

**INCIDENCIA DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE EN JÓVENES ESCOLARIZADOS ENTRE LOS 13 Y 15 AÑOS DEL COLEGIO EXTERNADO**

PORFIRIO BARBA JACOB

Daniel Santiago Chacón Bejarano, Karen Sofía Reina González, y

Álvaro Javier Moreno Leguízamo



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá D.C

2026

**Incidencia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje en jóvenes
escolarizados entre los 13 y 15 años del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob**

Daniel Santiago Chacón Bejarano, Karen Sofía Reina González y

Álvaro Javier Moreno Leguízamo

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Carlos Eduardo León Salinas

Director de Tesis



**UNIVERSIDAD
La Gran Colombia**

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá D.C

2026

Tabla de contenido

RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
JUSTIFICACIÓN	-12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	19
OBJETIVOS	19
OBJETIVO GENERAL	19
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
CAPÍTULO I: MARCO REFERENCIAL	20
1.1. ANTECEDENTES / ESTADO DEL ARTE: APORTE DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN JÓVENES ESCOLARIZADOS ENTRE LOS 13 Y 15 AÑOS.	20
1.1.1. <i>Habilidades socioemocionales y proceso de aprendizaje</i>	20
1.1.2. <i>Habilidades socioemocionales y jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años</i>	22
1.1.3. <i>Tensiones y vacíos del Estado del Arte</i>	25
HALLAZGOS	26
1.2 MARCO TEÓRICO	28
1.2.1 <i>Habilidades socioemocionales</i>	29
1.2.2 <i>Proceso de aprendizaje</i>	33

1.2.3. Jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años	36
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	39
2.1. POSICIONAMIENTO DE CIENCIA: HERMENÉUTICO	39
2.2. ENFOQUE Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN	41
2.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	43
2.3.1. <i>Ensamble del diseño: Fases, objetivos específicos, técnicas e instrumentos de Investigación</i>	45
2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	49
2.5. GRUPO OBJETIVO Y UNIDAD	53
2.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS	54
2.6.1. PERMISO INSTITUCIONAL	56
2.6.2 CONSENTIMIENTO INFORMADO	57
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS	58
3.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	58
3.1.1. <i>Análisis de lista de chequeo de observación pasiva y participativa con escala Likert</i>	58
3.1.2. <i>Justificación de preguntas del instrumento Checklist de observación pasiva</i>	65
3.1.3. <i>Cuestionario de autopercepción aplicada</i>	90
3.1.4. <i>Análisis del cuestionario de autopercepción de habilidades socioemocionales</i>	92
3.1.5. <i>Análisis del cuestionario de autopercepción del proceso de aprendizaje</i>	110
3.1.6. <i>Análisis de la Nube de palabras Atlas. Ti</i>	129
3.1.7. <i>Análisis de la Red semántica Atlas. Ti</i>	131
3.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	147

3.2.1. <i>Análisis y resultados de la categoría “Comunicación asertiva”</i>	147
3.2.2 <i>Análisis y resultados de la categoría “Autorregulación emocional”</i>	150
3.2.3 <i>Análisis y resultados de la categoría “Trabajo en equipo”</i>	155
3.2.4 <i>Relación entre las categorías de análisis: comunicación asertiva, autorregulación emocional y trabajo en equipo</i>	159
3.2.5 <i>El vínculo docente-estudiante como variable que activa o inhibe las tres categorías simultáneamente</i>	160
3.2.6 <i>La autorregulación emocional como condición de las otras dos categorías</i>	161
3.2.7 <i>La comunicación asertiva como puente entre la regulación individual y el trabajo colectivo</i>	163
3.2.8 <i>La brecha perceptiva como patrón transversal a las tres categorías</i>	165
3.2.9 <i>La tensión entre la lógica del rendimiento individual y el desarrollo de habilidades colectivas</i>	166
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	169
4.1 CONCLUSIONES	169
4.2 RECOMENDACIONES	183
REFERENCIAS	185

Lista de Figuras

FIGURA 1 FASES, TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN	47
FIGURA 2 DIAGRAMA DE PRIMER PREGUNTA DE LA CATEGORÍA “AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL”	93
FIGURA 3 DIAGRAMA CIRCULAR DE LA SEGUNDA PREGUNTA DE LA CATEGORÍA “AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL”	95
FIGURA 4 “DIAGRAMA CIRCULAR DE LA TERCERA PREGUNTA DE LA CATEGORÍA “AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL”	97
FIGURA 5 DIAGRAMA CIRCULAR DE LA CUARTA PREGUNTA DE LA CATEGORÍA “AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL”	98
FIGURA 6 DIAGRAMA CIRCULAR DE LA PRIMERA PREGUNTA DE LA CATEGORÍA “TRABAJO EN EQUIPO”	100
FIGURA 7 DIAGRAMA CIRCULAR DE LA SEGUNDA PREGUNTA DE LA CATEGORÍA “TRABAJO EN EQUIPO”	102
FIGURA 8 DIAGRAMA CIRCULAR DE LA TERCERA PREGUNTA DE LA CATEGORÍA “TRABAJO EN EQUIPO”	104
FIGURA 9 DIAGRAMA CIRCULAR DE LA PRIMERA PREGUNTA DE LA CATEGORÍA “COMUNICACIÓN ASERTIVA”	106
FIGURA 10 DIAGRAMA CIRCULAR DE LA SEGUNDA PREGUNTA DE LA CATEGORÍA “COMUNICACIÓN ASERTIVA	108
FIGURA 11 DIAGRAMA CIRCULAR DE LA TERCERA PREGUNTA DE LA CATEGORÍA “COMUNICACIÓN ASERTIVA”	109
FIGURA 12 DIAGRAMA CIRCULAR DEL COMPONENTE ACADÉMICO “ATENCIÓN”	111
FIGURA 13 DIAGRAMA CIRCULAR DEL COMPONENTE ACADÉMICO “PARTICIPACIÓN”	113
FIGURA 14 DIAGRAMA CIRCULAR DEL COMPONENTE ACADÉMICO “COMPRENSIÓN”	115
FIGURA 15 DIAGRAMA DEL COMPONENTE ACADÉMICO “DESEMPEÑO”	117
FIGURA 16 DIAGRAMA CIRCULAR DEL COMPONENTE ACADÉMICO “CLIMA DEL AULA”	119
FIGURA 17 DIAGRAMA CIRCULAR ACADÉMICO “RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS”	121
FIGURA 18 DIAGRAMA CIRCULAR DEL COMPONENTE ACADÉMICO “PENSAMIENTO CRÍTICO”	122
FIGURA 19 DIAGRAMA CIRCULAR COMPONENTE ACADÉMICO “ORGANIZACIÓN”	124
FIGURA 20 DIAGRAMA CIRCULAR DEL COMPONENTE ACADÉMICO “MOTIVACIÓN”	127
FIGURA 21 DIAGRAMA CIRCULAR DEL COMPONENTE ACADÉMICO “TRANSFERENCIA”	128

FIGURA 22 CODIFICACIÓN ABIERTA EN NUBE DE PALABRAS	129
FIGURA 23 RED SEMÁNTICA DEL GRUPO FOCAL	142
FIGURA 24 GRÁFICA DE ANÁLISIS DE SENTIMIENTO	143
FIGURA 25 GRÁFICO DEL METAANÁLISIS “COMUNICACIÓN ASERTIVA”	150
FIGURA 26 GRÁFICO DEL METAANÁLISIS “AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL”	155
FIGURA 27 GRÁFICO DEL METAANÁLISIS “TRABAJO EN EQUIPO”	159
FIGURA 28 GRÁFICO DEL METAANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN	168

Lista de Tablas

TABLA 1 CUADRO ENSAMBLADO EXPLORATORIO

.....48

TABLA 2 RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN PASIVA DE LA CATEGORÍA “AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL”151

Lista de abreviaturas

HSE Habilidades Socioemocionales

SEL Social and Emotional Learning (Aprendizaje Social y Emocional)

CASEL Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (Colaboración para el Aprendizaje, Social y Emocional)

ZDP Zona de Desarrollo Próximo

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar cómo las habilidades socioemocionales (HSE) inciden en el proceso de aprendizaje de jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años, pertenecientes al curso 901 (año escolar 2025) del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob. Se trabajó con los 32 estudiantes de dicho curso, en las asignaturas de Ciencias Sociales e Inglés, a través de un diseño multietápico compuesto por tres fases. En la primera, un diagnóstico basado en observación pasiva permitió caracterizar el estado inicial de las HSE de los estudiantes y su relación con el aprendizaje. En la segunda, mediante observación participante y un cuestionario de autopercepción de escala tipo Likert, se examinaron las HSE de los estudiantes en un contexto distinto al aula, marcado por diversos retos emocionales asociados al trabajo en equipo. Finalmente, en la tercera fase se interpretaron, a través de un grupo focal y con el apoyo del software Atlas.ti, los aportes y percepciones de los estudiantes frente a sus propias HSE. El análisis del discurso realizado permitió concluir que, si bien el desarrollo de las HSE no incide de manera definitiva en el aprendizaje, sí influye en la construcción de un ambiente educativo que permite a los estudiantes adquirir estas habilidades de forma paulatina, las cuales, al ponerse en práctica, abren camino a un aprendizaje significativo.

Palabras clave: *Habilidades socioemocionales, aprendizaje, estudiantes, trabajo en equipo, autorregulación emocional y comunicación asertiva*

Abstract

The purpose of this study was to analyze how social-emotional skills (SES) influence the learning process of students aged 13 to 15 in Class 901 (school year 2025) at the Externado Porfirio Barba Jacob School. The study involved the 32 students in that class, in the subjects of Social Studies and English, using a multistage design consisting of three phases. In the first phase, an assessment based on passive observation allowed for the characterization of the students' initial level of SEL and its relationship to learning. In the second phase, through participant observation and a self-perception questionnaire using a Likert scale, the students' HSE were examined in a context outside the classroom, marked by various emotional challenges associated with teamwork. Finally, in the third phase, the students' contributions and perceptions regarding their own HSE were interpreted through a focus group and with the support of Atlas.ti software. The discourse analysis conducted led to the conclusion that, while the development of HSE does not definitively impact learning, it does influence the creation of an educational environment that allows students to gradually acquire these skills, which, when put into practice, pave the way for meaningful learning.

Keywords: *Social emotional skills, learning, students, teamwork, emotional self-regulation and effective communication*

Introducción

Este apartado es fundamental para la investigación, ya que permite establecer con precisión el fenómeno a estudiar y su relevancia. Se inicia con una contextualización detallada de la problemática, delimitando el objeto de estudio en su dimensión temporal y espacial. Posteriormente, se formula de manera concisa la pregunta de investigación, el interrogante central que guiará todo el proceso indagatorio. Finalmente, se presentan los objetivos específicos y generales que se pretenden alcanzar, así como la justificación que argumenta la necesidad, la pertinencia y el aporte teórico y social del presente estudio.

Justificación

La realización de esta investigación resulta necesaria en el contexto colombiano actual, una sociedad que aún se encuentra atravesada por dinámicas de conflicto, violencia y procesos de reconciliación social. En este panorama, la escuela se convierte en un microcosmos de la sociedad, donde se reproducen y transforman las formas de relación, autoridad y convivencia. Tal como señala Téllez (2022), el ámbito educativo es un espacio privilegiado para la reconstrucción del tejido social, dado que es allí donde los niños y jóvenes aprenden a gestionar sus emociones, reconocer al otro y construir sentido de comunidad. Por ello, abordar la gestión emocional en las relaciones verticales entre docentes y estudiantes, frecuentemente naturalizadas dentro de la dinámica escolar, se vuelve un paso fundamental para promover una convivencia pacífica y un aprendizaje significativo.

Este proyecto busca abordar una problemática de convivencia escolar y rendimiento académico que se ve agudizada por la carencia de habilidades socioemocionales tanto en docentes como en estudiantes. Estudios recientes muestran que el desarrollo de las habilidades socioemocionales tiene un impacto directo en la mejora del rendimiento académico, la disminución de los comportamientos disruptivos y la creación de ambientes de aprendizaje más seguros y empáticos (OECD, 2023; Wang, 2024). Sin embargo, en Colombia, este tipo de investigaciones todavía son incipientes, lo cual genera un vacío en la comprensión del papel que las emociones cumplen en el aprendizaje y en la convivencia dentro del aula (López & Riaño, 2022).

El aspecto innovador de esta investigación radica en su enfoque comprensivo e interpretativo, situado en el posicionamiento hermenéutico filosófico propuesto por Gadamer (2002), para quien comprender implica un proceso dialógico en el que el investigador se aproxima al sentido que los sujetos construyen en su contexto histórico y vital. Desde esta perspectiva, la investigación busca analizar las habilidades socioemocionales (Comunicación asertiva, trabajo en equipo y autorregulación emocional) de los estudiantes no como competencias aisladas, sino en relación con el contexto pedagógico en el que se desarrollan, entendiendo el aula como un espacio de interacción emocional donde dichas habilidades inciden directamente en el proceso de aprendizaje. A diferencia de los estudios tradicionales que suelen limitarse a describir o enumerar las HSE, este proyecto profundiza en cómo se manifiestan, se expresan y se vinculan con el aprendizaje en jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años, en un contexto educativo colombiano poco explorado desde esta perspectiva. Como afirma Goleman (1995), las emociones no solo condicionan la manera en que los individuos se relacionan con el saber, sino también la forma en que interactúan socialmente; por tanto, comprender esta dimensión en los estudiantes resulta esencial para la mejora de los procesos educativos.

Desde el punto de vista académico, la relevancia de esta investigación se fundamenta en la necesidad de aportar conocimiento contextualizado al campo educativo colombiano. Aunque se identificaron bases teóricas sólidas provenientes de autores internacionales, la mayoría de las investigaciones sobre habilidades socioemocionales se concentran en España y Reino Unido, y en menor medida en América Latina —particularmente en México, Chile y Argentina— (UNESCO, 2023; Pérez & Muñoz, 2022). En Colombia, las investigaciones sobre la relación entre emociones y aprendizaje son escasas y, en muchos casos, se abordan desde una perspectiva general, sin profundizar en la dinámica relacional específica entre docentes y estudiantes. Esta carencia representa un vacío en la comprensión de dicha dinámica en el contexto colombiano, a la cual esta investigación busca aportar, al situarse en un entorno escolar real y al comparar las percepciones, experiencias y expectativas de ambos actores educativos.

A nivel institucional, el proyecto tiene una importancia práctica significativa. La investigación se desarrolló en el Colegio Externado Porfirio Barba Jacob, donde los resultados de las pruebas ICFES del segundo semestre del 2024, período inmediatamente anterior al inicio del estudio, evidenciaron un bajo desempeño en las áreas de Competencias Ciudadanas (Sociales) e Inglés, asignaturas que requieren una alta interacción emocional, trabajo colaborativo y comunicación asertiva. En este contexto, dicho desempeño sugiere que la ausencia de habilidades socioemocionales consolidadas puede estar incidiendo tanto en el rendimiento académico como en el clima escolar. Al respecto, Bisquerra (2020) sostiene que el aprendizaje no puede desligarse de la dimensión emocional, dado que las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la motivación. Por tanto, esta investigación buscó aportar estrategias de comprensión que permitieran mejorar la convivencia y, con ello, el desempeño académico de los estudiantes.

En el caso específico del grado noveno (curso 901), la investigación permitió caracterizar, examinar e interpretar las HSE de los estudiantes, con el fin de generar propuestas y recomendaciones que fortalecieran dichas competencias. Este proceso no pretendió ofrecer un manual de intervención ni un conjunto de soluciones prescriptivas, sino construir conocimiento situado que orientara la reflexión pedagógica sobre la importancia de las emociones en el proceso educativo. En palabras de Aguilar (2023), la educación emocional debe entenderse como una práctica continua de autorreflexión que transforme las relaciones jerárquicas en vínculos de reconocimiento mutuo, favoreciendo así la cooperación y la empatía en el aula.

A partir de esta comprensión, los resultados de la investigación podrán contribuir al fortalecimiento del clima escolar, a la mejora de la convivencia y a la creación de ambientes de aprendizaje más inclusivos y humanos. Además, aunque el estudio se circunscribe al Colegio Externado Porfirio Barba Jacob, sus conclusiones pueden ser transferibles a otros contextos educativos con problemáticas similares, lo que amplía su impacto y relevancia social. Tal como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), los estudios de caso en educación ofrecen una oportunidad para generar conocimiento aplicable y adaptado a realidades locales, sin perder rigor científico ni capacidad de generalización teórica.

