifestar una reactividad afectiva elevada, donde la violencia verbal o gestual opera como un mecanismo de defensa identitaria ante el riesgo percibido.

Este contexto valida con urgencia la pertinencia de la estrategia “Paso a Paso” basada en el modelo CASEL; al no existir un protocolo estatal o institucional específico que atienda las secuencias emocionales, la alfabetización socioemocional en autoconciencia y autorregulación funcionó como un andamiaje unificador. La intervención proporcionó un lenguaje común y despolarizado que facilitó el reconocimiento de las características individuales por encima de las procedencias nacionales, mitigando de forma medular las disputas colaterales y transformando el microclima de aula en un espacio de inclusión y pacificación orgánica frente a la exclusión estructural del contexto limítrofe.

Por consiguiente, la educación socioemocional a través de la estrategia «Paso a Paso» no opera únicamente como un dispositivo de aula para el desarrollo intrapsíquico, sino como una respuesta estructural urgente que proporciona al estudiantado herramientas explícitas de negociación y concertación. Dotar a los jóvenes de secuencias de autoconciencia y autorregulación permite romper el circuito del silencio negligente e ineficaz, sustituyendo las respuestas punitivas o la indiferencia institucional por un modelo de justicia restaurativa y diálogo situado, capaz de dotar de sentido a la convivencia en contextos escolares masivos y de alta complejidad.

A pesar del arraigo de estas dinámicas disruptivas y de la histórica ausencia de andamiajes institucionales, la evaluación posterior a la implementación de la estrategia «Paso a Paso» devela un giro significativo en las formas de interacción del grupo. La efectividad de la intervención³ no solo es respaldada por el discurso de seis de los estudiantes participantes, sino

³ Es imperativo subrayar que este impacto positivo trasciende la mera percepción subjetiva de los entrevistados, hallando un soporte empírico y documental verificable en la disminución de los reportes de alteración de la convivencia remitidos al área de Orientación Escolar, así como en la reducción sustancial de las

que alcanza una sólida validez mediante la triangulación de actores clave de la comunidad educativa: la docente titular de aula, la docente directiva y la madre de familia representante. De manera unánime, estos actores afirmaron en sus respectivas entrevistas una reducción notable y sostenida en la frecuencia e intensidad de los conflictos escolares dentro del grado noveno cero uno. En este sentido el participante 6 manifiesta: *“yyyy...durante y después de los talleres era muy difícil seguir con la misma conducta, porque uno en esos encuentros pues trata de ser honesto y ya luego se siente la presión del buen comportamiento”* (Entrevista individual, 2026). Así también el participante 4 afirma: *“si ve, los conflictos no sucedieron más durante los talleres, todos estábamos tranquilos, pasivos, nada se reportó. Fue dejar se hacer los talleres y a las tres semanas ya teníamos problemas, el colegio debe entender que los talleres se deben seguir haciendo o actividades parecidas a estás”* (Entrevista individual, 2026).

Al teorizar el origen de esta transformación a la luz de la psicología social aplicada a la escuela, emerge un hallazgo de alta relevancia para el campo de la educación socioemocional: la mitigación de la hostilidad en el aula no dependió de la reestructuración burocrática de un protocolo formalizado para la resolución de disputas, sino de un proceso de agenciamiento interno y subjetivo. Los relatos de los diversos actores coinciden en que el decremento de los problemas de convivencia nació directamente del reconocimiento y la valoración de las características y subjetividades individuales, y de cómo cada estudiante comprendió su propio rol en el tejido relacional del grupo.

amonestaciones registradas en los observadores del estudiante durante el periodo posterior a la ejecución de los talleres.

Este fenómeno se alinea con los postulados fundamentales del modelo CASEL y halla eco en el estado del arte latinoamericano desarrollado por Moncada y Gómez (2016), quienes argumentan que la pacificación sostenible del aula no se logra mediante mecanismos de control coercitivo o normativas punitivas externas, sino a través del fortalecimiento de la autoconciencia y la empatía como reguladores internos de la conducta.

Asimismo, este hallazgo valida empíricamente las tesis de Díaz Fouz (2024) y Cortés-Bocanegra (2024) en el contexto nacional, al demostrar que cuando el proceso pedagógico desplaza su centro de gravedad desde la mera instrucción académica hacia una formación socioemocional situada y sensible a las diferencias individuales, los estudiantes desarrollan repertorios de autorregulación que transforman orgánicamente el microclima de aula. El reconocimiento mutuo de las singularidades afectivas operó como un andamiaje contrahegemónico frente a la hostilidad ambiental, demostrando que la educación socioemocional, tal como sostienen Arango-Benítez et al. (2024), posee la potencia instalada para subvertir las pautas de violencia naturalizadas en contextos de vulnerabilidad y reconfigurar la escuela como un genuino escenario de protección y desarrollo integral.

En conclusión, el análisis sistemático de la información recolectada devela que el microclima de aula del grado noveno cero uno no es un escenario estático, sino una ecología relacional sensible y moldeable ante las intervenciones situadas de naturaleza socioafectiva. Si bien el diagnóstico inicial expuso un panorama profundamente condicionado por expresiones multiformes de violencia (verbal, física y gestual) y por mecanismos de afrontamiento pasivos o punitivos arraigados en la hostilidad del entorno y en dinámicas de origen familiar complejas, la implementación de la secuencia didáctica de la estrategia «Paso a Paso» operó como un

dispositivo de ruptura frente a dicha inercia relacional. Al desplazar el eje de la convivencia desde la sanción externa hacia el fortalecimiento de la estructura intrapsíquica, el estudio demostró que la escuela puede subvertir los circuitos de agresión naturalizados en contextos de vulnerabilidad.

La evidencia empírica valida la potencia instalada del marco CASEL en el escenario educativo colombiano. El decremento de los índices de conflictividad en el aula tras la intervención no emanó de una reforma burocrática, sino de una auténtica transformación subjetiva fundamentada en el binomio de la autoconciencia y la autorregulación, promovida por la estrategia Paso a paso. Los adolescentes transitaron progresivamente desde el silencio reactivo o la confrontación física hacia el reconocimiento de las singularidades del otro.

No obstante, las entrevistas permitieron constatar que la permanencia de estos logros se encuentra sujeta a un factor de condicionalidad temporal y operativa: los resultados positivos alcanzados tienden a mantenerse únicamente si la estrategia se sostiene de forma continua e ininterrumpida en la práctica pedagógica cotidiana. Por el contrario, los participantes advirtieron de manera prospectiva que, si dichos ejercicios y andamiajes socioafectivos dejan de ejecutarse, los niveles de autorregulación adquiridos disminuyen paulatinamente, propiciando el resurgimiento inmediato de las dificultades convivenciales previas. Este hallazgo se alinea rigurosamente con el marco referencial de Moncada y Gómez (2016) y Arango-Benítez et al. (2024), quienes postulan que las competencias socioemocionales no constituyen rasgos fijos de la personalidad, sino constructos relacionales dinámicos que requieren habituación y reforzamiento permanente; si la ecología escolar suspende el estímulo protector y formativo, las

lógicas de hostilidad estructural del entorno macro imponen de nuevo su fuerza modeladora sobre el aula.

Finalmente, este análisis de resultados realiza un aporte sustancial a los antecedentes de la investigación psicosocial escolar en Colombia y Latinoamérica. Los hallazgos convergen con las demandas contemporáneas de la literatura especializada al evidenciar que las competencias socioemocionales no deben ser tratadas de manera instrumental o aislada, sino como procesos sistémicos que demandan una transversalización curricular a largo plazo. Al dotar a los jóvenes de noveno grado de herramientas explícitas para la gestión emocional *in situ*, la estrategia no solo mitigó de forma inmediata las respuestas conductuales disruptivas en el salón de clases, sino que sentó las bases para una cultura escolar restaurativa. Así, la escuela se reafirma en su función más trascendental: consolidarse como un genuino entorno protector capaz de sanar de manera sostenible las fisuras relacionales que la violencia estructural impone diariamente a las nuevas generaciones.

Conclusiones

Al inicio de la presente propuesta investigativa se formuló el siguiente interrogante fundamental: ¿En qué medida la Estrategia de formación de competencias socioemocionales «Paso a Paso», basada en el modelo CASEL, puede mejorar el clima escolar de los estudiantes del curso noveno cero uno del Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario? A la luz del análisis sistémico de los resultados y de la triangulación empírica de las fuentes, se concluye de manera categórica que la estrategia socioemocional implementada propició una reducción significativa de las situaciones de conflicto y alteraciones de la convivencia en el aula, lo cual se reflejó en el mejoramiento del *Clima Escolar* grupal. Esta observación directa fue el resultado de la generación de espacios estructurados de reflexividad e introspección en torno a la autoconciencia y la autorregulación, los cuales funcionaron como dispositivos frente a la inercia conductual disruptiva previamente sostenida en el grupo.

Los discursos de los participantes confirman que el fortalecimiento socioemocional sistemático actúa como un catalizador de la cohesión grupal y la solidaridad intersubjetiva. Los espacios de escucha activa diseñados en la estrategia Paso a Paso mejoraron las interacciones cotidianas, permitiendo que los adolescentes comprendieran las complejas realidades familiares que confluyen en el aula. Esta apertura empática transformó el salón de clases en un escenario de apoyo mutuo, donde el reconocimiento del otro sustituyó progresivamente a las dinámicas de exclusión y violencia gestual o verbal.

El análisis cualitativo evidencia que el marco CASEL incidió positivamente en la convivencia escolar al dotar a los estudiantes de herramientas cognitivo-afectivas que les permitieron transitar desde un autoconcepto limitado —frecuentemente asociado a la falta de

proyectos de vida y a las carencias del entorno— hacia una capacidad emergente de gestión conductual. Los hallazgos demuestran que, si bien el macrocontexto institucional y municipal de Villa del Rosario se percibe como hostil, vulnerable y expuesto a riesgos sociales y lógicas migratorias complejas, los talleres socioemocionales operaron como un factor atenuante y protector. Estos espacios blindaron la ecología del aula, reduciendo las alteraciones conductuales que antes eran normalizadas por la presión de grupo o exacerbadas por prácticas docentes de inatención o maltrato pasivo.

Un indicador empírico de primer orden que valida la efectividad de la intervención radica en que, durante las seis semanas de ejecución de la estrategia «Paso a Paso», se registró una tasa de cero faltas disciplinarias o incidentes convivenciales en el grado noveno cero uno. Este dato cualitativo y cuantitativo contrasta radicalmente con los antecedentes de alta conflictividad que caracterizaban al curso. Dicha transformación es respaldada unánimemente por los testimonios de la docente titular, la docente directiva y la madre representante, y se ve objetivamente corroborada por el área de Orientación Escolar, dependencia que durante este periodo no recibió remisiones atencionales procedentes de este grupo.

Finalmente, se concluye que la aplicación el modelo CASEL influye positivamente en el bienestar social y emocional de los adolescentes, estimulando un microclima de aula tolerante, armónico y propicio para el aprendizaje. No obstante, la evidencia cualitativa también advierte sobre la condicionalidad de estos logros: para que los cambios en la disciplina, la comunicación asertiva y el rendimiento académico sean sostenibles en el tiempo, se requiere superar la visión del aprendizaje socioemocional como una actividad aislada o remedial. Es imperativo institucionalizar la estrategia a través de una transversalización curricular en el Proyecto

Educativo Institucional (PEI) y mediante la formación continua del profesorado, garantizando que la escuela se consolide de manera permanente como un refugio de justicia educativa y desarrollo humano integral.

Proyecciones e Inquietudes para Investigaciones Futuras

A partir de los elementos de novedad científica emergentes en el análisis de resultados — los cuales no habían sido plenamente identificados en el planteamiento inicial del problema—, se formulan las siguientes líneas de proyección e investigación futura, plenamente justificadas para ampliar la comprensión del fenómeno socioemocional en contextos de alta complejidad:

Evaluación de las prácticas relacionales docente-estudiante (Eje Psicosocial Micro): es prioritario profundizar en el análisis de los vínculos de los educadores con los estudiantes. Los hallazgos sugieren la persistencia de prácticas de maltrato pasivo e inatención pedagógica que generan sentimientos de abandono en el alumnado. Investigar esta variable permitirá diseñar programas de capacitación docente en competencias socioemocionales, asegurando que el adulto actúe como un modelo de regulación y no como un estresor ambiental colateral.