Finalmente, la motivación personal que sustenta este proyecto surge de la experiencia directa en la práctica docente, donde se observaron problemáticas convivenciales y académicas que afectaron significativamente la dinámica grupal. Estas situaciones evidenciaron que tanto estudiantes como

docentes carecían de herramientas socioemocionales para resolver conflictos de manera constructiva, lo cual repercutía negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta vivencia permitió comprender que la relación pedagógica no puede entenderse únicamente desde lo disciplinar o instruccional, sino también desde lo humano y lo emocional. En este sentido, la investigación busca contribuir a repensar las relaciones dentro del aula desde una lógica horizontal, en la cual tanto docentes como estudiantes se reconozcan como sujetos emocionales que se afectan y construyen mutuamente.

Planteamiento del Problema

En la actualidad, el tema de las habilidades socioemocionales (HSE) ha adquirido una importancia crucial para abordar desde la educación y la investigación académica, ya que diversas investigaciones han demostrado que las emociones desempeñan un papel determinante en la capacidad de obtención del conocimiento, tanto interna como externamente al entorno escolar. En coherencia con lo anterior, el propósito de la presente investigación se centra en la relación existente entre emociones y aprendizaje de los jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años, limitado al espacio del aula de clase. Desde una perspectiva comparada, en países como España y Reino Unido, los estudios dirigidos al aprendizaje socioemocional han acumulado experiencia y evidencia sólida; asimismo, en América Latina, naciones como Argentina, Chile y México han enfocado sus investigaciones en las HSE del estudiante de forma más sistemática que Colombia (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Para el caso colombiano, el número de investigaciones desarrolladas no se compara con los de los países mencionados anteriormente, lo cual sugiere un vacío epistemológico que se agrava cuando se analiza la horizontalidad de la gestión emocional entre maestro y estudiante.

Aunque se ha prestado suficiente atención al desarrollo de HSE en estudiantes, la presente investigación pretende abordar dicho fenómeno desde otro ángulo: no se limita únicamente a contar los beneficios generales de la gestión socioemocional de los estudiantes como competencias individuales, sino que busca entender cómo se manifiestan estas habilidades tanto en estudiantes como en maestros y cuál es su impacto principal dentro del aula de clases en un contexto particular. Bajo esta condición, nos proponemos analizar cómo la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la autorregulación emocional afectan las relaciones dentro del aula, específicamente en situaciones donde se evidencian prácticas escolares problemáticas (problemas de atención, violencia, dificultades en la comunicación). Es fundamental resaltar que las investigaciones sobre la temática han tendido a enfocarse principalmente en ambientes escolares internos, reconociendo al aula como el lugar donde se desarrollan interacciones entre docentes y estudiantes, y en algunos casos donde dichas interacciones se ven negativamente afectadas por prácticas educativas poco óptimas (Martínez, 2024). Sin embargo, también se entiende que el contexto externo —como el hogar, el barrio y la comunidad— posee una influencia igualmente significativa en las actitudes y comportamientos de los estudiantes. No obstante, para esta investigación nos centraremos en la gestión emocional de los estudiantes en contextos de aula.

En el ámbito educativo contemporáneo, las habilidades socioemocionales emergen como una parte crucial de la formación de los estudiantes. Más allá del bienestar personal y de las relaciones interpersonales, estas competencias son fundamentales para la construcción del conocimiento y la manera en que los alumnos se relacionan con los contenidos académicos. Tomando como referencia la obra de Goleman (1995), sostenemos que las HSE, conceptualizadas desde la inteligencia emocional, son esenciales para crear una relación distinta y más profunda con el saber. Esta dinámica permite que los maestros, con habilidades desarrolladas en autorregulación y empatía, se relacionen con los estudiantes

y legitimicen sus perspectivas, facilitando un aprendizaje significativo. En este sentido, el docente que posee alto nivel de competencias socioemocionales está mejor preparado para comprender los saberes del estudiante y diseñar experiencias que integren lo emocional, lo cognitivo y lo relacional.

Esta realidad adquiere una dimensión concreta en el Colegio Externado Porfirio Barba Jacob, institución educativa de carácter privada ubicada en Bogotá, donde se observan dinámicas escolares que sugieren una brecha entre las exigencias académicas y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. En el grado noveno, específicamente en el curso 901, conformado por jóvenes de entre 13 y 15 años, se evidencian dificultades recurrentes en la convivencia, la participación activa, la regulación emocional dentro del aula, dificultades para mantener la atención sostenida, reacciones impulsivas ante la corrección docente, escasa participación voluntaria y tensiones recurrentes en el trabajo colaborativo que no han sido abordadas de manera sistemática desde una perspectiva socioemocional.

En este sentido, las manifestaciones mencionadas previamente no responden únicamente a factores individuales, sino que reflejan la ausencia de un entorno pedagógico que promueva el desarrollo de habilidades como la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y el trabajo en equipo. Esta situación plantea la necesidad de comprender cómo las HSE de los estudiantes inciden en su proceso de aprendizaje, lo que justifica la pertinencia de un estudio situado en el contexto escolar colombiano que profundice en las dinámicas emocionales que acompañan el aprendizaje (López & Riaño, 2022).

Concretamente, al centrar nuestra atención en las materias de Sociales e Inglés, identificadas como las áreas de menor desempeño en el Colegio Externado Porfirio Barba Jacob según las pruebas ICFES de segundo semestre de 2024, la investigación adquiere una pertinencia especial. Estas

asignaturas no solo exigen dominio de contenidos académicos, sino que demandan habilidades de pensamiento crítico, ciudadanía global, comunicación intercultural y gestión emocional ante procesos de aprendizaje complejo. Por ello, entender cómo la gestión emocional en estudiantes se vincula con el aprendizaje en estas materias puede aportar una dimensión hasta ahora poco explorada en el contexto colombiano.

En consecuencia, esta investigación justifica su realización por el hecho de aportar tanto académica como prácticamente: académicamente, al generar evidencia localizada sobre la interacción horizontal entre docente y estudiante en HSE en aula; prácticamente, al ofrecer a la institución educativa, y al contexto similar, una comprensión profunda de las dinámicas emocionales que acompañan el aprendizaje de asignaturas con menor desempeño institucional. Así, mediante el análisis cualitativo y cuantitativo de la autorregulación, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo en el aula, este estudio se sitúa como aporte relevante para la mejora del clima educativo, la participación estudiantil y el rendimiento en materias clave.

Pregunta de Investigación

¿Cómo incide el desarrollo de las habilidades socioemocionales (comunicación asertiva, trabajo en equipo y autorregulación emocional) en el proceso de aprendizaje en jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años del colegio Externado Porfirio Barba Jacob durante el año escolar 2025?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la incidencia del desarrollo de las habilidades socioemocionales (comunicación asertiva, trabajo en equipo y autorregulación emocional) en el proceso de aprendizaje en jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años del colegio Externado Porfirio Barba Jacob.

Objetivos Específicos

- Caracterizar el estado inicial del desarrollo de las habilidades socioemocionales y su relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Examinar las habilidades socioemocionales de los estudiantes mediante la aplicación de un taller interdisciplinar y una encuesta de autopercepción.
- Interpretar los aportes y percepciones de los estudiantes frente al desarrollo de las habilidades socioemocionales a través de un grupo focal.

CAPÍTULO I: Marco Referencial

El presente capítulo constituye el Marco Teórico Referencial, el cual sienta las bases conceptuales y empíricas de la investigación. Su desarrollo inicia con el Estado del Arte, que consiste en una revisión organizada y crítica de las investigaciones científicas más recientes, fundamental para contextualizar el problema, demarcar sus fronteras y determinar los vacíos de conocimiento y las principales tendencias de investigación existentes en el campo. Seguidamente, se erige el Marco Teórico

propiamente dicho, el cual se construye en clave de categorías a priori; estas representan el conjunto de constructos teóricos y conceptuales previamente seleccionados y definidos que servirán como andamiaje principal para el análisis e interpretación de los datos a lo largo de todo el proceso investigativo.

1.1. Antecedentes / Estado del Arte: Aporte de las habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje en jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años.

El presente estado del arte examina la categoría en disputa habilidades socioemocionales, entendida como el conjunto de competencias que permiten al individuo reconocer, gestionar y expresar sus emociones de manera efectiva, estableciendo relaciones constructivas y tomando decisiones responsables en contextos de aprendizaje (CASEL, 2025; Goleman, 2021). Esta revisión se centra en la producción científica reciente en español, publicada entre 2020 y 2025, recuperada de bases de datos académicas como Scielo, Redalyc, Dialnet, Epsir, Ciencia y Educación y ResearchGate. La ventana de observación considera investigaciones que vinculan las habilidades socioemocionales con el proceso de aprendizaje, así como con las experiencias escolares de jóvenes de 13 a 15 años, un grupo etario caracterizado por transformaciones cognitivas, emocionales y sociales decisivas. Los estudios analizados provienen principalmente de América Latina, con énfasis en México, Colombia y España, regiones que comparten desafíos educativos relacionados con la incorporación del enfoque socioemocional en los currículos escolares. En este sentido, el análisis busca identificar las tendencias, tensiones, vacíos y convergencias en torno al modo en que las habilidades socioemocionales han sido comprendidas, aplicadas y evaluadas en el ámbito educativo contemporáneo.

1.1.1. Habilidades socioemocionales y proceso de aprendizaje

En la última mitad de la década (2010-2020) surgió un creciente corpus iberoamericano y europeo que analizó el impacto de las competencias socioemocionales en el aprendizaje en las aulas. Una revisión sobre estrategias de desarrollo de HSE y su impacto en el aprendizaje realizada por Anchundia Macías y Vega Intriago (2024) concluyó que las intervenciones socioemocionales crean efectos positivos cuando son integradoras, programáticas y articulan a la comunidad educativa, recomendando su incorporación al currículo formal para así fortalecer la autorregulación, la resiliencia y la conciencia social.

Los hallazgos coinciden con investigaciones desarrolladas en América Latina. Como en Argentina, el programa “Aprende a SER”, aplicado con un diseño cuasi experimental, el cual evidenció disminuciones de problemas emocionales y aumento de habilidades interpersonales con los estudiantes intervenidos, confirmando el aporte de los programas creados de educación emocional (Espinoza et al., 2022). En una misma línea, en México, estudios correlacionales identificaron asociaciones educativas en habilidades como la colaboración y la autonomía con el rendimiento académico, sugiriendo que las competencias socioemocionales favorecen la disposición al aprendizaje (Frausto, Gutiérrez, 2024).

De manera complementaria, en Europa, el programa de inteligencia emocional “1EMOTI”, implementado en España con estudiantes y sus familias, evidenciaron mejoras en las competencias emocionales y sociales, en lo que respecta a la empatía y la autorregulación (Revista Prisma Social, 2023). A su vez, otras investigaciones han resaltado que las HSE del profesorado impacta directamente en el clima del aula y en las interacciones pedagógicas, evidenciando que la formación emocional se

vuelve un componente importante para el aprendizaje y la convivencia escolar (Universidad Panamericana, 2024).

1.1.2. Habilidades socioemocionales y jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años

Durante los últimos cinco años, la literatura en español ha puesto de relieve la urgencia de comprender las habilidades socioemocionales en adolescentes escolarizados, especialmente entre los 13 y 15 años, etapa caracterizada por transformaciones cognitivas, sociales y afectivas que impactan directamente el aprendizaje. Las investigaciones recientes en contextos latinoamericanos y europeos muestran una preocupación común: la necesidad de reconstruir las prácticas relacionales y emocionales de los jóvenes en el espacio escolar, particularmente después de los efectos de la pandemia. Morlett-Villa (2023), por ejemplo, analizó una amplia muestra de estudiantes de bachillerato en México con un enfoque cuantitativo descriptivo y encontró que el confinamiento alteró la socialización, incrementó el malestar emocional, en especial entre las chicas, y modificó las estrategias comunicativas entre géneros. El estudio reveló que la recuperación de las competencias relacionales requiere de programas escolares que devuelvan a los jóvenes espacios de interacción auténtica, recomendando intervenciones sensibles al contexto post-pandémico y acompañadas de seguimiento.

En la misma línea, Redondo et al. (2024) implementaron un programa de estimulación de competencias socioemocionales en centros educativos que incluían muestras de niños y adolescentes. Su diseño cuantitativo pre-post, que se basa en un ejercicio comparativo a partir de una variable que se mide antes y después de la intervención, evidenció mejoras en los indicadores socioemocionales generales, aunque con una variabilidad notable según la edad. Los autores subrayan que las

intervenciones bien estructuradas, con secuencias claras, instrumentos validados y formación docente, tienden a mostrar efectos positivos, pero la magnitud y sostenibilidad de estos dependen de la fidelidad de la implementación y del ajuste del programa a las características de los adolescentes. Esto sugiere que, aunque la adolescencia media (13–15 años) es un momento propicio para fortalecer habilidades como la autorregulación y la empatía, los programas deben diseñarse con sensibilidad a la etapa psicobiológica y al contexto escolar específico.

La literatura de revisión también aporta elementos de análisis que amplían esta discusión. Torres Moreira (2024), en una revisión sistemática sobre la relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico, sintetizó estudios contemporáneos y concluyó que las competencias socioemocionales están asociadas con mejores desempeños académicos, pero la fuerza de dicha asociación varía según el tipo de instrumento y el diseño de los estudios. Su revisión advierte la escasez de investigaciones longitudinales que permitan establecer causalidad y destaca la necesidad de incluir medidas académicas estandarizadas para fortalecer la validez comparativa. Este planteamiento dialoga directamente con los hallazgos de Redondo et al. (2024), quienes también señalan que la medición exclusiva de auto-reportes socioemocionales, sin vincularlos con resultados académicos objetivos, limita la argumentación en favor de la incorporación de las HSE al currículo formal.

En el contexto colombiano, Castañeda (2024) ofrece una reflexión crítica de carácter documental que, si bien no presenta datos empíricos, plantea la urgencia de adaptar culturalmente las competencias socioemocionales al sistema educativo nacional. Su análisis enfatiza que los modelos anglosajones, como el SEL (social and Emotional Learning) promovido por CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), suelen replicarse sin suficiente contextualización, lo que explica la variabilidad en

su eficacia y en la receptividad local. Para esta autora, la implementación de las HSE en el currículo colombiano debe ir acompañada de formación docente sostenida, evaluación con instrumentos validados para adolescentes y una comprensión profunda de la cultura escolar. Esta perspectiva se convierte en un puente interpretativo entre los estudios empíricos y la necesidad de políticas educativas que respondan a la diversidad sociocultural de América Latina.

Por su parte, Navarrete (2024) analizó específicamente a estudiantes entre 12 y 14 años mediante un diseño descriptivo, con el objetivo de caracterizar las habilidades sociales presentes en esa etapa. Sus hallazgos muestran que las variaciones por género y por subdimensiones de las HSE, como la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos, son significativas, lo que implica que las intervenciones deben diferenciarse según las necesidades evolutivas y contextuales de los jóvenes. Este tipo de estudios proporciona líneas base útiles para diseñar programas más ajustados a la realidad del aula y contribuye a comprender cómo los adolescentes procesan y aplican las competencias socioemocionales en situaciones cotidianas de aprendizaje.

1.1.3. Tensiones y vacíos del Estado del Arte

En el diálogo entre los estudios que abordan las habilidades socioemocionales en relación con el proceso de aprendizaje y aquellos que las examinan específicamente en adolescentes de 13 a 15 años, se configuran tensiones conceptuales y metodológicas que reflejan tanto la madurez como las limitaciones de este campo emergente. Una de las tensiones más evidentes surge de la distancia entre la promesa educativa de las habilidades socioemocionales y la evidencia empírica que respalda sus efectos sostenidos sobre el aprendizaje académico. Si bien las investigaciones coinciden en que las

intervenciones programáticas fortalecen la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar, los resultados en términos de rendimiento académico aún se muestran heterogéneos y, en muchos casos, circunstanciales. Tanto en los estudios sobre educación básica (Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024; Redondo et al., 2024) como en los realizados con adolescentes (Morlett-Villa, 2023; Torres Moreira, 2024), la eficacia de las intervenciones depende en gran medida de la calidad de implementación, la duración del programa y la formación docente, factores que determinan la magnitud y sostenibilidad de los efectos observados.

Los vacíos más recurrentes se relacionan con la escasez de diseños longitudinales que permitan comprender los efectos a mediano y largo plazo, la ausencia de instrumentos estandarizados que midan tanto dimensiones socioemocionales como académicas, y la falta de adaptación cultural de los modelos anglosajones en contextos latinoamericanos. Castañeda (2024) y Torres Moreira (2024) coinciden en señalar que, aunque se ha avanzado en la descripción de las competencias socioemocionales, la mayoría de las investigaciones sigue centrada en el corto plazo y carece de una mirada procesual que capture la evolución de las habilidades a lo largo del desarrollo escolar.