Estudios de contraste y replicabilidad institucional (Eje Metodológico de Campo): se hace necesario implementar la estrategia «Paso a Paso» en otros cursos de la institución educativa para efectuar análisis comparativos y de contraste. Los datos derivados de estudios paralelos proveerán el soporte empírico requerido para argumentar con suficiencia técnica la obligatoriedad e institucionalización de la educación socioemocional dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Evaluación longitudinal de la sostenibilidad conductual (Eje de Sostenibilidad): dado que las competencias socioemocionales son constructos dinámicos y no rasgos fijos, se proyecta

la necesidad de realizar estudios longitudinales que midan la efectividad de la estrategia a largo plazo. Esto permitirá rastrear si la extinción del andamiaje pedagógico provoca regresiones conductuales ante la presión de la hostilidad ambiental.

Sistemas de co-educación y triangulación familiar (Eje Sistémico Familiar): resulta imperativo investigar la contribución específica de los entornos familiares al microclima escolar. Debido a que las dinámicas de los hogares reflejan marcadas carencias y vulnerabilidades, se propone reconfigurar las Escuelas de Padres como espacios de investigación-acción, evaluando cómo el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los acudientes potencia de forma simétrica los resultados obtenidos en los estudiantes.

Análisis del tránsito psicosocial a la secundaria (Eje de Desarrollo Evolutivo): los testimonios identificaron la transición de la básica primaria a la secundaria como un periodo crítico de alto riesgo relacional. Se requiere estructurar líneas de investigación específicas que analicen las crisis de identidad, la habituación al riesgo y los desajustes autorregulatorios propios de este hito evolutivo en entornos vulnerables.

Incidencia en políticas públicas y cátedra socioemocional (Eje Macrosocial): los resultados exitosos de esta investigación están proyectados para nutrir y fortalecer los Lineamientos de la Cátedra Socioemocional a nivel territorial. La meta final es transferir este modelo cualitativo para que sirva de insumo técnico en las mesas intersectoriales que las Secretarías de Educación configuran, promoviendo políticas públicas situadas, contextualizadas y sensibles a las realidades de la población.

Esta investigación trasciende la mera medición de los resultados conductuales para instalar una profunda reflexión sobre el sentido ético y político de la escuela en territorios de alta

complejidad sociodemográfica. Los hallazgos obtenidos demuestran que el microclima de aula no está inexorablemente condenado a reproducir las lógicas de exclusión, xenofobia o violencia que configuran la realidad del contexto educativo; por el contrario, la implementación de la estrategia «Paso a Paso» devela que cuando se proveen andamiajes pedagógicos situados y fundados en el modelo CASEL, el salón de clases transmuta en un genuino laboratorio de paz y resiliencia afectiva. De este modo, al dotar a los adolescentes de noveno grado de herramientas de autoconciencia y autorregulación, no solo se mitigaron de forma inmediata las disputas escolares, sino que se restituyó el derecho fundamental de los jóvenes a habitar un entorno educativo seguro, digno y humanizante. Así, la educación socioemocional se reafirma como un acto de justicia educativa urgente, indispensable para sanar de manera sostenible el tejido relacional de las nuevas generaciones y recordar que, aun en contextos signados por la adversidad estructural, la escuela pública tiene la potencia instalada de erigirse como el principal refugio de transformación social y desarrollo humano integral.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación de Chile. (2022). *Desafíos y buenas prácticas en el desarrollo de habilidades socioemocionales*. <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/12/Desafi%CC%81os-y-buenas-pra%CC%81cticas.pdf>
- Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, O. M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *rhs-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), 1-26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>
- Banco Mundial. (2016). *Paso a Paso: programa de Educación Socioemocional; Guía del docente (Grados 1 - 11)*. Lima: Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/612511527267846341/pdf/126567-WP-v1-P149416-spanish-PUBLIC-GD-Primaria-2o.pdf>
- Banco Mundial. (2017). *Paso a Paso: Guía del docente*. Noveno grado (3.ª ed.). Ginebra: Grupo Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2017a). *Paso a Paso: Cuaderno de trabajo del estudiante*. Noveno grado (3.ª ed.). Grupo Banco Mundial.
- Bar-On, R. (2005). El modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On. En P. Fernández-Berrocal y N. Extremera (Editora invitada), Número especial sobre inteligencia emocional. *Psicothema*, 17
- Berrocal, P. & Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.

- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios Sobre Educación, 11*, 9–25.
- Bonilla, N. M. C., Ariza, M. H. R., León, J. C. O., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista educación y desarrollo social, 11*(1), 24-47.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). *Clustering competence in Emotional Intelligence: Insights from the emotional competence inventory*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 313–352). San Francisco: Jossey-Bass
- Brito, D., Santana, Y. & Pirela, G. (2019). El modelo de inteligencia emocional de Bar-On en el perfil académico-profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia, 16*(1), 27-40.
- Cherniss, C. (2001). *Emotional intelligence and organizational effectiveness*. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 3–12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago, IL: CASEL
<http://www.casel.org/pub/safeandsound.php>
- Clemente, C., Urrea, A., & Arnau, L. (2023). Programas Socioemocionales Para Adolescentes Basados en Evidencias: Una Scoping Review. *Revista de Psicología y Educación, 18*(2), 96–106. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/238.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). *Fundamentals of SEL*.
<https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar... Diario Oficial No. 48.733.

- Cooper, J. O., Heron, T. E. y Heward, W. L. (2020). *Análisis aplicado de conducta* (J. Virués Ortega, ed.; 3.^a ed. en español).
- Cortés-Bocanegra, E. V. . (2024). El Abordaje de las Competencias Socioemocionales Postpandemia En Las Instituciones Educativas En Colombia. *INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO*, 39(1), 53–69.
<https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v39i1.2719>
- Cristóbal, M. (2011). El director de escuela y su equipo directivo como actores centrales en una gestión de calidad: ¿mito o realidad? *Revista HISTEDBR On-line*, 11(41), 14-31.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639833/7396>
- Da Silva, K. & Behar, P. (2024). Competências socioemocionais digitais para estudantes da educação a distância: foco nas competências emocionais. *ARACÊ*, 6(4), 11159-11182.
<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/1876/4245>
- Debeş, G. (2021). The predictive power of emotional intelligence on self-efficacy: A case of school principals. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1). 148-167.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286511.pdf>
- Delgado -Villalobos, M., & López - Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7 (Edición Especial), 43 -74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial>
- Dewey, J. (1895). The theory of emotion. *Psychological Review*, 2(1), 13–32.
<https://doi.org/10.1037/h0070927>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405 – 432.

- Elias, M. (2009). Social–emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, 23(6), 831 – 846.
- Elias, M. (2011). *La Relación Entre Respeto y Puntuaciones de Prueba*. Education Week.
<http://www.edweek.org/ew/articles/2011/05/04/30elias.h30.html?r=1153177048>
- Elias, M.& Haynes, N. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474 – 495.
- Fouz, T. D. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista iberoamericana de educación*, 64, 73-98.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencia multiple*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Kairós.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (1994). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.
https://www.academia.edu/37329006/Emotional_Intelligence_Why_it_Can_Matter_More_Than_IQ_by_Daniel_Goleman
- González, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43–60.
<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Guerreiro, R. (2016). *Competencias socioemocionales y" Bullying" en adolescentes*. [Tesis de maestría, Universidad de Extremadura]. Repositorio institucional Dehesa.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47657>

- Guillamon, M. I. R. (2023). Competencias socioemocionales y su relación con los conflictos escolares en Educación Secundaria. *Hekademos: revista educativa digital*, (34), 44-52.
- Gutiérrez, N. (2021). Inteligencia emocional e iniciativa emprendedora: futuros emprendedores en la formación profesional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 361-366. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2243>
- Instituto Técnico María Inmaculada. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional (PEI): Versión vigente*: El Instituto.
- López, E., & Bisquerra, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30381>
- López, V., Zagal, E., & Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *REINED-Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1).
- Maridueña Jiménez , M. R., López Oleas, G. K., Fiallos Quinto, K. J., Medina Vera, E. Y., Vinueza Moran, O. O., & Maridueña Jiménez, J. A. (2025). Desarrollo de Habilidades Socioemocionales para Mejorar la Convivencia Escolar en Educación Básica y Bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 11184-11197. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16694
- Marín, J., Reche, M., Torres, J. & García, S. (2021). *Capítulo 6: El modelo SEL en educación: Implicaciones teóricas y prácticas*. Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional, 55. <https://editorapascal.com.br/wp-content/uploads/2024/02/PSICOLOGIA-VOL.-04-1.pdf#page=121>

- Martins, A. & Sanches, M. (2024). Importância da educação socioemocional no currículo escolar. *Coletânea Ludovicense de Psicologia*, 4(2024). 121-130. <https://editorapascal.com.br/wp-content/uploads/2024/02/PSICOLOGIA-VOL.-04-1.pdf#page=121>
- Martínez, P. & Miranda, L. (2022). La inteligencia emocional, modelos para su desarrollo. Primera parte: Modelo de Reuven Bar-On. *Revista Reforma Siglo XXI*, 29(112), 76-77. <https://reforma.uanl.mx/index.php/revista/article/download/26/22>
- Mestré, J., Guil, R. & Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 6(16), 407-438. https://www.academia.edu/download/68178833/inteligencia_emocional_definicion_evaluacion_20210718-3623-npqj5k.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Guía del docente. Noveno grado: Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Ministerio de Educación Nacional & Banco Mundial. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385321_recurso_2.pdf
- Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Paso a paso: Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-385321.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar - SIUCE* [Archivo PDF]. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_14.pdf

- Moncada Cerón, J. S., & Gómez Villanueva, B. (2015). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia, estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la Cruz Hidalgo México. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 10(1), 112–133. <https://doi.org/10.18359/reds.1452>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Muñoz, A. & Villa, A. (2020). *Cartilla paso a paso de los resultados de aprendizaje*. [Tesis de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/bf4ba699-6c40-4e7d-b1b8-412b8286768e/download>
- Naspiran de la Cruz, A. A. (2025). Las competencias socioemocionales y su relación con las trayectorias educativas. *Educación Y Ciudad*, 49, 3408. <https://doi.org/10.36737/01230425.3408>
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 8(5), 82–95. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>
- Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., & Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 77-90.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

- Plazas, J. (2020). *Diseño e implementación de la cartilla pedagógica “paso a paso” para grado transición de la institución educativa técnica Valentín García De Labranzagrande*. [Tesis de grado, Universidad Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/35967>
- Prada, A., Novo, R., & de Lima, C. P. (2025). Construindo pontes: contributos do educador social para a aprendizagem socioemocional no contexto escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1(29), 1-14.
<https://journals.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/download/17532/16937>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wang, W., Xiao, J., Li, W., & Yao, J. (2022). How School Climate Affects the Development of the Social and Emotional Skills of Underprivileged-Background Students—An Empirical Study Based on the SSES2019 Data. *Children*, 9(12), 1812. <https://doi.org/10.3390/children9121812>
- Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 63-84.

Anexos

Anexo 1: Guion de Entrevista

PROTOCOLO ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES

Metodología: Virtual

Entrevistador: Antonio José Morales Meza

Deben estar dirigidas a conocer cómo se siente el entrevistado en el momento previo a la entrevista, tratando de tejer un diálogo que le permita crear un ambiente de confianza entre el entrevistado y el entrevistador.

Preguntas Iniciales/Introdutorias/Motivaciones

¿En qué clase estabas? ¿Cómo se siente hoy? ¿Qué desayunó? O ¿Qué almorzó?
 ¿Cómo vas académicamente? ¿Cuáles materias se le dificultan y cuáles se le facilitan?
 ¿Qué puntos buenos tiene tu colegio? ¿Qué puntos por mejorar le ves a tu colegio?
 Podrías sugerirme series para ver que te hayan gustado
 Tienes redes sociales. En caso de tener indagar cuál es la de su preferencia.
 ¿Sientes que has tenido experiencias difíciles en tu vida?, me podrías narrar alguna.
 ¿Podrías contarme cómo te ves en cinco años?
 ¿Qué te hace feliz? ¿Qué te entristece? ¿Qué te hace llorar?