Asimismo, se observa un desplazamiento de los programas aislados hacia propuestas curriculares integradoras, donde la educación socioemocional se asume como una responsabilidad colectiva que involucra a estudiantes, docentes y familias. En este tránsito, los estudios más recientes empiezan a reconocer la importancia de las dinámicas relacionales en el aula y de los procesos de acompañamiento docente como factores mediadores del aprendizaje emocional y cognitivo.

En conjunto, los estudios revisados permiten afirmar que las habilidades socioemocionales son un eje articulador entre el bienestar, la convivencia y el aprendizaje. No obstante, persisten tensiones entre la solidez teórica del concepto y su operacionalización empírica, entre la universalidad de los modelos y la especificidad cultural de los contextos escolares, y entre la intención formativa y la evidencia de impacto sostenido. Estas tensiones abren oportunidades para futuras investigaciones que profundicen en los mecanismos de influencia, desarrollen metodologías mixtas y consoliden una base empírica contextualizada que permita traducir los avances teóricos en transformaciones educativas concretas.

Hallazgos

El examen de la producción académica reciente permite afirmar que el desarrollo HSE se ha consolidado como un campo de investigación indispensable para comprender y fortalecer el proceso de aprendizaje en la adolescencia temprana. En los últimos cinco años, la literatura evidencia un acuerdo teórico y empírico sobre su relevancia, al reconocer que las emociones inciden directamente en la disposición, la motivación y la eficacia de los procesos cognitivos. No obstante, este consenso coexiste con una tensión persistente entre el respaldo conceptual de las HSE y la escasez de evidencia empírica robusta que demuestre su impacto sostenido en los resultados académicos de los jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años (Morlett-Villa, 2023; Redondo et al., 2024; Torres Moreira, 2024).

Los estudios descriptivos y evaluativos revisados indican que los programas socioemocionales implementados en instituciones educativas generan mejoras en la convivencia, la comunicación y la autorregulación emocional, pero también revelan limitaciones en su diseño y evaluación. Autores como Redondo et al. (2024) y Torres Moreira (2024) coinciden en que la variabilidad de los instrumentos, la

falta de medidas académicas estandarizadas y la ausencia de seguimientos longitudinales dificultan afirmar una relación causal directa entre el desarrollo socioemocional y el rendimiento escolar. Asimismo, Morlett-Villa (2023) advierte que el contexto post-pandemia modificó los procesos de socialización y comunicación, generando la necesidad de reconstruir espacios escolares donde se restablezcan las interacciones y se atiendan las diferencias emocionales por género.

A nivel regional, la reflexión crítica de Castañeda (2024) aporta una lectura contextualizada sobre la incorporación de las HSE al currículo colombiano, al señalar que los modelos replicados de contextos anglosajones requieren adaptaciones culturales y pedagógicas que consideren las particularidades sociales, económicas y relacionales de las escuelas latinoamericanas. De manera complementaria, los estudios de Navarrete (2024) confirman que las variaciones en el desarrollo socioemocional entre los 12 y 15 años demandan estrategias pedagógicas diferenciadas según el momento del desarrollo y las necesidades del grupo etario.

En conjunto, los hallazgos revelan una convergencia: los programas estructurados y contextualizados, sostenidos en la formación docente y la evaluación sistemática, tienden a fortalecer las competencias socioemocionales de los adolescentes; sin embargo, su sostenibilidad depende de la fidelidad de implementación, la adecuación cultural de los instrumentos y la inclusión de dimensiones académicas objetivas en la evaluación de resultados (Redondo et al., 2024; Torres Moreira, 2024).

En síntesis, el estado del arte demuestra que las HSE son un componente esencial del aprendizaje integral, ya que fortalecen la autonomía, la comunicación y la autorregulación de los adolescentes en su proceso educativo. Aun así, persisten vacíos que deben guiar la agenda investigativa:

desarrollar estudios mixtos y longitudinales que analicen los mecanismos pedagógicos que articulan emoción y cognición; validar culturalmente los instrumentos de medición; y diseñar programas interdisciplinarios que integren las HSE como parte del currículo. De esta manera, será posible transitar de la evidencia fragmentada hacia políticas educativas fundamentadas, equitativas y culturalmente pertinentes que respondan a las realidades de los jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años.

1.2 Marco Teórico

El Marco Teórico de esta investigación, considerado la piedra angular conceptual de la tesis, se articula meticulosamente a partir de un conjunto de categorías previamente identificadas en el Estado del Arte . Estas categorías no solo han sido predefinidas en función de su relevancia directa para el objeto de estudio, sino que también establecen el sistema de clasificación que guiará el análisis sistemático de la información empírica. Su fundamento teórico principal recae en las teorías desarrolladas por Jiménez Isabel (2024), cuyo sólido andamiaje conceptual ha sido seleccionado por ofrecer una perspectiva robusta y pertinente para la comprensión de las complejas dinámicas de la cibercultura y la tecnosociedad aplicadas al contexto de la educación universitaria.

1.2.1 Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales (HSE) se han consolidado como un eje fundamental en la investigación educativa contemporánea, al ser reconocidas como competencias esenciales para el desarrollo integral de estudiantes y docentes (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). Su conceptualización ha evolucionado desde enfoques psicológicos y neurocientíficos hacia modelos educativos que las integran

como parte del currículo, la formación docente y la convivencia escolar. En este marco, las HSE se entienden como el conjunto de capacidades que permiten a las personas reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales constructivas, tomar decisiones responsables y enfrentar los desafíos de la vida cotidiana con resiliencia y empatía (CASEL, 2025).

Uno de los referentes más influyentes en la construcción teórica de las HSE es Daniel Goleman, quien en su obra “La inteligencia emocional” (1995) plantea que las emociones tienen una función adaptativa vinculada a la supervivencia, y que su gestión adecuada permite transformar reacciones primitivas en respuestas conscientes y socialmente funcionales. Goleman distingue entre la mente racional (reflexiva y analítica), y la mente emocional (rápida y automática) y sostiene que ambas pueden complementarse para favorecer el desarrollo personal. El autor afirma que las habilidades emocionales pueden entrenarse, y que su integración en la vida cotidiana permite mejorar la toma de decisiones, la comunicación interpersonal y la resiliencia ante la frustración. En este sentido, las HSE no son rasgos innatos, sino competencias aprendibles que pueden desarrollarse mediante procesos educativos intencionados.

Desde el ámbito educativo, Rafael Bisquerra ha sido uno de los principales teóricos en la sistematización de las competencias emocionales. Su modelo pentagonal, desarrollado junto a Pérez-Escoda (2007), agrupa cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. Este modelo permite una aplicación directa en contextos escolares, al ofrecer microcompetencias que pueden ser promovidas mediante programas estructurados de educación emocional. Bisquerra (2009) enfatiza que estas

habilidades requieren contextos adecuados para su desarrollo, como un clima escolar positivo, estrategias curriculares integradas y formación docente especializada.

En América Latina, aunque la producción teórica ha sido menos sistemática, existen aportes significativos que enriquecen la comprensión de las HSE desde una perspectiva contextualizada. En Argentina, Carina Kaplan (2012) ha explorado la dimensión afectiva del aprendizaje y la construcción de subjetividades en la escuela, destacando que las emociones son constitutivas de la experiencia educativa y fundamentales para la formación ciudadana. En México, el Programa Nacional de Convivencia Escolar ha integrado las HSE como parte de la formación integral, reconociendo su papel en la prevención de la violencia escolar y en la promoción del bienestar estudiantil. Estas experiencias permiten articular la teoría con la práctica y evidencian la necesidad de adaptar los modelos generales a los contextos específicos.

Por otro lado, el debate sobre la enseñabilidad de las HSE ha sido abordado desde distintas perspectivas. Mientras algunos enfoques tradicionales sostenían que las emociones pertenecen al ámbito privado y que su enseñanza formal era limitada, investigaciones recientes han demostrado que estas habilidades pueden ser promovidas sistemáticamente desde la infancia. Elias et al. (1997) y Denham (2006) han evidenciado que las HSE pueden enseñarse mediante estrategias pedagógicas que integren el componente emocional en el aprendizaje cognitivo. Desde la neurociencia, autores como Damasio (1994) y Immordino-Yang & Damasio (2007) han demostrado que las emociones están profundamente ligadas a los procesos cognitivos, y que el aprendizaje significativo ocurre cuando se activan circuitos emocionales. Esta evidencia refuerza la idea de que las HSE no solo pueden enseñarse, sino que deben ser parte integral de la educación.

En este marco, se han identificado tres HSE clave para el desarrollo de estudiantes y docentes: la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la autorregulación emocional. La comunicación asertiva, entendida como la capacidad de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de forma clara, directa y respetuosa (Elionzo, 1999), permite construir relaciones pedagógicas basadas en el respeto mutuo, la escucha activa y la comprensión. Diversos estudios (Bernal et al., 2022; Díaz, 2005; Jaramillo & Salguero, 2017) han demostrado que esta habilidad mejora la disposición al aprendizaje, fortalece el vínculo entre docentes y estudiantes, y promueve un ambiente escolar saludable. Desde el rol docente, la comunicación asertiva transforma la enseñanza en un proceso dialógico, donde el maestro deja de ser una figura autoritaria para convertirse en un facilitador del pensamiento crítico y la participación activa.

En esa misma dimensión, el trabajo en equipo, se presenta como una herramienta fundamental para la construcción colectiva del conocimiento. Trujillo (1998) sostiene que el aprendizaje colaborativo requiere interdependencia positiva, responsabilidad compartida y habilidades sociales para resolver conflictos y tomar decisiones. Este enfoque transforma al docente en un facilitador del diálogo y al estudiante en un sujeto activo, reflexivo y comprometido con el grupo. Maturana (1996) refuerza esta idea al afirmar que el conocimiento se construye en interacción con otros, mediante el lenguaje, la convivencia y las emociones. La evaluación en este modelo debe trascender el resultado final y abarcar el proceso, la participación individual y la interacción grupal, mediante modalidades como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación docente.

Finalmente, la autorregulación emocional se define como la capacidad para manejar las propias emociones, pensamientos y comportamientos con el fin de alcanzar metas personales y académicas

(Zimmerman, 2000). Esta habilidad está vinculada a la autonomía, la motivación y el rendimiento escolar, y se desarrolla mediante procesos de autoconciencia, autocontrol y resiliencia. Investigaciones como las de Gándara Puentes (2019) y Reyna Treviño (2019) evidencian que la autorregulación puede ser promovida incluso en contextos de vulnerabilidad, siempre que existan modelos positivos, apoyo docente y entornos emocionalmente seguros. Desde un enfoque pedagógico, la autorregulación implica experiencias de aprendizaje que fomenten la reflexión, la creatividad y la toma de decisiones informada, con el acompañamiento empático del docente.

En síntesis, las habilidades socioemocionales se constituyen como un constructo teórico robusto, sustentado en investigaciones interdisciplinarias que articulan la psicología, la educación y las ciencias sociales. Su definición como competencias aprendibles, relacionales y contextuales permite su integración en el currículo escolar y en la formación docente, no como un añadido, sino como una condición para el aprendizaje significativo, la convivencia democrática y el desarrollo humano integral.

1.2.2 Proceso de aprendizaje

El proceso de aprendizaje constituye una categoría central en la investigación educativa, la psicología del desarrollo y las ciencias cognitivas. Tradicionalmente vinculado al proceso de enseñanza, el aprendizaje ha sido concebido como una experiencia que ocurre en la interacción entre el sujeto, el conocimiento y el entorno. Sin embargo, en esta investigación se delimita el análisis exclusivamente al aprendizaje, reconociendo que, aunque enseñanza y aprendizaje son procesos interdependientes, su tratamiento conjunto excedería el alcance de este estudio. Esta decisión metodológica permite

profundizar en la comprensión del aprendizaje como fenómeno complejo, situado y multidimensional, en el que convergen factores cognitivos, afectivos, sociales y culturales.

Desde una perspectiva histórica, el aprendizaje ha sido abordado por diversas corrientes teóricas que han contribuido a su conceptualización. Jean Piaget, desde el constructivismo, propuso que el aprendizaje es un proceso activo de reorganización de las estructuras cognitivas. A través de los mecanismos de asimilación y acomodación, el sujeto ajusta su entendimiento en función de nuevas experiencias, avanzando en estadios de desarrollo cognitivo cada vez más complejos. Para Piaget, el aprendizaje está condicionado por la maduración biológica y la interacción con el entorno, y se construye desde la acción y la exploración (Piaget, 1970). Esta visión ha influido profundamente en el diseño curricular y en las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante.

Lev Vygotsky, desde el enfoque sociocultural, desplazó la atención hacia la mediación social y el lenguaje como herramientas fundamentales del aprendizaje. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) describe la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede alcanzar con la ayuda de otros más capaces. Esta noción introduce la idea de que el aprendizaje no es un proceso individual, sino que ocurre en la interacción con el otro, en un contexto culturalmente situado. Desde esta perspectiva la ZDP también presupone condiciones socioemocionales para que el acompañamiento sea efectivo: la confianza, la cooperación y la comunicación asertiva son habilidades que permiten que el aprendizaje guiado ocurra en un entorno seguro y estimulante (Vygotsky, 1978).

En esa misma línea, aunque desde una perspectiva cognitiva, David Ausubel, por su parte, desarrolló la teoría del aprendizaje significativo, en la cual el nuevo conocimiento se incorpora de manera no arbitraria en la estructura cognitiva del alumno, siempre que exista una relación sustantiva con los saberes previos. Ausubel afirma que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, p. 163). Si bien, Ausubel no menciona explícitamente las HSE, su modelo presupone condiciones como la motivación, la autopercepción y el vínculo entre docente y estudiante, que están estrechamente relacionadas con dichas habilidades. En consecuencia, la capacidad de reconocer, gestionar y comprender las emociones propias y ajenas se vuelve fundamental para que el aprendizaje significativo ocurra, ya que estas competencias favorecen la disposición, el compromiso y la retención del conocimiento.

De las perspectivas expuestas, es la propuesta por Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978) la que se adopta como concepción de aprendizaje para esta investigación, en tanto ofrece una comprensión que se distancia tanto de las lecturas puramente conductistas, centradas en la respuesta observable ante un estímulo, como de aquellas que reducen el proceso a la maduración biológica del sujeto. Para Ausubel, el aprendizaje no ocurre por acumulación mecánica de información, sino por la incorporación no arbitraria del nuevo conocimiento a una estructura cognitiva previa, lo cual implica reconocer al estudiante como sujeto activo que interpreta, relaciona y resignifica lo que aprende a partir de su propia experiencia.

Asimismo, se reconoce la motivación, la autopercepción y la disposición del estudiante como condiciones necesarias para que dicho aprendizaje ocurra, y se incorpore de manera significativa, lo cual

ayuda a entender no sólo cómo se aprende, sino por qué ese aprendizaje puede verse favorecido o limitado por factores emocionales y relacionales. Precisamente, estas nociones, como por ejemplo la de “autopercepción” es la que se recoge en el cuestionario de autopercepción de escala Likert aplicado en la fase de intervención, permitiendo obtener evidencia de cómo los estudiantes percibían sus propias habilidades socioemocionales frente al aprendizaje.

En cuanto al contexto latinoamericano, y particularmente en Colombia, la literatura educativa reciente ha situado el proceso de aprendizaje en una perspectiva sistémica. Documentos institucionales y compilaciones universitarias, como las de la Universidad del Valle y la Universidad de la Salle, discuten la necesidad de articular los resultados de aprendizaje con el currículo, la evaluación auténtica y la formación docente. Estas obras resaltan la traducción operacional del proceso de aprendizaje en estándares, rutas pedagógicas y políticas de formación, enfatizando la contextualización sociocultural y la equidad en el acceso y la calidad educativa (Benítez et al., 2025; Herrera Torres, 2016). En la práctica, se promueven estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y la evaluación auténtica, que reflejan la convergencia entre modelos teóricos clásicos y necesidades locales.

A partir del diálogo entre estas teorías, es posible identificar distintos tipos de procesos de aprendizaje: los procesos cognitivos, centrados en la adquisición y organización de información (Piaget, Ausubel); los procesos sociales y mediacionales, que enfatizan la colaboración y la internalización (Vygotsky). Estos procesos comparten características comunes: son dinámicos y no lineales, multidimensionales, situados culturalmente y dependientes del diseño pedagógico. Su aplicación

pedagógica se traduce en prácticas como el currículo en espiral, el andamiaje, los organizadores previos, los ciclos de experiencia-reflexión y la evaluación auténtica.