Preguntas Bloque de Autoconciencia

¿Cómo te describirías como persona dentro del colegio y fuera de él?
 ¿En qué medida crees que eres el mismo desde hace dos meses? ¿por qué?
 ¿Qué emociones sientes con más frecuencia en clase?
 ¿Cuándo tienes la oportunidad de estar en el colegio con tus compañeros qué emociones sueles sentir?
 ¿Consideras que tienes habilidad para la solucionar los problemas que se te presentan en la vida diaria?
 ¿Si tuvieras que mejorar algo tuyo como persona, qué sería?

Preguntas Bloque de Autorregulación

¿Qué tipo de situaciones te sacaban de control el año pasado?
 Cuéntame una situación donde creas hayas logrado mantener la calma.
 ¿Qué sucede en tu cuerpo cuando sientes ira?
 ¿Cómo reaccionas cuando sientes ira?
 Consideras que quedarse en silencio ante una situación de conflicto es una buena alternativa de solución?
 ¿Qué has notado en tu comportamiento después de las sesiones realizadas? ¿En qué sentido crees que has cambiado?
 ¿Qué opinas de esforzarse para mejorar? ¿Alguna vez hiciste algo para lograrlo? Cuéntame.

Preguntas Clima Escolar

¿Cómo sientes el ambiente en tu salón en este momento?
 ¿Qué cambios crees que has notado después de vacaciones en el aula de clase?
 ¿Cuándo suceden conflictos en el aula cómo reaccionan tus compañeros?
 ¿Cuándo alguien participa en clase, cómo es la actitud de tus compañeros?
 ¿Qué crees que se puede mejorar para convivir mejor en el aula?

Comentarios Adicionales

Si el estudiante considera que debe hablar de algo adicional.

Recomendaciones

Presentarse y dar a conocer a la persona que entrevistará el objetivo de su trabajo de investigación.
 Decirle que si da la autorización para grabar esta entrevista.
 Preguntarle si está realizando esta entrevista con total libertad y decisión voluntaria.
 Manifestarle que las preguntas son sencillas y tienen como fin establecer una comunicación cómoda y fluida.
 Comentarle que no hay respuestas "correctas" o incorrectas que solo necesitamos conocer su punto de vista.

Decirle al entrevistado que puede tomarse el tiempo que considere necesario para responder las preguntas y si no tiene claridad puede preguntar sin ningún problema. Así mismo, que si llega a presentar alguna necesidad fisiológica puede solicitar el permiso para ir al baño. En caso de sentirse incómodo con alguna pregunta, lo puede expresar.

Al finalizar la entrevista, agradecer al entrevistado por su tiempo, buena disposición, colaboración participación en la entrevista.

PROTOCOLO ENTREVISTA PARA LA DOCENTE DIRECTIVA (COORDINADORA DE SEDE)

Metodología: Virtual

Entrevistador: Antonio José Morales Meza

Objetivo: Analizar la percepción de la gestión directiva respecto al clima escolar, las dinámicas relacionales en el grado noveno cero uno, y la efectividad de la estrategia socioemocional «Paso a Paso» (Modelo CASEL).

I. Guión de Apertura y Consentimiento Informado

“Estimada Coordinadora, agradecemos de antemano su valioso tiempo y su disposición para participar en esta entrevista, la cual se enmarca en la investigación de la Maestría en Educación centrada en la evaluación de la estrategia socioemocional 'Paso a Paso'. El propósito de este encuentro es conocer su lectura institucional y pedagógica sobre la convivencia escolar y los procesos de transformación observados en la institución educativa. Esta sesión será grabada exclusivamente para fines de transcripción y análisis cualitativo. Toda la información suministrada será tratada bajo estrictos criterios de confidencialidad, anonimato y reserva académica, de acuerdo con las normativas éticas de la investigación social. ¿Podemos proceder con la grabación?”.

II. Ejes Temáticos y Banco de Preguntas

Bloque A: Caracterización del Entorno Institucional

Objetivo: Identificar cómo influyen las variables estructurales de Villa del Rosario (dinámicas familiares) en la cotidianidad de la sede.

1. **Hostilidad y Contexto Limítrofe:** Desde su rol de liderazgo directivo, ¿cómo describe el entorno macrosocial que circunda a la institución, y de qué manera impacta ese contexto en los comportamientos y dinámicas convivenciales de los estudiantes de secundaria?
2. **Corresponsabilidad Familiar:** ¿Cuál es su percepción sobre el acompañamiento de los acudientes en esta zona? ¿De qué manera las carencias familiares o la falta de oportunidades económicas del contexto debilitan o fortalecen el clima escolar en la sede?

Bloque B: Manifestaciones de las Tensiones en el Aula

Objetivo: Explorar la lectura de la coordinación sobre los tipos de agresión que presentaba el grupo antes de la intervención.

4. **Tipologías de la Disrupción:** Antes de la ejecución de la estrategia socioemocional, ¿cuáles eran las faltas disciplinarias o alteraciones de la convivencia más recurrentes en el grado noveno cero uno? ¿Qué peso tenían las manifestaciones de violencia verbal, física o gestual (microagresiones) en los reportes que llegaban a su oficina?
5. **Prácticas Relacionales y Modelado:** En la literatura se discute la incidencia del modelado adulto en los adolescentes. ¿Cómo evalúa usted el clima relacional entre el cuerpo docente y los estudiantes en los procesos de mediación del aula? ¿Ha identificado tensiones o prácticas que el estudiantado pueda percibir como inatención o maltrato pasivo?

Bloque C: Protocolos Tradicionales vs. Educación Socioemocional

Objetivo: Analizar la efectividad de las rutas del Manual de Convivencia frente a los enfoques formativos.

6. **Efectividad del Debido Proceso:** Históricamente, ¿cómo ha operado el debido proceso ante los conflictos en el aula? ¿En qué medida considera que las rutas del Manual de Convivencia y los conductos regulares logran resolver de fondo las disputas, o percibe que a veces generan silencios e inhibiciones temporales donde el problema persiste de un año a otro?
7. **Espacios y Recursos Institucionales:** Desde la gestión directiva, ¿cuáles son los principales desafíos operativos o de infraestructura que enfrenta la sede para ofrecer una mediación oportuna?

Bloque D: Evaluación de la Estrategia «Paso a Paso» (Sostenibilidad y CASEL)

Objetivo: Recoger la evidencia directiva sobre el cambio conductual y la necesidad de institucionalizar el programa.

8. **Triangulación y Evidencia Documental:** Posterior a la implementación de los talleres basados en el modelo CASEL en el grado noveno cero uno, ¿qué cambios actitudinales o relacionales observó usted o le fueron reportados por la docente titular? ¿Cómo se refleja esto en los indicadores institucionales?
9. **Mecanismo del Cambio:** En su opinión, si se observó una mejora en la convivencia, ¿cree que obedeció a la rigidez de un protocolo o al hecho de que los estudiantes desarrollaron procesos de autoconciencia, autorregulación y reconocimiento de sus individualidades?
10. **Sostenibilidad y Proyección Curricular:** A partir de los resultados de esta experiencia piloto, ¿qué ocurre con la convivencia cuando estas estrategias socioemocionales se suspenden en la práctica? ¿Qué viabilidad e importancia le asigna usted a la propuesta de institucionalizar y transversalizar el enfoque CASEL dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en las mesas intersectoriales de la Cátedra Socioemocional?

III. Guion de Cierre

“Le reiteramos nuestro profundo agradecimiento por sus valiosas reflexiones, Coordinadora. Sus respuestas como líder directiva nos permiten dotar de sentido y rigurosidad el proceso de triangulación cualitativa de esta investigación, demostrando que la transformación del aula requiere de una sinergia sistémica entre la pedagogía y la gestión institucional. Damos por concluida la entrevista. Que tenga un excelente día”.

PROTOCOLO ENTREVISTA PARA LA DOCENTE DE AULA (DOCENTE TITULAR)

Metodología: Virtual

Entrevistador: Antonio José Morales Meza

Objetivo: Analizar la percepción de la docente de aula respecto a la dinámica convivencial cotidiana, las manifestaciones de violencia, la incidencia del contexto social y las transformaciones observadas tras la aplicación de la estrategia «Paso a Paso».

I. Guión de Apertura y Consentimiento Informado

“Estimada profesora, le agradecemos profundamente su colaboración e inmersión en este proceso investigativo. Como docente titular del grado 9-01, su lectura es el insumo más cercano y fidedigno que posee esta tesis de maestría para comprender los cambios relacionales en el aula. El propósito de este encuentro es dialogar sobre sus percepciones entorno a la convivencia escolar y la efectividad de la estrategia socioemocional 'Paso a Paso' basada en el modelo CASEL. Esta sesión será grabada únicamente con fines de transcripción y análisis cualitativo, garantizando el anonimato y la confidencialidad absoluta de sus respuestas de acuerdo con los criterios éticos de la investigación. ¿Contamos con su autorización para iniciar?”

II. Ejes Temáticos y Banco de Preguntas

Bloque A: Diagnóstico Inicial y Dinámicas de Aula

Objetivo: Registrar la lectura diaria de la docente sobre los patrones disruptivos previos a la intervención.

1. **Manifestaciones de las Tensiones:** Antes de la implementación de los talleres socioemocionales, ¿cómo caracterizaría usted el microclima de aula del grado 9-01? ¿De qué manera se hacían evidentes las dinámicas de indisciplina o alteración conductual en el día a día?
2. **Tipologías de la Agresión:** En el tejido cotidiano del salón, ¿qué frecuencia y relevancia tenían las expresiones de violencia verbal (insultos, apodos), violencia física (empujones, agresiones directas) y violencia gestual (miradas de confrontación, exclusión corporal) entre los estudiantes?
3. **Rol del Docente y Modelado:** Los adolescentes a veces experimentan dificultades para regularse bajo altos niveles de estrés escolar. Desde su perspectiva, ¿cómo responden los docentes de las diferentes áreas ante estas crisis en el aula? ¿Ha observado prácticas que los alumnos puedan interpretar como inatención, distanciamiento o respuestas no asertivas?

Bloque B: La Ecología del Aula e Influencia Externa

Objetivo: Percepción de la docente con las características del contexto.

4. **El Aula:** Villa del Rosario posee una dinámica geopolítica y migratoria muy particular. ¿Cómo percibe usted que la condición binacional y la integración de estudiantes de origen venezolano o población retornada influyen en los discursos, prejuicios o lógicas de supervivencia que los jóvenes traen al salón de clases?

5. **Vulnerabilidades y Co-Responsabilidad Familiar:** ¿De qué manera las carencias familiares (ausencia de acudientes por extensas jornadas, pautas de crianza autocráticas o negligentes) y la falta de oportunidades del contexto macro determinan la estabilidad emocional y el umbral de frustración de los estudiantes dentro de sus clases?

Bloque C: Gestión Tradicional del Conflicto (Macro categoría: Resolución de Conflictos)

Objetivo: Analizar las limitaciones de los canales normativos en el microcontexto del salón.

6. **El Circuito del Conflicto e Impunidad Relacional:** Desde su experiencia en el aula, ¿cuáles son los obstáculos reales que impiden llevar un debido proceso asertivo o una solución de raíz para cada conflicto?
7. **Espacios y Dinámicas entre Pares:** Cuando emerge un conflicto en las horas de clase, ¿cómo reacciona el resto del grupo?

Bloque D: Evaluación de los Resultados de la Estrategia «Paso a Paso» (Modelo CASEL)

Objetivo: Validar los resultados de la cartilla del estudiante en los registros y en la conducta diacrónica.