Al confrontar estas teorías, emergen tensiones relevantes para la investigación y la práctica educativa. Por un lado, la historicidad de los modelos clásicos sigue ofreciendo fundamentos robustos para comprender el aprendizaje; por otro, la evidencia contemporánea reclama marcos integradores que contemplen la afectividad, la motivación y los contextos socioculturales. Además, la aplicación práctica en sistemas educativos como el colombiano plantea desafíos de implementación: la traducción de modelos teóricos en prácticas efectivas requiere formación docente sostenida, diseño curricular coherente y evaluación que vaya más allá de la memorización. Finalmente, la investigación actual debe profundizar en estudios longitudinales y diseños que permitan conectar procesos micro (interacciones en el aula) con resultados macro (rendimiento, inclusión, ciudadanía), cerrando así la brecha entre teoría, diseño y práctica.

1.2.3. Jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años

La categoría de jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años corresponde a una etapa educativa y psicoevolutiva crítica en el desarrollo humano. En el sistema educativo colombiano, este grupo suele ubicarse en los grados séptimo, octavo y noveno, que forman parte de la educación básica secundaria. Esta etapa representa una transición entre la infancia y la adolescencia media, marcada por profundos cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que inciden directamente en los procesos de aprendizaje, en la construcción de identidad y en la relación con el entorno escolar.

Desde una perspectiva del desarrollo, los jóvenes entre los 13 y 15 años atraviesan una fase de maduración acelerada. Según Erikson (1968), esta etapa se caracteriza por la búsqueda de identidad frente a la confusión de roles, donde el sujeto comienza a definir quién es, qué desea y cómo se relaciona con los demás. Esta búsqueda se expresa en la necesidad de autonomía, en la exploración de intereses personales y en el fortalecimiento de vínculos con el grupo de pares. Piaget (1970) ubica esta etapa en el tránsito hacia las operaciones formales, donde el pensamiento abstracto, la lógica proposicional y la capacidad de anticipar consecuencias comienzan a consolidarse. Sin embargo, este desarrollo cognitivo no ocurre de manera uniforme, y está influenciado por factores emocionales, sociales y culturales.

En el ámbito educativo, los jóvenes de esta edad enfrentan desafíos particulares. La literatura señala que este grupo presenta una alta sensibilidad al clima escolar, a la calidad de las relaciones interpersonales y a la percepción de sentido en los contenidos que se les enseñan (Eccles & Roeser, 2011). La motivación escolar, la autoestima académica y la disposición hacia el aprendizaje están profundamente condicionadas por la forma en que se sienten reconocidos, valorados y acompañados en el aula. En este sentido, las habilidades socioemocionales, como la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, se convierten en mediadoras clave del aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes gestionar sus emociones, construir relaciones positivas y enfrentar los retos escolares con mayor resiliencia.

El contexto colombiano presenta particularidades que deben ser consideradas al analizar esta categoría. Según datos del Ministerio de Educación Nacional y de estudios como los de García Jaramillo et al. (2016), los jóvenes entre los 13 y 15 años enfrentan riesgos de deserción escolar, especialmente en

zonas rurales y en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. La falta de sentido en la trayectoria educativa, la desconexión entre los contenidos escolares y la vida cotidiana, y la ausencia de acompañamiento emocional y vocacional son factores que inciden en la pérdida de interés y en el abandono escolar. Además, las brechas entre zonas urbanas y rurales, entre instituciones oficiales y privadas, y entre modalidades académicas y técnicas, generan desigualdades que afectan la permanencia y el rendimiento de los estudiantes.

Desde una mirada psicoeducativa, es fundamental reconocer que los jóvenes entre los 13 y 15 años no aprenden únicamente desde lo cognitivo, sino también desde lo emocional y lo relacional. Autores como Carl Rogers (1969) han enfatizado que el aprendizaje significativo ocurre cuando el contenido tiene relevancia para las metas personales del estudiante, y cuando el proceso involucra tanto al intelecto como a las emociones. Esta perspectiva se articula con los aportes de David Ausubel (1978), quien sostiene que el aprendizaje se facilita cuando los nuevos contenidos se relacionan de manera sustantiva con los saberes previos del alumno. En ambos casos, se reconoce que la motivación, la autopercepción y el vínculo con el docente son condiciones necesarias para que el aprendizaje ocurra de forma profunda y duradera.

En el plano institucional, los jóvenes necesitan entornos escolares que favorezcan la participación, la construcción de vínculos y la expresión emocional. En este sentido, el colegio debe dar espacios de diálogo y acompañamiento que permitan conectar los intereses de los estudiantes con el proceso formativo. En Colombia, iniciativas como ProAntioquia y Colombia Aprende han recalcado la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales mediante programas de apoyo escolar y programas de atención, especialmente en contextos de riesgos.

La categoría de jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años también plantea desafíos para la investigación educativa. Es necesario desarrollar estudios que exploren las trayectorias escolares de este grupo, sus motivaciones, sus formas de aprender y sus necesidades emocionales. La adolescencia media no debe ser tratada como una etapa homogénea, sino como un periodo de alta diversidad, donde confluyen múltiples factores que condicionan el aprendizaje. La investigación debe considerar variables como el género, el contexto socioeconómico, la pertenencia étnica, la modalidad educativa y el acceso a recursos tecnológicos, para comprender mejor las realidades de estos jóvenes y diseñar intervenciones pertinentes.

En síntesis, los jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años constituyen una categoría educativa y psicosocial que exige atención diferenciada. Su desarrollo cognitivo, emocional y social está en pleno proceso de consolidación, y sus experiencias escolares tienen un impacto decisivo en su trayectoria educativa y en su formación como ciudadanos. Reconocer sus particularidades, sus necesidades y sus potencialidades es fundamental para construir una educación más inclusiva, significativa y humanizadora. En este marco, las habilidades socioemocionales no son un añadido, sino una condición para el aprendizaje, la permanencia y el bienestar de los estudiantes en esta etapa crucial de su vida.

CAPÍTULO II: Metodología

Este apartado define el Componente Metodológico del proyecto de grado, detallando las decisiones que garantizan la coherencia y el rigor de la investigación. Inicialmente, se establece el posicionamiento de la ciencia adoptado y el enfoque principal, fundamentando la elección del diseño metodológico (cualitativo, cuantitativo o mixto). Seguidamente, se describe la estructura del proceso

mediante sus fases técnicas, articuladas con los instrumentos y las categorías o variables de análisis. La sección concluye con la descripción detallada de cada técnica e instrumento seleccionado, culminando con la presentación de los componentes éticos que aseguran la responsabilidad y la integridad de la investigación.

2.1. Posicionamiento de Ciencia: Hermenéutico

El presente estudio se inscribe en un posicionamiento de ciencia hermenéutico, el cual se orienta a la comprensión e interpretación de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias en contextos sociales y educativos. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una descripción objetiva de la realidad, sino como una construcción intersubjetiva que emerge del diálogo entre el investigador y los participantes. Gadamer (2002) sostiene que comprender es siempre interpretar, y que toda interpretación implica situarse en un horizonte histórico y lingüístico que condiciona la manera en que se da sentido al mundo. En consecuencia, la hermenéutica reconoce que la realidad humana es esencialmente interpretativa y que el conocimiento se produce a través del encuentro con el otro.

En el ámbito educativo, este posicionamiento epistemológico adquiere relevancia porque permite abordar los fenómenos humanos desde su complejidad y singularidad, reconociendo que los procesos de aprendizaje y las experiencias socioemocionales no pueden reducirse a datos observables o cuantificables. Según Ricoeur (2006), comprender una acción humana implica reconstruir su sentido a partir de los símbolos, discursos y contextos en los que se manifiesta, lo cual supone un proceso reflexivo donde el lenguaje media entre la experiencia y la interpretación.

Así, la hermenéutica se sustenta en la idea de que el conocimiento educativo se genera mediante una relación dialógica, donde el investigador participa activamente en la construcción de sentido sin pretender neutralidad, sino apertura a la comprensión. Martínez (2018) explica que el paradigma hermenéutico busca acceder al significado profundo de las acciones humanas, integrando la subjetividad como fuente válida de conocimiento. Del mismo modo, Sandín Esteban (2003) destaca que la hermenéutica concibe la investigación educativa como un proceso comprensivo que busca interpretar la realidad desde la voz de los actores y los contextos que la configuran.

Por tanto, asumir un posicionamiento hermenéutico en esta investigación implica reconocer que el conocimiento sobre el aporte del desarrollo de las habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje no puede dissociarse de las experiencias, los significados y las interacciones de los jóvenes participantes. El valor del conocimiento radica, entonces, en la interpretación profunda de las vivencias humanas y educativas, donde comprender se convierte en un acto transformador tanto para el investigador como para los sujetos que participan del proceso.

2.2. Enfoque y alcance de la Investigación

La investigación se orienta desde un enfoque cualitativo con tendencia a mixto, sustentado en un alcance comprensivo-interpretativo que responde al posicionamiento de ciencia hermenéutico adoptado. Este enfoque busca comprender los significados que los jóvenes otorgan a sus experiencias socioemocionales en relación con su proceso de aprendizaje, sin dejar de lado la posibilidad de integrar algunos elementos cuantitativos que permitan contrastar y ampliar la interpretación. Como plantean

Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa se interesa por el mundo interpretativo de los sujetos, analizando cómo estos construyen sentido a partir de su experiencia en contextos sociales determinados.

La tendencia mixta se incorpora de manera intencionada y complementaria al enfoque cualitativo dominante, sin abandonar el paradigma hermenéutico que orienta la investigación. Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2022) plantean que los diseños con tendencia mixta no implican una ruptura epistemológica, sino que reconocen que ciertos fenómenos educativos complejos se comprenden mejor cuando se combinan datos cualitativos e interpretativos con datos cuantitativos de apoyo, siempre que estos últimos estén subordinados a la lógica comprensiva dominante. Desde esta perspectiva, lo cuantitativo no busca medir ni generalizar, sino aportar evidencia descriptiva que amplíe y enriquezca la interpretación hermenéutica.

Específicamente, en esta investigación se utilizan dos instrumentos que generan datos cuantitativos: la lista de chequeo de observación pasiva con escala Likert, aplicada en la fase diagnóstica, y el cuestionario de autopercepción con escala Likert, aplicado en la fase de implementación. Estos instrumentos permiten registrar la frecuencia de comportamientos socioemocionales observables y la autopercepción de los estudiantes frente a sus propias habilidades, generando datos numéricos que se articulan con los datos cualitativos provenientes de la observación participante y el grupo focal. Esta articulación es lo que permite identificar convergencias y divergencias entre lo que los estudiantes perciben de sí mismos y lo que se registra en su comportamiento real, constituyendo así uno de los hallazgos centrales de la investigación. Como señala Flick (2012), esta diversidad de fuentes corresponde

a una triangulación metodológica que fortalece la validez comprensiva de los hallazgos sin comprometer la coherencia epistemológica del estudio.

En este sentido, el propósito de la investigación no es establecer generalizaciones, sino comprender las realidades subjetivas, emocionales y relacionales que emergen en el aula, a través del diálogo, la reflexión y la interpretación. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2022), el enfoque cualitativo busca explorar los significados y percepciones que las personas otorgan a los fenómenos, permitiendo acceder a la profundidad de las experiencias humanas.

El alcance comprensivo-interpretativo se sustenta en la necesidad de captar la esencia del fenómeno estudiado desde las voces y vivencias de los participantes. Desde la perspectiva de Gadamer (2002), comprender implica un proceso dialógico donde el investigador se aproxima al sentido que los sujetos construyen en su contexto histórico y vital, reconociendo que todo conocimiento es interpretación. Por ello, la labor investigativa se concibe como un ejercicio reflexivo en el que el investigador se sitúa dentro del campo de estudio, interactuando con los participantes para reconstruir significados compartidos.

De acuerdo con Sandín Esteban (2003), la investigación comprensiva se basa en el reconocimiento de la subjetividad como fuente legítima de conocimiento y en la valoración del contexto como elemento constitutivo de la comprensión. En coherencia con esta postura, el estudio del aporte del desarrollo de las HSE en el proceso de aprendizaje en jóvenes escolarizados se orienta a interpretar las experiencias emocionales, comunicativas y relacionales que configuran su manera de aprender y de vincularse con el saber, el docente y sus pares.

De esta manera, el enfoque cualitativo con tendencia a mixto y el alcance comprensivo-interpretativo permiten que la investigación integre la profundidad del sentido humano con el rigor de la sistematización, haciendo posible una comprensión holística del fenómeno. Así, el conocimiento producido no busca medir ni predecir, sino comprender y resignificar las experiencias socioemocionales que inciden en el aprendizaje, generando aportes pedagógicos que fortalezcan la práctica educativa desde la perspectiva de la inteligencia emocional y la educación socioemocional.

2.3. Diseño de la Investigación

El diseño metodológico adoptado en este estudio es de carácter exploratorio, ya que se orienta a indagar, describir y comprender un fenómeno poco abordado en el contexto específico del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob: el aporte del desarrollo de las habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje de los jóvenes entre los 13 y 15 años. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), los estudios exploratorios permiten examinar problemas de investigación poco estudiados o que aún no han sido suficientemente comprendidos, con el propósito de generar aproximaciones iniciales y establecer bases para futuras investigaciones más profundas o explicativas.

En correspondencia con el posicionamiento hermenéutico y el enfoque comprensivo-interpretativo, este diseño no busca comprobar hipótesis ni establecer relaciones causales, sino acercarse al fenómeno desde la experiencia y los significados que construyen los sujetos. De acuerdo con Sampieri et al. (2014), la exploración en investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad, apertura y capacidad para adaptarse a los hallazgos emergentes durante el proceso de indagación. Así, el diseño exploratorio resulta pertinente para captar las voces, emociones y

percepciones de los estudiantes, favoreciendo una comprensión inicial del modo en que las habilidades socioemocionales inciden en su manera de aprender.

Asimismo, Creswell y Poth (2018) señalan que los diseños exploratorios cualitativos buscan comprender las perspectivas y experiencias de los participantes ante fenómenos complejos, reconociendo que el conocimiento se construye a partir del significado compartido. Bajo esta lógica, el diseño exploratorio empleado en esta investigación propicia una lectura interpretativa de las vivencias socioemocionales, en la que el investigador se convierte en mediador del sentido que los jóvenes otorgan a sus emociones, relaciones y procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la elección del diseño exploratorio se justifica porque permite abrir un campo de comprensión en torno a la educación socioemocional en adolescentes escolarizados, reconociendo su relevancia en la formación integral y en el fortalecimiento del vínculo con el saber. La flexibilidad del diseño exploratorio posibilita el uso de diversas técnicas, como entrevistas, observaciones o cuestionarios abiertos, que, al integrarse, facilitan una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado.

En síntesis, este diseño ofrece las condiciones necesarias para comprender las dinámicas y significados que emergen del desarrollo de las habilidades socioemocionales en contextos educativos, sin imponer estructuras previas, sino permitiendo que los hallazgos emerjan desde la experiencia viva y reflexiva de los participantes.

2.3.1. Ensamble del diseño: Fases, objetivos específicos, técnicas e instrumentos de Investigación

En coherencia con el diseño exploratorio adoptado, el proceso metodológico de esta investigación se estructura en tres fases: diagnóstico, implementación y evaluación, las cuales se desarrollan de manera secuencial y articulada. Cada fase responde a un objetivo específico y contempla la aplicación de técnicas e instrumentos, que permiten recoger información pertinente para la comprensión del fenómeno. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), los diseños exploratorios pueden organizarse en etapas que faciliten una aproximación gradual y flexible al objeto de estudio, ajustándose a las condiciones del contexto. Asimismo, Creswell y Poth (2018) señalan que la planificación en fases permite sistematizar el proceso de investigación cualitativa, garantizando coherencia entre los objetivos, las estrategias de recolección y el análisis de los datos.

Las tres categorías que estructuran el análisis en cada fase, comunicación asertiva, autorregulación emocional y trabajo en equipo, se derivan directamente del marco teórico adoptado en esta investigación. Su selección responde al modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), que agrupa las HSE en bloques operacionalizables para contextos escolares, y al marco conceptual de Goleman (1995), que fundamenta la inteligencia emocional como base del desarrollo socioemocional.