8. **Evidencia In Situ del Cambio Conductual:** Durante y después de la aplicación de la secuencia didáctica «Conmigo mismo», ¿qué transformaciones observó en los niveles de atención, escucha activa y disposición al trabajo cooperativo de los estudiantes de 9-01?
9. **Triangulación de Registros:** Es un hallazgo de esta tesis que durante la ejecución de los talleres se reportaron cero amonestaciones en los observadores del estudiante y cero remisiones a orientación. ¿Cómo interpreta usted este dato frente a la historia disciplinaria previa del curso?
10. **El Mecanismo del Logro y Sostenibilidad:** Los hallazgos sugieren que la reducción del conflicto nació del reconocimiento de las características individuales y el autocontrol, más que de un manual rígido. ¿Comparte usted esta visión? ¿Qué ocurre con la convivencia del grupo si estas prácticas socioemocionales dejan de sostenerse de forma continua en la rutina del aula?
11. **Proyección Curricular:** Desde su rol en el aula, ¿cuál considera que es la ruta idónea para que la estrategia «Paso a Paso» deje de ser un ejercicio piloto y se consolide como un andamiaje permanente dentro del currículo y el PEI de la institución?

III. Guion de Cierre

“Profesora, le agradecemos infinitamente su generosidad al compartir estas vivencias. Sus respuestas nos permiten contrastar la teoría cualitativa con la realidad material del salón de clases, dotando de una validez excepcional a las conclusiones de esta investigación. Damos por terminada la sesión. Muchas gracias”.

PROTOCOLO ENTREVISTA PARA LA MADRE REPRESENTANTE (ACUDIENTE)

Metodología: Virtual

Entrevistador: Antonio José Morales Meza

Objetivo: Comprender la percepción de las familias sobre la convivencia escolar del grupo, las influencias del entorno familiar y las transformaciones conductuales y emocionales observadas en los jóvenes a partir de la estrategia «Paso a Paso».

I. Guion de Apertura y Consentimiento Informado

“Señora madre de familia, le damos una calurosa bienvenida y le agradecemos enormemente su participación. En esta investigación de Maestría en Educación, la voz de las familias es fundamental, pues ustedes son quienes mejor conocen a los jóvenes fuera de la escuela. Queremos conversar con usted de manera muy sincera sobre cómo ve la convivencia en el salón de su hijo(a), los retos que vivimos y si notó algún cambio en los muchachos durante el tiempo que realizaron los talleres de la cartilla 'Paso a Paso'. Esta entrevista será grabada solo para poder pasar sus palabras al papel y analizarlas en la tesis. Su nombre y el de su hijo(a) se mantendrán en total secreto y anonimato. ¿Está de acuerdo con que iniciemos la grabación?”

II. Ejes Temáticos y Banco de Preguntas

Bloque A: Percepción del Ambiente Escolar y la Violencia

Objetivo: Explorar la lectura de la madre sobre la hostilidad y agresiones que afectaban al curso.

1. **Diagnóstico del Salón de Clases:** Antes de que se iniciaran los talleres socioemocionales, ¿qué comentarios o preocupaciones escuchaba usted entre los padres o de su propio(a) hijo(a) sobre el ambiente y la disciplina en el salón de 9-01?
2. **Manifestaciones de Conflictos:** En las reuniones de padres o en las conversaciones cotidianas, ¿qué tipo de problemas eran los más comunes en el grupo? ¿Se hablaba con frecuencia de violencia con groserías (verbal), peleas a golpes (física) o de exclusión y malos tratos entre los mismos compañeros (gestual)?

Bloque B: El Contexto Familiar

Objetivo: Identificar las variables del hogar y el núcleo familiar inmediata.

3. **Carencias y Rutina del Hogar:** Muchos estudiantes manifestaron en sus entrevistas que a veces el colegio es un escape a situaciones difíciles o aburridas en la casa. Desde su perspectiva como madre, ¿cómo afectan las extensas jornadas de trabajo de los padres, las dificultades económicas del contexto o las tensiones familiares en el estado de ánimo y la autorregulación de los jóvenes en el aula?

Bloque C: Rutas de Solución y Relación con los Docentes

Objetivo: Conocer la opinión de las familias sobre las respuestas tradicionales de la escuela ante las crisis.

5. **Respuestas de la Institución:** Cuando se presentaba un problema de convivencia en el salón, ¿cómo sentía usted que lo resolvían los profesores y las directivas? ¿Considera que se aplicaba un debido proceso donde se escuchaba a los estudiantes y se hacían acuerdos, o a veces sentían que las situaciones se ignoraban o se solucionaban con un silencio temporal mientras el problema de fondo continuaba?
6. **Espacios de Participación Familiar:** ¿Ha sentido que la institución ofrece los espacios y el personal necesario para atender de raíz las inquietudes de convivencia de los acudientes? ¿Qué opinión le merece el funcionamiento actual de las Escuelas de Padres para tratar temas de manejo emocional?

Bloque D: Sostenibilidad de la Estrategia «Paso a Paso» (Modelo CASEL)

Objetivo: Validar si las herramientas de autoconciencia y autorregulación trascendieron al hogar.

7. **Cambios Observados en el Joven:** Durante las semanas en que los estudiantes trabajaron en la unidad «Conmigo mismo» de la cartilla, ¿notó usted algún cambio en la actitud de su hijo(a) en el hogar? ¿Evidenció mayores niveles de escucha, autorregulación de la rabia o capacidad para identificar sus propias emociones y debilidades?
8. **Reconocimiento del Otro y Convivencia:** La docente titular y los reportes muestran que durante los talleres los conflictos en el aula bajaron significativamente. Al conversar con su hijo(a) o con otros acudientes, ¿a qué le atribuyen esa mejora? ¿Cree que nació de aprender a reconocer el valor individual de cada compañero o de un miedo a los castigos?
9. **Sostenibilidad en el Tiempo:** En las entrevistas, algunos estudiantes advirtieron que si estas actividades no se siguen haciendo de forma continua, el ambiente del salón podría volver a desmejorar. ¿Comparte usted este temor? ¿Por qué cree que es importante que el colegio mantenga estos programas socioemocionales de manera permanente en el plan de estudios?