Las tres categorías no son arbitrarias, representan las dimensiones socioemocionales que, según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), Goleman (1995) y Morlett-Villa (2023), inciden de manera más directa en los procesos de aprendizaje y convivencia en la adolescencia media. Su operacionalización en los instrumentos se realizó de la siguiente manera: la comunicación asertiva se tradujo en indicadores observables relacionados con la expresión verbal, la escucha activa y la participación en clase; la

autorregulación emocional se operacionalizó a través de indicadores de autocontrol, manejo de la frustración y concentración; y el trabajo en equipo se evidenció mediante indicadores de colaboración, responsabilidad compartida y resolución de conflictos. Estos indicadores orientan tanto la lista de chequeo con escala Likert como la guía de observación participante y las preguntas del grupo focal, garantizando coherencia entre el marco teórico, las categorías de análisis y los instrumentos aplicados en cada fase

Figura 1

Fases, técnicas, instrumentos y enfoques de la investigación



Nota: Este gráfico presenta las técnicas, instrumentos y enfoques propios de cada una de las fases propuestas en la investigación. Autoría propia. 2026

Fase I. Diagnóstico

Objetivo específico: Caracterizar el estado inicial del desarrollo de las habilidades socioemocionales y su relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- Técnica 1: Revisión documental
 - o Instrumento: Matriz de análisis documental.
- Técnica 2: Observación pasiva
 - o Instrumento: Lista de chequeo de observación pasiva con escala Likert.

Fase II. Implementación

Objetivo específico: Examinar las habilidades socioemocionales mediante la aplicación de un taller interdisciplinar desarrollado desde las áreas de Sociales e Inglés.

- Técnica 1: Cuestionario
 - o Instrumento: Lista de chequeo de observación participante con escala Likert.
- Técnica 2: Observación participante
 - o Instrumento: Lista de chequeo de observación participante con escala Likert.

Fase III. Evaluación

Objetivo específico: Interpretar los aportes y percepciones de los estudiantes frente al desarrollo de las habilidades socioemocionales luego de la implementación del taller interdisciplinar.

- Técnica: Grupo focal
 - o Instrumento: Entrevista semiestructurada colectiva.

Tabla 1

Cuadro ensamblado exploratorio

Tema	Incidencia del desarrollo de las habilidades socio emocionales en el proceso de aprendizaje entre los 13 y 15 años del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob					
Problema	¿Como incide el desarrollo de las habilidades socioemocionales (comunicación asertiva, trabajo en equipo y autorregulación emocional) en el proceso de aprendizaje en jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años del colegio Externado Porfirio Barba Jacob?					
Objetivo G	Analizar la incidencia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje en jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años del colegio Externado Porfirio Barba Jacob.					
Posicionamiento de ciencia	Hermenéutico cualitativo con tendencia mixta.					
Enfoque	Cualitativo					
Diseño	Exploratorio					
Población	Estudiantes entre los 13 y 15 años del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob					
Muestra	Estudiantes pertenecientes al curso 901					
Fases del diseño y Técnicas	DIAGNOSTICO		IMPLEMENTACION		EVALUACION	
	Técnicas	Instrumentos	Técnicas	Instrumentos	Técnicas	Instrumentos
	1.Revisión documental 2.Observación pasiva	1. Matriz de análisis 2 Lista de chequeo de observación pasiva con escala likert	1. Cuestionario 2. Observación participante	1.2 Lista de chequeo de autopercepción con escala likert 2. Lista de chequeo de observación participativa con escala likert	1. Grupo focal	1 Entrevista semiestructurada colectiva
Objetivos Específicos	Caracterizar el estado inicial del desarrollo de las habilidades socioemocionales y su relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes por medio de caracterización poblacional y observaciones pasivas.		Examinar las habilidades socioemocionales mediante la aplicación de un taller interdisciplinar desarrollado desde las áreas de Sociales e Inglés.		Interpretar los aportes y percepciones de los estudiantes frente al desarrollo de las habilidades socioemocionales luego de la implementación del taller interdisciplinar.	
Variables	- Habilidades socioemocionales - Proceso de aprendizaje - Jóvenes escolarizados					
Control de variables	En esta investigación, el control de variables se establece mediante la delimitación del contexto, la selección intencionada del grupo participante (curso 901) y la aplicación de técnicas e instrumentos coherentes con los objetivos del estudio. Se busca garantizar que las variaciones observadas en las habilidades socioemocionales y el proceso de aprendizaje correspondan a las dinámicas propias del aula y no a factores externos. Para ello, se mantiene la misma población, los mismos espacios escolares y condiciones de observación a lo largo de las tres fases del diseño, asegurando consistencia en la recolección y el análisis de la información.					
Hipótesis	La carencia de habilidades socioemocionales entre estudiantes y docentes del grado noveno (901) del Instituto Porfirio Barba Jacob aporta significativamente en la manera en la que ambos se relacionan con el saber.					

Nota: Esta tabla describe los componentes de la investigación. Tomado de “Metodología de la investigación: triángulos para su construcción” por I. Jiménez. 2024

2.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

La selección de las técnicas e instrumentos de recolección de datos en esta investigación se fundamenta en la naturaleza exploratoria del diseño y en su posicionamiento hermenéutico, orientado a

la comprensión de los significados y experiencias que los estudiantes construyen en torno al desarrollo de sus habilidades socioemocionales y su relación con el aprendizaje. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), en los estudios exploratorios las técnicas deben elegirse de manera flexible, de modo que posibiliten el descubrimiento de nuevos aspectos del fenómeno y la comprensión de sus múltiples dimensiones.

Desde esta perspectiva, las técnicas seleccionadas se alinean con los propósitos del alcance comprensivo-interpretativo, ya que permiten captar tanto la dimensión subjetiva de la experiencia educativa como los comportamientos observables que emergen en la interacción escolar. Para Creswell y Poth (2018), la elección de técnicas en investigación cualitativa debe responder a la búsqueda de significados, empleando instrumentos que faciliten la descripción, interpretación y triangulación de la información recolectada. Por ello, las técnicas de revisión documental, observación pasiva, cuestionario, observación participante y grupo focal fueron seleccionadas como medios pertinentes para lograr una comprensión integral del fenómeno, complementadas con instrumentos diseñados para cada fase.

Durante la primera fase, el propósito fue caracterizar el contexto institucional y reconocer el estado inicial de las habilidades socioemocionales en los estudiantes. Para ello, se empleó la revisión documental y la observación pasiva.

La revisión documental permitió analizar información existente en fuentes institucionales —como el Proyecto Educativo Institucional, planes de área, informes y registros pedagógicos—, con el fin de identificar el lugar que ocupan las habilidades socioemocionales dentro de las prácticas formativas. Según Flick (2012), la revisión documental constituye un recurso esencial en los estudios cualitativos,

pues permite contextualizar el fenómeno y comprender su construcción institucional y discursiva. El instrumento asociado fue una matriz de análisis documental, que facilitará la organización y sistematización de los datos extraídos de los documentos en torno a categorías teóricas definidas.

Por su parte, la observación pasiva permitió registrar comportamientos, actitudes e interacciones de los estudiantes sin que exista intervención directa del investigador, lo que posibilita reconocer manifestaciones socioemocionales en un ambiente natural. Taylor, Bogdan y DeVault (2015) explican que la observación no participante brinda una perspectiva auténtica de las dinámicas sociales, al reducir la influencia del observador sobre el contexto.

Para llevar a cabo este registro, el instrumento correspondiente es una lista de chequeo de observación pasiva con escala Likert, diseñada por los propios investigadores. Esta escala, desarrollada originalmente por Likert (1932), ordena las respuestas en niveles que permiten cuantificar la frecuencia de comportamientos observables. La versión empleada en esta investigación consta de cinco niveles: 1 (nunca), 2 (rara vez), 3 (algunas veces), 4 (casi siempre) y 5 (siempre). Estos valores son los que aparecerán posteriormente en el análisis de resultados para indicar la frecuencia con que el observador registró la presencia de cada comportamiento socioemocional durante las sesiones observadas, permitiendo una lectura clara y sistemática de los datos recolectados.

En la segunda fase, se buscó fortalecer las habilidades socioemocionales mediante la aplicación de un taller interdisciplinar desarrollado desde las áreas de Sociales e Inglés. En esta etapa, las técnicas

de cuestionario y observación participante resultan pertinentes para captar tanto la experiencia subjetiva como los comportamientos manifiestos durante el proceso formativo.

El cuestionario se empleó como técnica para explorar las percepciones y reflexiones de los estudiantes respecto al desarrollo de sus habilidades socioemocionales durante la aplicación del taller interdisciplinar. Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2014) explican que los cuestionarios cualitativos permiten obtener información tanto descriptiva como interpretativa de los sujetos, favoreciendo la comprensión de sus experiencias en contextos educativos. El instrumento correspondiente fue una lista de chequeo de observación participante con escala Likert, diseñada para registrar la frecuencia y presencia de comportamientos socioemocionales observables mientras los estudiantes desarrollan las actividades del taller. Este instrumento permitió relacionar la autopercepción expresada por los participantes con las manifestaciones conductuales observadas, fortaleciendo así la validez interpretativa de la información recolectada.

Por su parte, la observación participante se constituye en un recurso metodológico esencial para comprender las dinámicas socioemocionales desde dentro del proceso pedagógico, ya que el investigador se involucra activamente mientras registra los comportamientos, interacciones y reacciones emocionales de los estudiantes. De acuerdo con Angrosino (2012), esta técnica permite acceder a la perspectiva de los actores en su entorno natural, generando interpretaciones contextualizadas. El instrumento correspondiente es una lista de chequeo de observación participante con escala Likert, la cual permitirá sistematizar la frecuencia y cualidad de las expresiones socioemocionales de los estudiantes durante la implementación del taller interdisciplinar.

La tercera fase tuvo como propósito valorar los resultados y percepciones de los estudiantes tras la implementación del taller interdisciplinar, comprendiendo los aportes del desarrollo socioemocional en su aprendizaje. La técnica seleccionada es el grupo focal, con su respectivo instrumento de entrevista semiestructurada colectiva.

El grupo focal se considera una técnica idónea para generar un espacio dialógico donde los participantes puedan compartir colectivamente sus experiencias, percepciones y aprendizajes. Según Krueger y Casey (2014), esta técnica posibilita la interacción entre los sujetos, permitiendo que emerjan significados compartidos que no siempre surgen en entrevistas individuales. En consonancia con el enfoque hermenéutico, la conversación grupal se convierte en un medio de construcción de sentido y reflexión colectiva. El instrumento fue una entrevista semiestructurada colectiva, la cual orientó la discusión a partir de preguntas abiertas que promuevan la expresión de las vivencias de los estudiantes.

En conjunto, la articulación de estas técnicas e instrumentos responde a la naturaleza interpretativa del estudio y a su propósito de comprender, más que medir, el fenómeno educativo desde la experiencia de los participantes. Como plantea Flick (2012), la diversidad de técnicas en la investigación cualitativa permite triangular datos y enriquecer la interpretación, fortaleciendo la validez comprensiva de los hallazgos.

2.5. Grupo Objetivo y Unidad

El grupo objetivo de esta investigación está conformado por jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años de edad, pertenecientes a la educación básica secundaria. Este rango etario representa un

periodo del desarrollo caracterizado por intensas transformaciones cognitivas, sociales y afectivas que influyen directamente en el aprendizaje y en la convivencia escolar. Diversas investigaciones recientes han resaltado la importancia de estudiar las habilidades socioemocionales (HSE) en esta etapa, debido a que los adolescentes enfrentan procesos de construcción identitaria y adaptación relacional que condicionan su desempeño académico y su bienestar emocional (Morlett-Villa, 2023; Redondo et al., 2024).

La unidad de estudio se compone de los estudiantes del curso 901 del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob, seleccionados por representar un grupo homogéneo dentro del rango de edad mencionado y por evidenciar dinámicas relacionales y académicas relevantes para la investigación, especialmente en las asignaturas de Sociales e Inglés, áreas que según los resultados institucionales recientes presentan mayores desafíos en el aprendizaje. Esta selección responde también a los planteamientos de Navarrete (2024), quien subraya que en la adolescencia media existen diferencias significativas en la expresión de competencias como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos, por lo que los programas y estudios deben adecuarse a las necesidades contextuales de los grupos específicos.

Asimismo, investigaciones contemporáneas han evidenciado que el desarrollo de las HSE en adolescentes favorece la reconstrucción de las prácticas relacionales deterioradas tras la pandemia, así como el fortalecimiento de la autorregulación emocional y la convivencia (Morlett-Villa, 2023; Redondo et al., 2024). Desde una perspectiva regional, Torres Moreira (2024) advierte que las habilidades socioemocionales se asocian con un mejor rendimiento académico, aunque su impacto varía según el diseño metodológico y los instrumentos de evaluación utilizados. Por su parte, Castañeda (2024) enfatiza

la necesidad de contextualizar las HSE al sistema educativo colombiano, adaptando los modelos internacionales a la realidad cultural del país.

En este sentido, centrar el estudio en los jóvenes del curso 901 permite abordar un escenario representativo donde convergen las dinámicas emocionales y pedagógicas propias de la adolescencia media, generando información pertinente para fortalecer el aprendizaje y la convivencia escolar en el contexto colombiano.

2.6. Consideraciones Éticas

La presente investigación es desarrollada por estudiantes de la Universidad La Gran Colombia, en el marco del proyecto académico que busca analizar las habilidades socioemocionales en el aula, particularmente en el curso 901 del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob. En coherencia con los lineamientos éticos de la universidad y con la legislación nacional vigente —entre ellas la Ley 1090 de 2006, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) y la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales—, se garantizan los principios de respeto, beneficencia, confidencialidad y autonomía de los participantes.

Dado que la población objeto de estudio está conformada por adolescentes entre los 13 y 15 años, se reconoce su condición de grupo vulnerable, lo cual exige un trato ético riguroso. Por ello, los investigadores solicitaron previamente el permiso institucional a la Universidad La Gran Colombia, entidad que avaló la pertinencia académica y metodológica del estudio. Posteriormente, se gestionó la autorización del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob, donde se realizó la investigación.

De igual manera, se implementó un proceso de consentimiento informado dirigido a padres de familia o acudientes, y un asentimiento voluntario para los estudiantes participantes, explicando los propósitos, procedimientos y posibles implicaciones del estudio. Se garantizó que la participación fuese totalmente voluntaria y que los estudiantes pudiesen retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas ni personales.

Asimismo, se protegió la confidencialidad y el anonimato de los participantes: ningún nombre, dato personal o información sensible fue divulgado o asociado con los resultados. Todos los registros se utilizaron únicamente con fines académicos y analizados de manera colectiva.

Finalmente, los instrumentos aplicados y las estrategias metodológicas fueron sometidos a juicio de experto por parte del docente asesor, con el fin de validar su pertinencia, claridad y coherencia ética. De este modo, la investigación no solo cumple con los estándares éticos institucionales y nacionales, sino que también promueve el respeto, la sensibilidad y la responsabilidad en el abordaje de las experiencias socioemocionales de adolescentes en contextos escolares.

2.6.1. Permiso Institucional

La solicitud de permiso institucional se realizó a través de una carta formal emitida por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, dirigida al rector del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob, señor César Aljure. En dicha comunicación se solicitó la autorización para el desarrollo de actividades investigativas y pedagógicas con los estudiantes del grado 901, en el marco

del proyecto titulado *“Aporte del desarrollo de las habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje en jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob”*.

El permiso fue requerido con el propósito de garantizar el aval institucional para aplicar los instrumentos de recolección de información —como la lista de chequeo de observación pasiva con escala Likert y los cuestionarios de diagnóstico—, así como para implementar posteriormente el taller interdisciplinar diseñado dentro de la propuesta investigativa.

La carta fue firmada por el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, el coordinador de investigación y el director del trabajo de grado, quienes respaldaron oficialmente la solicitud ante la institución educativa. De esta manera, se aseguró que las actividades se realizarán con el consentimiento y acompañamiento del colegio, respetando los principios éticos, la confidencialidad de los datos y el bienestar de los participantes.

2.6.2 Consentimiento Informado

El consentimiento informado se elaboró con el propósito de garantizar la autorización formal de los padres de familia de los estudiantes participantes del grado 901 del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob, quienes serían parte de las actividades del proyecto *“Aporte del desarrollo de las habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje en jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años”*.

Este documento fue diseñado siguiendo los principios éticos de la investigación educativa y con base en las políticas institucionales de tratamiento de datos personales. En él, los padres o acudientes fueron informados de manera clara y precisa sobre los objetivos del estudio, la naturaleza de las

actividades (entrevistas, observaciones y aplicación del taller interdisciplinar), las fechas previstas para su desarrollo —del 27 de octubre al 14 de noviembre de 2025, en horario de 7:00 a.m. a 1:30 p.m.—, y la finalidad académica de la información recolectada.

La carta de consentimiento estableció explícitamente que la participación de los estudiantes era voluntaria, que los datos se utilizarían exclusivamente con fines académicos y que se respetaría la confidencialidad y anonimato de los participantes. Además, los padres confirmaban su autorización mediante su firma, número de cédula y teléfono de contacto, garantizando así la validez ética del proceso.

De esta manera, la obtención del consentimiento informado aseguró la protección de los derechos de los menores de edad y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa, respaldando la transparencia y legitimidad del trabajo de campo

CAPÍTULO III: Análisis y Resultados

3.1. Presentación de Resultados

3.1.1. Análisis de lista de chequeo de observación pasiva y participativa con escala Likert

Las observaciones pasivas constituyeron la técnica central de la fase diagnóstica, con el propósito de caracterizar el estado inicial de las HSE de los estudiantes del curso 901 sin una intervención directa por parte de los investigadores. Su función fue registrar de manera sistemática los comportamientos, actitudes e interacciones de los estudiantes durante el desarrollo de las clases. Esto permitió identificar cómo se manifestaban las categorías de análisis de la comunicación asertiva, trabajo

en equipo y la autorregulación emocional antes de cualquier intervención pedagógica. Para ello, se seleccionaron dos escenarios académicos, la clase de Ciencias Sociales dirigida por el docente Javier Moreno y la clase de Inglés dirigida por la docente Daniela Muñoz. Ambas observaciones se realizaron con el mismo instrumento de registro (escala Likert), lo que permitió comparar como el vínculo docente/estudiante y el ambiente generado en cada clase incidían en la expresión de las HSE.

Observación pasiva clase Ciencias Sociales

La primera observación pasiva está dirigida a la clase de Ciencias Sociales, impartida por el profesor Javier Moreno. Los resultados obtenidos en la escala de Likert demuestran un alto nivel en la autorregulación emocional, donde las puntuaciones máximas de (5) conseguidas en los ítems relacionados con la regulación de la conducta ante las frustraciones. Esto se respalda según alguna de las observaciones que se le hicieron a la clase: cuando una de las estudiantes llegó a equivocarse, no se generaron reprimendas no por parte de los compañeros de clase ni por el docente encargado, y las pequeñas bromas ligeras fueron tomadas de buena forma, sin que estas tuvieran que escalar a conflictos. Estas dinámicas sugieren que hay un clima de manejo emocional adecuado y confianza

En lo que respecta a la convivencia dentro del salón de clases, el resultado obtenido por los estudiantes fue alta, con un total de (4) en los ítems relacionados a la expresión clara y respetuosa de ideas, el uso adecuado del lenguaje (tanto el verbal como no verbal) y el respeto por las participaciones de los compañeros. A lo largo de la clase se pudo evidenciar una cercanía y confianza con el docente, al punto que los estudiantes se daban la libertad de burlarse del docente de manera consensuada, como por ejemplo burlarse del equipo favorito de fútbol del profesor. Sí bien este tipo de comentarios pueden

tomarse como distracciones de la clase, esto ayuda a reforzar que existe un vínculo de confianza y ausencia de miedo.

No obstante, los ítems relacionados con el mantenimiento de la atención sostenida y la participación activa, terminaron teniendo una de las calificaciones más bajas de la observación pasiva. A la hora de mantener la atención se clasificó un puntaje con un total de (2), y la participación activa apenas obteniendo niveles medios y bajos (3 y 2). Este se puede ver reflejado en la actitud de dos estudiantes, donde en diferentes momentos de la clase usaron sus celulares para jugar, a sabiendas que el uso de estos dispositivos está restringido al momento de recibir las clases, a menos que el docente diga lo contrario. A su vez, algunas parejas parecían mantener el silencio y el orden, pero dicha actitud parece ser más apatía a la clase, ya que en ningún momento participaron en la clase.

Para el caso del compromiso académico, los alumnos demostraron un nivel alto en el cumplimiento de aspectos como traer los materiales requeridos para la clase (5) y la realización de tareas con autonomía (4). Pero, lo que sí demuestra una calificación sumamente baja fue el ítem de formulación de preguntas (1), lo cual demuestra una inexistente profundización crítica. Entonces, si bien existe una responsabilidad y estabilidad emocional, a la hora de involucrarse de manera cognitiva no llega a puntos muy altos.

Observación pasiva clase de Inglés

El análisis de la observación pasiva realizada durante la clase de Inglés permite profundizar y contextualizar los resultados obtenidos en la escala de valoración aplicada, demostrando una clara relación entre las puntuaciones obtenidas y las dinámicas internas del salón de clases. Al principio de la

misma, se nota una clara diferencia frente a la clase de Sociales, específicamente a lo relacionado al manejo de grupo, donde se incluye el seguimiento de instrucciones, silencio y el orden en general. Los estudiantes presentaron constantemente dificultad para mantenerse en sus puestos, seguir las indicaciones y mantener una dinámica de trabajo constante con las actividades propuestas por la docente, todo esto coincide con las bajas calificaciones asignadas a los ítems como “Mantiene la atención durante la clase” (1), “Mantiene la concentración a pesar de las distracciones del entorno” (2) e “Interviene voluntariamente en actividades académicas” (2).

La naturaleza de la clase fue una de carácter práctico, apoyado con la realización de un taller, el cual no logró favorecer una disposición favorable para el aprendizaje. Algunos estudiantes lograron avanzar de manera efectiva en el taller, esto a pesar de las distracciones y el ruido que fue constante en toda la clase, pero una parte considerable de los estudiantes se dedicó a actividades ajenas al taller, como lanzarse objetos entre sí o desplazarse del salón sin autorización. Esto refleja los resultados bajos en indicadores relacionados con la autorregulación emocional y de conducta, tales como “Regula su conducta ante frustraciones o correcciones” (2), y “Evita reacciones impulsivas ante situaciones adversas” (2), demostrando que el grupo presenta dificultades para seguir normas básicas de convivencia dentro del aula y el autocontrol que exige un espacio académico.

A su vez, se evidenciaron ciertas tensiones en la comunicación entre estudiantes y docente. Las manifestaciones de inconformidad por la no entrega de las evaluaciones se hicieron de manera muy poco formal, rayando en el irrespeto, a pesar de que la profesora explicó que no había terminado de calificar la totalidad de las pruebas. Este comportamiento se vio reflejado en las puntuaciones de los indicadores las cuales presentan un nivel bajo e intermedio, tales como “Solicita ayuda o expresa

desacuerdo sin agredir” (2), “Expresa sus ideas con claridad y respeto” (3) y “Escucha y respeta las ideas de sus compañeros” (3), lo que refleja que las habilidades comunicativas y de manejo del desacuerdo no están del todo desarrolladas en los estudiantes, esto por lo menos en lo que respecta a la clase de Inglés.

Una estrategia para el control del aula por parte de la profesora (anotar en el tablero el nombre de aquellos estudiantes que no mantuvieran el orden) no cumplió con el objetivo de regular el comportamiento. Por el contrario, los estudiantes que estaban anotados en el tablero lo tomaron como burla e incluso como motivación para actos de desacato, como aquel de borrar del tablero sus nombres y el de los compañeros, salir del salón sin permiso o incluso hacer comentarios intimidantes a la docente, como el registrado “Yo sé dónde vive usted”, expresado con un tono de burla. Este tipo de actitudes evidencian un quebrantamiento en la autoridad de la docente y un clima emocional en deterioro, reflejando la baja calificación en el ítem de “Contribuye a un ambiente propicio para el aprendizaje” (2).

No obstante, es necesario mencionar que, a pesar de que el escenario planteado en los párrafos anteriores no parece del todo idóneo para el aprendizaje, los estudiantes demostraron una capacidad para recuperarse emocionalmente después de situaciones negativas, y esto se refleja en la nota más alta registrada en el ítem de “Se recupera con rapidez de emociones negativas durante la clase” (5). Esto sugiere que el malestar emocional es frecuente en el salón de clases, este no perdura de manera constante, esto demuestra la posibilidad importante para fortalecer las habilidades socioemocionales si se generan condiciones más adecuadas para el aprendizaje.

Observación participante clase de Ciencias Sociales

Esta observación pasiva realizada para la clase de Sociales, en este caso la clase al ser dirigida por dos docentes y un observador, permite identificar las dinámicas protagonistas en relación con las habilidades socioemocionales y su impacto en el proceso de aprendizaje. Desde el principio de la clase se evidenciaron dificultades para establecer el orden y la disposición para trabajar, ya que los estudiantes tardaron bastante en organizar y mantener una atención colectiva. Este aspecto demuestra el resultado de la escala de Likert, donde los ítems que se relacionan con la concentración y atención presentan calificaciones medias y bajas, tales como “mantiene la concentración a pesar de distracciones del entorno” (2) y “mantiene la atención durante la clase” (3), lo que afirma una tendencia a la disposición y a la pérdida de atención durante las explicaciones de los docentes.

A su vez, las observaciones recalcan que los estudiantes se distraen durante las explicaciones y estos cambian el tema de la clase, evidenciando dificultades para una autorregulación cognitiva y emocional. Esto compagina con las calificaciones intermedias en ítems como “regula su conducta ante frustraciones o correcciones” (3) y “evita reacciones impulsivas ante situaciones adversas” (2), evidenciando que, si bien algunos estudiantes pueden controlar paulatinamente sus respuestas emocionales, siguen estando presentes retos para la gestión de la persistencia y frustración en la labor académica.

Por otro lado, que hubiera dos profesores dirigiendo la clase permitió una cobertura mayor en el sentido pedagógico, sin embargo, esta presencia no pudo garantizar la consolidación de un ambiente propicio para el aprendizaje. El ítem “contribuye a un ambiente propicio para el aprendizaje” obtuvo un puntaje de (4), esto demuestra que, pese a los obstáculos para mantener el orden, hubo intentos colectivos para sostener unas condiciones mínimas de trabajo. De igual forma, los resultados de carácter

positivo en “interviene voluntariamente en actividades académicas” (4), “realiza las tareas con autonomía y calidad” (4) y “responde con pertinencia a las preguntas del docente” (4) evidencian que parte del grupo logra comprometerse de forma activa cuando consigue mantener la atención.

En lo que respecta a las habilidades sociales, los puntajes obtenidos en los ítems en “escucha y respeta las ideas de sus compañeros” (2) y “participa activamente en actividades grupales sin generar conflictos” (2) demuestran que las interacciones entre iguales continúan siendo un factor que limita un ambiente propicio en el salón de clases. Esta situación comparte la observación de que, durante las explicaciones e instrucciones, algunos estudiantes se separan del proceso colectivo, lo que afecta tanto la participación como la unión grupal.

Observación participante clase de Inglés

El análisis de la escala de Likert para la segunda clase de Inglés, en este caso dirigida por los docentes Daniel Chacon y Sofía Reina muestra un panorama distinto a la primera clase de la profesora Daniela Muñoz, aunque aún están presentes algunas tensiones en el comportamiento de los estudiantes en el aula. En lo que respecta a la autorregulación emocional, los alumnos presentaron un desempeño ligeramente favorable. Los ítems relacionados con el manejo de la frustración o correcciones (4), la elusión de reacciones impulsivas (4) y recuperarse de emociones negativas durante la clase (4) evidenciaron una mejor capacidad para gestionar el malestar de algunas emociones ante la exigencia académica del uso del Inglés. Estos resultados se evidencian en la observación a algunos estudiantes que, a pesar de responder incorrectamente las preguntas planteadas en la actividad, estos no manifiestan miedo a volver a participar, mostrando una buena tolerancia a los errores y a seguir participando.

Pero, esta autorregulación emocional no se refleja en la totalidad de los estudiantes del salón, esto en lo que respecta a la participación y la atención sostenida. La dificultad para mantener la atención a pesar de las distracciones que hay en el entorno (2) y los bajos niveles de participación voluntaria en las actividades (2) confirma lo que se vio en el aula: hubo estudiantes que optaron por el silencio y la pasividad al tener la percepción de no poseer un nivel de Inglés adecuado para poder expresarse. Estas actitudes se refuerzan por el miedo a recibir burlas o comentarios de burla por parte de sus compañeros, esto evidencia una inseguridad emocional actúa como una barrera para el aprendizaje.

En lo que respecta a las habilidades socioemocionales y de comunicación, los resultados obtenidos se ubican con una nota intermedia. Las participaciones en actividades sin que haya conflictos (2), el escuchar y respetar las ideas de los demás (3) y compartir ideas con plena claridad y respeto (3) evidencian que, si bien hay disposiciones básicas para que los estudiantes interactúen, estas no se presentan de manera consistente. Esto justamente corresponde con las observaciones de la clase, donde se vio falta de atención cuando otros compañeros participaron y con la constante presencia de comentarios sarcásticos hacia a los docentes, los cuales afectaron de manera negativa al clima emocional de la clase y de los involucrados.

Un aspecto de suma importancia es el cumplimiento de normas y de responsabilidad. Los ítems con la solicitud de ayuda o expresar desacuerdos sin agredir (4), el buen uso de lenguaje verbal y no verbal (4) y el cumplimiento de las entregas y los materiales (3) evidencia que los estudiantes logran cumplir las exigencias formales de la clase. Pero, este cumplimiento de las normas no siempre viene acompañado de con el compromiso para el aprendizaje, esto se evidencia con los ítems de realización de

tareas con autonomía y calidad (3), el interés y la disposición del aprendizaje (3) y la formulación de preguntas que evidencian análisis (2).

Finalmente, para el análisis de la contribución de un ambiente propicio para el aprendizaje (3) y la aplicación de estrategias para poder resolver dificultades académicas (3) sugiere que los estudiantes cuentan con unas bases socioemocionales en pleno desarrollo, los cuales se activan de manera desigual según el contexto que se esté desarrollando el clima de la clase. El caso de una estudiante, que al poseer un buen nivel de Inglés, apoyó a sus compañeros de grupo a responder de manera correcta la actividad realizada en clase, esto demuestra un caso de empatía, cooperación y liderazgo positivo, favoreciendo la participación y reduciendo el malestar de sus compañeros.

3.1.2. Justificación de preguntas del instrumento Checklist de observación pasiva

Componente socioemocional

Pregunta 1: ¿Regulo mi conducta cuando me siento frustrado o me corrigen?

Justificación

Esta pregunta busca identificar cómo los estudiantes perciben su capacidad para regular su conducta frente a situaciones de frustración o corrección, frecuentes en el contexto escolar, como una respuesta incorrecta, la retroalimentación del docente o el desarrollo de evaluaciones académicas. Estas situaciones suelen generar respuestas emocionales intensas que pueden incidir en la manera en que el estudiante enfrenta el proceso de aprendizaje.

La regulación emocional resulta fundamental en este tipo de escenarios, ya que permite manejar reacciones impulsivas y mantener la disposición hacia la tarea académica. En este sentido, la gestión adecuada de emociones como la frustración favorece procesos como la atención, la persistencia y la toma de decisiones ante el error (Goleman, 1995). De igual manera, la regulación emocional posibilita afrontar experiencias escolares demandantes sin que estas interfieran negativamente en el desempeño académico ni en la interacción dentro del aula (Bisquerra, 2009).

Por ello, esta pregunta permite reconocer cómo los estudiantes enfrentan emocionalmente situaciones de corrección o dificultad, aportando información relevante para comprender su comportamiento y su disposición frente a los desafíos académicos cotidianos.

Pregunta 2: ¿Evito reaccionar de manera impulsiva ante situaciones difíciles?

Justificación

Esta pregunta busca identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad para inhibir respuestas impulsivas frente a situaciones difíciles que pueden surgir en distintos contextos del entorno escolar, más allá de escenarios específicos de corrección académica. Dichas situaciones pueden involucrar conflictos interpersonales, presión social, desacuerdos o momentos de tensión durante las actividades escolares.

La impulsividad se relaciona con la capacidad de autorregulación y con los procesos de control conductual que permiten al individuo evaluar las consecuencias de sus actos antes de responder. En este sentido, Goleman (1995) señala que el control de impulsos constituye una habilidad clave para una adaptación emocional adecuada, ya que favorece respuestas reflexivas frente a estímulos

emocionalmente desafiantes. De manera complementaria, Rogers (1969) sostiene que la autorregulación personal se fortalece en contextos educativos que promueven la reflexión sobre la propia conducta, permitiendo respuestas más conscientes y menos reactivas.

Desde esta perspectiva, la inclusión de este ítem resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes gestionan situaciones complejas que pueden derivar en conflictos o consecuencias negativas, aportando elementos para interpretar su comportamiento y su forma de relacionarse con los demás dentro del contexto escolar.

Pregunta 3: ¿Me recupero de manera impulsiva ante situaciones difíciles?