III. Guión de Cierre

“Señora representante, le agradecemos de todo corazón su tiempo y la honestidad de sus respuestas. Su mirada nos permite demostrar en esta tesis que la educación de los hijos es un proceso compartido y que los talleres socioemocionales tienen una incidencia real que viaja desde el pupitre hasta el hogar. Sus reflexiones enriquecen profundamente nuestro trabajo de maestría. Damos por terminada la entrevista, que tenga un excelente día”.

Anexo 2: Formato de Consentimiento Informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO
CON FINES DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

Yo, _____, identificado (a) con ____ No. _____, en mi calidad de representante legal y acudiente del (de la) estudiante _____, identificado (a) con ____ No. _____, quien en la actualidad es estudiante del Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario en el grado noveno cero uno de la Sede María Inmaculada Jornada de la Mañana, autorizo la participación de mi hijo (a) en la investigación titulada **"ESTRATEGIA SOCIOEMOCIONAL BASADA EN EL MODELO CASEL SEL PARA MEJORAR EL CLIMA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL INSTITUTO TÉCNICO MARÍA INMACULADA DE VILLA DEL ROSARIO"**, que se llevará a cabo durante los meses de mayo, junio y julio del presente año utilizando tiempos de la jornada escolar dispuestos para tal fin sin afectación del rendimiento académico.

Con la firma del presente consentimiento informado también manifiesto que soy conocedor (ra) de los siguientes aspectos:

1. La ejecución del proyecto de investigación cuenta con la aprobación de los directivos de la institución educativa.
2. Comprendo los objetivos del proyecto de investigación.
3. He sido informado (a) que la evidencia y los datos recolectados se usarán con fines académicos y regula la política del tratamiento de datos.
4. He sido informado (a) de los nombres de los investigadores.

Se firma en Villa del Rosario el día 22 de mayo de 2025.

Firma Acudiente

Nombre Acudiente: _____

Número de Identificación: _____

Anexo 3: Acuerdo de confidencialidad y no divulgación de información para personal externo



ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD Y NO DIVULGACIÓN DE INFORMACIÓN PARA PERSONAL EXTERNO (TRADUCCIÓN / TRANSCRIPCIÓN)

Proyecto de Investigación: Estrategia socioemocional basada en el modelo CASEL SEL para mejorar el clima escolar en estudiantes de grado noveno del Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario.

1. Partes Intervinientes

Equipo de Investigación: Antonio José Morales Meza, Yamile Angarita Becerra, Luz Adriana Mendoza Sarabia

El Profesional Externo: Hender Manzano

2. Objeto del Acuerdo

El presente acuerdo tiene como objeto garantizar el manejo estrictamente confidencial, reservado y ético de toda la información verbal, escrita, en audio, video o cualquier otro formato, a la que El Colaborador tenga acceso con motivo de la prestación de sus servicios de traducción y/o transcripción de las entrevistas recolectadas en el marco del proyecto de investigación mencionado.

3. Compromisos y Obligaciones del Colaborador

En el ejercicio de sus funciones, El Colaborador se compromete formalmente a:

- **Secreto Profesional:** Mantener bajo absoluta reserva la identidad de los participantes (estudiantes de grado noveno, docentes, directivos o padres), las declaraciones consignadas en los audios/textos y cualquier dato institucional del Instituto Técnico María Inmaculada.
- **Uso Exclusivo:** Utilizar el material suministrado única y exclusivamente para los fines del servicio de traducción/transcripción contratada. Queda terminantemente prohibido su uso para beneficio propio, publicaciones de terceros o fines comerciales.
- **No Divulgación:** No revelar, reproducir, copiar, discutir, compartir ni transmitir la información a ninguna persona natural o jurídica, por ningún medio (verbal, digital, redes sociales, correo electrónico no autorizado, etc.).
- **Seguridad de los Datos:** Almacenar los archivos digitales de audio y texto en dispositivos seguros, protegidos con contraseña, evitando el acceso de terceras personas a su entorno de trabajo.
- **Eliminación de Registro:** Una vez entregado y aprobado el trabajo final por parte de El Investigador, El Colaborador se obliga a eliminar de manera permanente y definitiva todas las copias, borradores, grabaciones y archivos relacionados con el estudio de sus computadores, discos duros o nubes de almacenamiento.

4. Propiedad Intelectual y de los Datos

Toda la información facilitada al Colaborador, así como los productos resultantes de su trabajo (transcripciones y traducciones), son propiedad exclusiva del equipo de investigación y de la institución que avala el estudio. El presente acuerdo no concede ningún derecho de propiedad ni autoría sobre los datos.

5. Duración del Acuerdo

La obligación de confidencialidad y reserva pactada en este documento iniciará a partir de la firma del presente formato y permanecerá vigente de forma indefinida, subsistiendo incluso después de haber finalizado la prestación del servicio.

6. Consecuencias del Incumplimiento

El incumplimiento de cualquiera de las obligaciones de confidencialidad aquí estipuladas facultará al Investigador a tomar las medidas legales, civiles y penales correspondientes bajo la legislación vigente (especialmente en lo relativo a la protección de datos personales - Ley 1581 de 2012 en Colombia y el Código Deontológico de la profesión correspondiente), además del reporte ético ante las instancias universitarias o institucionales pertinentes.

En constancia de aceptación y conformidad con los términos anteriores, se firma en dos (2) ejemplares del mismo tenor y valor, en el municipio de Villa del Rosario / Cúcuta, a los _____ días del mes de _____ del año 2025.

_____	_____
Por el Equipo de Investigación	El Colaborador (Traductor/Transcriptor)
Nombre:	Nombre:
C.C.:	C.C.:
Firma:	Firma:

Anexo 4: Protocolo de observación participante**PROTOCOLO OBSERVACION PARTICIPANTE****Nombre del Proyecto:****Fecha:** _____ **Lugar:** _____**Hora Inicio:** _____ **Hora Fin:** _____**Registro de Observación Directa**

Descripción del Entorno:

Descripción de los Participantes:

Descripción de la Interacción ¿Qué hacen?, ¿Cómo Actúan?, ¿Quién interactúa con quién? ¿Cómo son sus reacciones?:

Uso del espacio y de los materiales

Eventos Significativos

Notas Reflexivas-Impresiones Subjetivas