Justificación

Esta pregunta busca comprender cómo los estudiantes perciben su proceso de recuperación emocional después de haber experimentado una situación difícil o conflictiva dentro del contexto escolar. A diferencia de las preguntas anteriores, centradas en la reacción inmediata ante la frustración o la impulsividad, este ítem pone el énfasis en el momento posterior al conflicto, es decir, en la manera como el estudiante logra restablecer el equilibrio emocional tras la experiencia vivida.

La recuperación emocional implica la capacidad de reconocer lo ocurrido, gestionar las emociones derivadas del conflicto y retomar la actividad académica o relacional de manera adaptativa. En este sentido, Bisquerra (2009) señala que la regulación emocional no solo se manifiesta en el control inicial de la conducta, sino también en la capacidad de reparar emocionalmente situaciones que han generado malestar, favoreciendo la reflexión y el aprendizaje a partir de la experiencia.

Asimismo, Goleman (1995) plantea que una regulación emocional eficaz permite que las personas no queden ancladas a estados emocionales negativos, sino que puedan recuperarse y responder de forma más consciente y reflexiva. Desde esta perspectiva, resulta relevante identificar si los estudiantes perciben su recuperación emocional como impulsiva o reflexiva, ya que esto incide en su disposición posterior frente al aprendizaje, la convivencia y la resolución de conflictos.

Por tanto, esta pregunta aporta información valiosa para comprender cómo los estudiantes gestionan emocionalmente el después del conflicto, aspecto fundamental para interpretar su comportamiento y su continuidad en el proceso educativo.

Pregunta 4: ¿Mantengo mi concentración, aunque haya distracciones en el entorno?

Justificación

Esta pregunta busca comprender cómo los estudiantes perciben su capacidad para regular la atención en contextos escolares caracterizados por múltiples estímulos e interrupciones, como el aula del grado 901, donde las distracciones externas son frecuentes. En etapas del desarrollo propias de la adolescencia y en entornos altamente sobre estimulados, sostener la concentración representa un desafío constante para los estudiantes.

La regulación de la atención constituye una manifestación clave de la autorregulación, ya que implica la capacidad de dirigir y mantener el foco atencional en una tarea, a pesar de la presencia de estímulos distractores. En este sentido, Goleman (2013) plantea que la atención es una habilidad

entrenable que permite filtrar estímulos irrelevantes y sostener la concentración, condición necesaria para el aprendizaje profundo y la participación consciente en las actividades académicas.

Desde esta perspectiva, identificar cómo los estudiantes regulan su atención resulta fundamental para comprender su disposición frente a las tareas escolares y su implicación en el proceso de aprendizaje, tanto en el aula como en el trabajo autónomo.

Pregunta 5: “Participo activamente en actividades grupales sin generar conflictos”.

Justificación

Esta afirmación busca evaluar la capacidad de los estudiantes para integrarse de manera constructiva en actividades grupales, participando activamente en el trabajo colectivo sin que se generen conflictos. Este tipo de situaciones exige no sólo la implicación académica, sino también la gestión adecuada de las emociones y la interacción respetuosa con los demás.

La participación en dinámicas grupales pone en juego habilidades socioemocionales relacionadas con el trabajo en equipo, la comunicación y la regulación emocional en contextos sociales. En este sentido, Bisquerra (2009) señala que las competencias emocionales incluyen habilidades sociales que permiten establecer relaciones positivas, manejar desacuerdos y favorecer la cooperación, aspectos fundamentales para la convivencia escolar y el aprendizaje compartido.

Asimismo, desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye a través de la interacción con otros, por lo que la participación activa y regulada en actividades grupales se convierte en una condición clave para el desarrollo cognitivo. Cuando los estudiantes logran

colaborar sin generar conflictos, se favorece no solo el clima del aula, sino también la construcción colectiva del conocimiento.

Por ello, esta pregunta resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes gestionan sus emociones y su comunicación en contextos colaborativos, aspecto fundamental en un entorno educativo donde gran parte de las actividades se desarrollan de manera colectiva.

Pregunta 6: “Escucho y respeto las ideas de mis compañeros”.

Justificación

Esta afirmación busca valorar la disposición de los estudiantes para escuchar y respetar las ideas de sus compañeros dentro de contextos de trabajo grupal. Esta habilidad resulta fundamental en dinámicas colaborativas, ya que implica no sólo la aceptación de la diversidad de opiniones, sino también la capacidad de integrar los aportes de otros en la construcción colectiva de soluciones.

Escuchar y respetar las ideas de los demás supone el desarrollo de habilidades socioemocionales vinculadas con la comunicación asertiva y la empatía. En este sentido, Rogers (1969) destaca la escucha empática como una condición esencial para las relaciones interpersonales positivas, ya que permite comprender al otro desde su perspectiva y favorece interacciones basadas en el respeto mutuo. Esta disposición facilita climas de confianza y cooperación dentro del aula.

De manera complementaria, Bisquerra (2009) señala que las habilidades sociales forman parte de las competencias emocionales necesarias para la convivencia y el aprendizaje compartido, en tanto permiten reconocer al otro como un interlocutor válido y regular las propias respuestas en situaciones

de interacción. Por ello, esta afirmación resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes se relacionan con sus pares y cómo dichas interacciones inciden en el trabajo colaborativo y el desarrollo de actividades académicas colectivas.

Pregunta 7: “Cumpro con mi rol dentro del grupo de trabajo”.

Justificación

Esta afirmación busca indagar por el nivel de responsabilidad y compromiso que los estudiantes asumen frente a las tareas colectivas dentro del trabajo en grupo. El cumplimiento del rol asignado resulta fundamental para el logro de los objetivos comunes, ya que garantiza una distribución equitativa de las responsabilidades y favorece el desarrollo efectivo de las actividades propuestas.

El compromiso con el propio rol dentro del grupo refleja competencias socioemocionales relacionadas con la organización, la disciplina y la autorregulación, así como la capacidad de responder a las expectativas del colectivo. Desde una perspectiva socioemocional, Bisquerra (2009) señala que las habilidades sociales incluyen la responsabilidad y el compromiso con los demás, aspectos que fortalecen la convivencia y el trabajo colaborativo en contextos educativos.

Asimismo, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye a través de la interacción social, por lo que la participación activa y responsable de cada integrante resulta clave para la dinámica grupal. Cuando un estudiante no cumple con su rol, no solo se afecta el desarrollo de la actividad, sino también las relaciones interpersonales, pudiendo generar sentimientos de frustración, exclusión o inconformidad dentro del grupo.

En este sentido, esta afirmación permite comprender cómo los estudiantes se posicionan frente a las responsabilidades compartidas y cómo dicha postura incide tanto en el clima del aula como en su integración a dinámicas grupales que trascienden lo estrictamente académico.

Pregunta 8: “Expreso mis ideas con claridad y respeto”.

Justificación

Esta afirmación busca indagar la capacidad de los estudiantes para expresar sus ideas de manera clara y respetuosa, evitando manifestaciones comunicativas que generen hostilidad o deterioren las relaciones interpersonales en el entorno escolar. La forma en que los estudiantes comunican sus pensamientos influye directamente en el clima del aula y en las dinámicas de participación académica y social.

Expresar ideas con respeto implica regular las emociones que emergen en la interacción y reconocer al otro como un interlocutor válido. En este sentido, Goleman (2013) señala que la gestión consciente de la atención y de las emociones permite modular el lenguaje y el tono comunicativo, favoreciendo intercambios más reflexivos y menos reactivos. La comunicación respetuosa se convierte así en una manifestación observable de la autorregulación emocional en contextos sociales.

De manera complementaria, Bisquerra (2009) plantea que la comunicación asertiva forma parte de las habilidades socioemocionales necesarias para la convivencia y el aprendizaje cooperativo, en tanto posibilita expresar opiniones y desacuerdos sin recurrir a la agresividad ni a la imposición. Por ello, esta afirmación resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes participan en espacios académicos

y relacionales, y cómo su forma de comunicarse favorece o limita la construcción de un ambiente escolar óptimo.

Pregunta 9: “Pido ayuda o expreso mi desacuerdo sin agredir”.

Justificación

Esta afirmación busca evaluar la capacidad de los estudiantes para gestionar sus necesidades y desacuerdos de manera respetuosa, evitando conductas agresivas, ya sean verbales o físicas. Pedir ayuda o expresar inconformidades sin recurrir a la agresión constituye una habilidad central dentro de la comunicación asertiva y del manejo adecuado de situaciones de tensión en el contexto escolar.

Expresar desacuerdos de forma no violenta implica un nivel de autoconciencia emocional, ya que el estudiante reconoce sus propios límites, identifica cuándo una situación lo supera y decide solicitar apoyo o manifestar su inconformidad de manera constructiva. En este sentido, Goleman (1995) plantea que la conciencia de las propias emociones y la capacidad de regularlas permiten evitar respuestas impulsivas y agresivas, favoreciendo interacciones más reflexivas y adaptativas.

De manera complementaria, Bisquerra (2020) señala que las competencias emocionales incluyen tanto la conciencia emocional como las habilidades sociales necesarias para afrontar conflictos sin dañar a los demás ni a uno mismo. La posibilidad de pedir ayuda y expresar desacuerdos sin agresión contribuye a la construcción de relaciones basadas en el respeto y a la consolidación de redes de apoyo dentro del aula.

Por ello, esta afirmación resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes enfrentan situaciones que generan malestar o desacuerdo, y cómo dichas respuestas inciden en la convivencia escolar, la comunicación entre pares y la gestión pacífica de los conflictos.

Pregunta 10: “Utilizo un lenguaje verbal y no verbal adecuado en clase”.

Justificación

Esta afirmación busca valorar la capacidad de los estudiantes para regular tanto el lenguaje verbal como el no verbal en el contexto del aula, entendiendo que la comunicación no se limita al contenido del mensaje, sino que se expresa también a través de gestos, posturas, miradas, tono corporal y actitudes. Estos elementos configuran señales sociales que influyen directamente en la calidad de la interacción y en el clima del aula.

El uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal implica un nivel de conciencia social, ya que el estudiante reconoce cómo sus formas de expresión impactan en los demás y en las dinámicas colectivas. En este sentido, Goleman (2006) señala que la capacidad de interpretar y regular las señales comunicativas permite ajustar la conducta a las demandas del contexto social, favoreciendo interacciones empáticas, cooperativas y respetuosas.

De manera complementaria, Bisquerra (2009) plantea que las habilidades sociales incluyen la regulación de la conducta comunicativa como un componente esencial de la convivencia escolar. La adecuación del lenguaje verbal y no verbal contribuye a generar ambientes de aprendizaje seguros, donde la participación, el respeto mutuo y la disposición al trabajo académico se ven fortalecidos.

Por ende, esta afirmación resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes se posicionan comunicativamente dentro del aula y cómo dicha regulación incide tanto en las relaciones interpersonales como en el desarrollo de las dinámicas pedagógicas.

Componente académico

Pregunta 1: “Mantengo la atención durante la clase”.

Justificación

Esta afirmación busca indagar la capacidad de los estudiantes para sostener la atención durante el desarrollo de la clase, comprendiendo este proceso como una condición fundamental para el aprendizaje escolar. Mantener la atención permite al estudiante seguir las explicaciones, relacionar la información nueva con conocimientos previos y participar de manera activa en las dinámicas académicas.

La atención constituye un proceso central en el aprendizaje, ya que posibilita la selección y organización de la información relevante. En este sentido, Ausubel (2002) señala que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante logra establecer conexiones entre los nuevos contenidos y su estructura cognitiva previa, proceso que requiere necesariamente de atención sostenida. Sin esta, la información se fragmenta y pierde sentido.

Desde la psicología emocional, Goleman (2013) plantea que la atención es una habilidad entrenable que se ve constantemente desafiada en contextos caracterizados por la sobreestimulación. En el ámbito escolar, la dificultad para mantener la concentración no solo afecta la comprensión de los contenidos, sino que también limita la posibilidad de establecer relaciones entre saberes, formular

preguntas y participar activamente en las actividades propuestas. Por ello, la atención se convierte en un indicador relevante del nivel de implicación cognitiva del estudiante, así como de su disposición frente al proceso de enseñanza–aprendizaje. Por tanto, identificar cómo los estudiantes perciben su capacidad atencional permite comprender mejor las dinámicas de aprendizaje que se desarrollan en el aula y los retos que enfrenta el proceso educativo en contextos contemporáneos.

Pregunta 2: “Participo voluntariamente en las actividades académicas”.

Justificación

Esta afirmación busca indagar la disposición de los estudiantes para involucrarse de manera activa y voluntaria en las actividades académicas, más allá del cumplimiento obligatorio de las tareas escolares. La participación voluntaria constituye un indicador relevante del nivel de implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje y de su relación con los contenidos trabajados en el aula.

La participación activa se asocia con procesos de motivación intrínseca, en tanto el estudiante se involucra en las actividades por interés, curiosidad o deseo de comprender, y no únicamente por recompensas externas como calificaciones o reconocimientos. En este sentido, Rogers (1969) plantea que el aprendizaje significativo se favorece cuando el estudiante participa de manera genuina, desde una motivación personal que le otorga sentido a la experiencia educativa.

De manera complementaria, Schunk (2012) señala que la motivación influye directamente en el nivel de esfuerzo, persistencia y participación del estudiante en las actividades académicas. Cuando la participación surge de forma voluntaria, se fortalece la confianza en las propias capacidades y se favorece una implicación más profunda en la construcción del conocimiento. Asimismo, la participación

activa contribuye a dinámicas de aprendizaje colectivo, donde el intercambio de ideas y experiencias enriquece el proceso educativo.

Por ello, esta afirmación resulta pertinente para comprender si la participación de los estudiantes está orientada principalmente por incentivos externos o si responde a un interés genuino por aprender, aspecto clave para interpretar su nivel de compromiso académico y su relación con el saber.

Pregunta 3: “Respondo con pertinencia a las preguntas del docente”.

Justificación

Esta afirmación busca evaluar la capacidad de los estudiantes para comprender los contenidos abordados en clase y expresarlos de manera pertinente durante la interacción con el docente. Responder adecuadamente a una pregunta no implica únicamente reproducir información, sino demostrar que el estudiante ha logrado interpretar, organizar y relacionar los contenidos trabajados.

Responder con pertinencia constituye una evidencia del nivel de comprensión significativa, ya que supone que el estudiante ha establecido vínculos entre la información presentada y sus conocimientos previos. En este sentido, Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje adquiere sentido cuando el estudiante logra integrar nuevos contenidos dentro de su estructura cognitiva, proceso que se manifiesta claramente en la capacidad de responder de manera coherente a las preguntas formuladas en clase.

Asimismo, este aspecto refleja la disposición hacia la clase y la atención sostenida, pues para responder de forma pertinente es necesario escuchar activamente, comprender la intención de la pregunta y seleccionar la información relevante. De acuerdo con Goleman (2013), la atención enfocada permite filtrar los estímulos irrelevantes y concentrarse en la tarea cognitiva, lo cual favorece respuestas más ajustadas y reflexivas en contextos académicos.

Por lo tanto, esta afirmación resulta clave para identificar no solo el nivel de comprensión de los estudiantes, sino también su seguridad para intervenir en clase y su capacidad para participar activamente en el proceso de enseñanza–aprendizaje, aspectos centrales en la construcción del conocimiento escolar.

Pregunta 4: “Realizo mis tareas con autonomía y calidad”.

Justificación

Esta afirmación busca evaluar la capacidad de los estudiantes para asumir sus responsabilidades académicas de manera autónoma, así como el nivel de calidad con el que desarrollan las tareas propuestas, especialmente aquellas que se realizan fuera del aula. La autonomía en la realización de las tareas constituye un indicador clave del grado de implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y de su capacidad para gestionar las demandas académicas de forma independiente.

La realización autónoma de las tareas está estrechamente relacionada con los procesos de autorregulación del aprendizaje, los cuales implican planificar, supervisar y evaluar el propio desempeño académico. En este sentido, Zimmerman (2002) plantea que los estudiantes autorregulados son capaces

de organizar su tiempo, establecer metas, seleccionar estrategias adecuadas y evaluar la calidad de sus resultados, aspectos que se reflejan directamente en el trabajo realizado fuera del aula.

Desde una perspectiva cognitiva, la tarea escolar adquiere sentido cuando el estudiante la comprende como una extensión del proceso de aprendizaje iniciado en clase y no como una actividad mecánica o repetitiva. Ausubel (2002) señala que el aprendizaje significativo se fortalece cuando el estudiante puede relacionar los nuevos contenidos con sus conocimientos previos, proceso que se ve favorecido cuando las tareas promueven la reflexión, la aplicación y la profundización de lo aprendido.

Asimismo, la autonomía académica implica un componente de autorregulación emocional, ya que el estudiante debe sostener el esfuerzo, manejar la frustración y perseverar ante las dificultades que pueden surgir durante la realización de las tareas. Goleman (2006) destaca que la capacidad de regular la conducta y mantener la motivación frente a objetivos a mediano plazo es fundamental para el desempeño académico sostenido.

Por ello, esta afirmación resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes gestionan su aprendizaje fuera del aula, cómo organizan su tiempo y esfuerzos, y de qué manera la autonomía en la realización de las tareas contribuye al desarrollo de aprendizajes de mayor calidad y profundidad.

Pregunta 5: “Contribuyo a mantener un ambiente propicio para el aprendizaje”.

Justificación

Esta afirmación busca evaluar la disposición de los estudiantes para contribuir activamente a la construcción de un clima de aula favorable al aprendizaje, entendiendo que el proceso educativo se

desarrolla en un espacio social donde las conductas individuales influyen directamente en las dinámicas colectivas. El ambiente propicio para el aprendizaje no se limita a la ausencia de conflicto, sino que implica condiciones de respeto, cooperación y regulación de comportamientos que favorecen la concentración y la participación académica.

Desde una perspectiva educativa, Bisquerra y Pérez (2007) plantean que el clima escolar constituye un factor determinante en el rendimiento académico y en el bienestar de los estudiantes, ya que incide en la calidad de las interacciones y en la disposición hacia el aprendizaje. Un ambiente caracterizado por relaciones positivas favorece la implicación activa y reduce las conductas que interfieren en el desarrollo de las actividades académicas.

Asimismo, Goleman (2006), al abordar la inteligencia social, señala que la capacidad de reconocer el impacto de la propia conducta en los demás es esencial para el funcionamiento de los grupos. En el contexto escolar, esta competencia se traduce en la regulación de comportamientos que pueden facilitar o dificultar el aprendizaje colectivo, lo que convierte al ambiente del aula en una responsabilidad compartida.

Desde el enfoque cognitivo, Ausubel (1963) destaca que la disposición para aprender se ve influida por las condiciones del entorno, las cuales pueden facilitar o entorpecer la integración de nuevos conocimientos. Un ambiente organizado y emocionalmente seguro favorece la atención, la comprensión y la participación, elementos esenciales del aprendizaje significativo.

Por ende, esta afirmación permite comprender cómo los estudiantes asumen su rol dentro del aula como agentes activos en la construcción de un entorno que favorece el aprendizaje, reconociendo que el clima escolar no es un factor externo, sino una condición que se construye a partir de las interacciones cotidianas.

Pregunta 6: “Aplico estrategias para resolver mis dificultades académicas”.

Justificación

Esta afirmación busca evaluar la capacidad de los estudiantes para afrontar las dificultades académicas mediante el uso consciente de estrategias, tales como la organización del tiempo, la selección de técnicas de estudio, la búsqueda de apoyo o la revisión de errores. La aplicación de estrategias no sólo da cuenta de la autonomía del estudiante, sino también de su disposición para asumir las dificultades como parte constitutiva del proceso de aprendizaje y no como un obstáculo definitivo.

Desde el enfoque de la autorregulación del aprendizaje, Zimmerman (2000) plantea que los estudiantes estratégicos son aquellos que, frente a las dificultades, ajustan sus métodos, monitorean su desempeño y evalúan los resultados de sus acciones. En este sentido, la dificultad académica se convierte en una oportunidad para reflexionar sobre el propio aprendizaje y modificar las estrategias utilizadas, fortaleciendo así la autonomía y la responsabilidad frente al proceso formativo.

Asimismo, Schunk y Zimmerman (2008) señalan que el uso de estrategias está estrechamente relacionado con la percepción de autoeficacia, ya que los estudiantes que confían en su capacidad para mejorar tienden a persistir ante los errores y a buscar alternativas para superar las dificultades. Esta

relación favorece una comprensión del error como parte natural del aprendizaje y no como un fracaso, lo cual incide positivamente en la motivación y en la continuidad del esfuerzo académico.

Desde una perspectiva cognitiva, Ausubel (1963) sostiene que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante logra reorganizar la información y modificar sus esquemas de conocimiento a partir de nuevas experiencias, incluidas aquellas que implican dificultad o conflicto cognitivo. En este marco, la aplicación de estrategias permite resignificar las dificultades como momentos de ajuste y profundización del aprendizaje, otorgándoles un valor formativo comparable al de los logros académicos.

De este modo, esta afirmación permite comprender cómo los estudiantes gestionan sus dificultades, qué tan dispuestos están a modificar sus estrategias y en qué medida reconocen el aprendizaje como un proceso dinámico, en el que el esfuerzo, la reflexión y la capacidad de adaptación resultan centrales para el desarrollo académico.

Pregunta 7“Formulo preguntas o comentarios que demuestran análisis”.

Justificación

Esta afirmación es pertinente dentro del instrumento porque permite indagar en el nivel de implicación cognitiva de los estudiantes durante el desarrollo de la clase, específicamente en su capacidad para ir más allá de la recepción pasiva de la información y posicionarse de manera reflexiva frente a los contenidos. Formular preguntas o comentarios que evidencian análisis supone que el estudiante no solo ha comprendido lo trabajado, sino que ha logrado establecer relaciones, identificar inconsistencias, profundizar en ideas o generar nuevas conexiones que enriquecen la dinámica académica.

Desde una perspectiva cognitiva, este tipo de intervenciones se asocia directamente con el aprendizaje significativo, en tanto el estudiante reorganiza la información y la integra de manera sustantiva a su estructura de conocimiento. Ausubel (2000) plantea que el aprendizaje adquiere sentido cuando el sujeto logra relacionar los nuevos contenidos con saberes previos, proceso que se manifiesta claramente en la capacidad de cuestionar, argumentar y elaborar aportes analíticos durante la clase. En este sentido, las preguntas y comentarios no cumplen únicamente una función comunicativa, sino que se convierten en indicadores del nivel de comprensión y elaboración cognitiva alcanzado.

Asimismo, la formulación de intervenciones analíticas refleja una disposición activa hacia el aprendizaje y una actitud de compromiso con el desarrollo de la clase. Schunk (2012) señala que la participación cognitiva activa favorece la motivación académica y el involucramiento sostenido, ya que el estudiante asume un rol protagonista en la construcción del conocimiento. Por ello, incluir esta afirmación en el checklist permite diferenciar entre una participación superficial y una participación que evidencia pensamiento crítico, iniciativa intelectual y disposición para el trabajo académico, aspectos fundamentales para comprender cómo los estudiantes se relacionan con el saber en el contexto escolar.

Pregunta 8 “Traigo mis materiales necesarios y cumplo con los tiempos establecidos”.

Justificación

Esta afirmación es pertinente porque permite identificar el grado en que los estudiantes han desarrollado hábitos básicos de organización y responsabilidad académica, los cuales constituyen condiciones necesarias para el desarrollo efectivo de las actividades escolares. Traer los materiales

requeridos y cumplir con los tiempos establecidos no responde únicamente a normas institucionales, sino que refleja la disposición del estudiante para involucrarse de manera adecuada en el proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva cognitiva, Ausubel (2002) señala que el aprendizaje significativo requiere una actitud favorable y una disposición previa para aprender, la cual se manifiesta en acciones concretas como la preparación para la clase y la continuidad en el trabajo académico. La falta de materiales o el incumplimiento de tiempos interrumpe la secuencia del aprendizaje y dificulta la integración de los nuevos contenidos.

En esta misma línea, Marchesi y Martín (1998) destacan que los hábitos de estudio, entre ellos la organización del tiempo y de los recursos, influyen directamente en el rendimiento académico y en la posibilidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje que ofrece la escuela. La organización permite al estudiante anticipar las exigencias escolares y responder a ellas de manera más eficaz.

De manera complementaria, Goleman (2013) plantea que la disciplina personal y el control del esfuerzo sostenido son habilidades fundamentales para mantener rutinas de trabajo académico, especialmente en contextos de alta distracción. En este sentido, cumplir con los tiempos y preparar los materiales necesarios favorece la continuidad del trabajo en el aula y contribuye a un mejor aprovechamiento de las actividades propuestas.

Pregunta 9: “Muestro interés y disposición hacia el aprendizaje”.

Justificación

Esta afirmación es pertinente porque permite explorar cómo los estudiantes se reconocen a sí mismos frente a su proceso formativo, no únicamente como receptores de contenidos, sino como sujetos con una actitud determinada hacia el aprendizaje. El interés y la disposición constituyen dimensiones fundamentales de la experiencia escolar, ya que influyen directamente en la forma en que los estudiantes se involucran en las actividades académicas, perseveran ante las dificultades y otorgan sentido a lo que aprenden.

Desde una perspectiva educativa, la motivación académica no se limita al deseo de obtener resultados o cumplir con exigencias externas, sino que se relaciona con la disposición interna para aprender y participar activamente en el proceso formativo. Rogers (1969) sostiene que el aprendizaje se profundiza cuando el estudiante se siente implicado de manera personal, percibe sentido en lo que aprende y asume una actitud abierta y participativa frente al conocimiento. En este marco, el interés se convierte en un motor que favorece la exploración, la curiosidad y el compromiso con las actividades escolares.

Asimismo, Schunk (2012) plantea que la motivación influye en la persistencia y en la manera en que los estudiantes enfrentan los retos académicos, ya que aquellos que muestran mayor disposición hacia el aprendizaje tienden a involucrarse más activamente, a tolerar mejor la dificultad y a buscar estrategias para mejorar su desempeño. Esta disposición no surge de manera aislada, sino que se construye en relación con las experiencias escolares, el acompañamiento recibido y la percepción de apoyo dentro del contexto educativo.

En este sentido, Goleman (2006) señala que el interés y la disposición también se vinculan con la capacidad de sostener el esfuerzo y regular la conducta frente a metas a mediano plazo, aspectos esenciales en el ámbito académico. Mostrar interés por aprender implica, entonces, una combinación de motivación, compromiso y autorregulación que incide directamente en la forma en que los estudiantes participan, aprenden y se relacionan con el saber.

Desde esta visión, la afirmación permite identificar diferencias en la manera en que los estudiantes se posicionan frente al aprendizaje, ofreciendo información relevante para interpretar sus niveles de participación, compromiso y perseverancia en el aula, aspectos que inciden de forma directa en el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Pregunta 10: “Aplico lo que aprendo en nuevas situaciones o contextos”.

Justificación

Dentro del checklist diseñado para valorar el componente académico, la afirmación cumple la función de explorar el alcance de los aprendizajes más allá de su reproducción inmediata en el aula. Este ítem permite identificar si los estudiantes perciben el conocimiento escolar como algo transferible y utilizable en distintos escenarios, lo cual resulta clave para interpretar la profundidad con la que se apropian de los contenidos trabajados.

En este sentido, la obra *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view* de Ausubel (2000) constituye el referente más pertinente para fundamentar esta afirmación, ya que desarrolla el aprendizaje significativo como un proceso en el que los contenidos adquieren sentido cuando se incorporan a la estructura cognitiva del estudiante y pueden ser utilizados para interpretar y resolver

situaciones diversas. La posibilidad de aplicar lo aprendido en nuevos contextos indica, desde este enfoque, que el conocimiento no permanece aislado ni descontextualizado, sino que se transforma en una herramienta cognitiva funcional.

De manera complementaria, Schunk (2012) aporta elementos para comprender cómo la aplicación del conocimiento incide en la disposición y el compromiso académico de los estudiantes. Cuando los aprendizajes escolares se perciben como útiles y transferibles, se fortalece la motivación y se consolida una relación más positiva con el proceso formativo. En este estudio, este aporte resulta relevante para interpretar la manera en que los estudiantes valoran el aprendizaje escolar y reconocen su utilidad más allá del cumplimiento de exigencias académicas.

En este sentido, la afirmación se incorpora al instrumento porque permite identificar si los aprendizajes contruidos en el aula trascienden la repetición de contenidos y se proyectan hacia usos más amplios y significativos. Evaluar esta capacidad resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes resignifican lo aprendido y le atribuyen valor en relación con su experiencia cotidiana y académica, aspecto clave para interpretar el sentido que otorgan al proceso educativo.

3.1.3. Cuestionario de autopercepción aplicada

La encuesta aplicada a los estudiantes se diseñó como un instrumento dividido en dos partes complementarias. La primera parte se centró en las habilidades socioemocionales, abordando aspectos como la autorregulación emocional, el trabajo en equipo y la comunicación asertiva. La segunda parte se enfocó en el componente académico, explorando dimensiones como la atención, participación,

comprensión, desempeño, clima del aula, resolución de problemas, pensamiento crítico, organización, motivación y transferencia. Esta estructura permitió que los estudiantes contestaran cuestionamientos sobre los dos aspectos sobre los que gira este documento, las habilidades emocionales como aporte al proceso de aprendizaje.

La encuesta fue aplicada de manera individual y consistió en una serie de afirmaciones frente a las cuales los estudiantes debían evaluarse utilizando una escala de cinco niveles. Esta escala iba desde el nivel 1 (*nunca lo hago*) pasando por el nivel 2 (*rara vez lo hago*), el nivel 3 (*algunas veces lo hago, pero no es constante*) y el nivel 4 (*lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), hasta el nivel 5 (*lo hago todo el tiempo*). Estas escalas permitían expresar la frecuencia y la intensidad con la que reconocían cada habilidad.

El propósito de esta encuesta es que los estudiantes puedan autoevaluarse con los mismos criterios que se utilizaron en las observaciones pasivas realizadas previamente. De esta manera, fue posible contrastar la percepción que ellos tienen de sus propias habilidades con lo que se pudo visualizar desde un análisis externo. Esta comparación es importante ya que estas habilidades socioemocionales, así como las competencias académicas no suelen ser evaluadas de esta manera ya que con el desarrollo de la cotidianidad se vuelve un ejercicio que pareciera no ser útil.

La selección de las habilidades socioemocionales se fundamentó en la investigación previa y en su papel para el desarrollo integral de los estudiantes. Se escogieron aquellas que no solo son esenciales para la convivencia y el bienestar emocional, sino que también son importantes para desarrollar otras competencias socioemocionales y favorecer el desempeño académico. Este instrumento permitió

obtener una visión amplia (holística) de la experiencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes, al conectar tanto la dimensión socioemocional como la académica, se generó un panorama que facilita comprender cómo se desarrollan las dinámicas de clase, las relaciones sociales y las prácticas de aprendizaje.

El siguiente análisis de la encuesta, en la mayoría de las afirmaciones, presenta una estructura que busca en primer lugar destacar la importancia de cada afirmación, en segundo lugar, interpretar los resultados obtenidos y finalmente conectarlos con otros instrumentos de análisis aplicados al grupo, como el grupo focal y las observaciones pasivas.

3.1.4. Análisis del cuestionario de autopercepción de habilidades socioemocionales

La primera pregunta dentro del componente de habilidades socioemocionales fue: *¿Regulo mi conducta cuando me siento frustrado o me corrigen?*, el objetivo de esta pregunta es conocer cómo perciben los estudiantes su capacidad de regular emociones en situaciones estresantes o en diferentes ocasiones en las que en el contexto de un examen o una clase hayan tenido una respuesta incorrecta. Estas situaciones se suelen presentar con frecuencia en el contexto escolar y ponen constantemente a prueba a los estudiantes.

Los resultados muestran que el 46.9% de los estudiantes se ubicó en el nivel 4 (Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta) y otro 46.9% en el nivel 3 (Algunas veces lo hago, pero no es constante), lo que indica que la mayoría percibe que tiene una capacidad de moderada a alta para regular su conducta en estas situaciones. Solo un pequeño porcentaje 6.3% se ubicó en el nivel 2 (Rara

vez lo hago), y no se registraron respuestas en los niveles 1 o 5. Esto nos dice que, aunque hay margen de mejora, los estudiantes reconocen en sí mismos cierta habilidad para manejar sus emociones cuando se sienten corregidos.

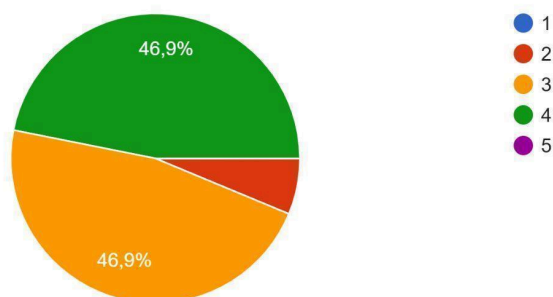
Este resultado es relevante porque muestra que, en general, los estudiantes tienen una percepción positiva de su autorregulación emocional, lo cual puede favorecer la convivencia y el aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que casi la mitad se ubique en un nivel intermedio también señala que esta habilidad no está completamente consolidada, y que puede variar según el contexto, el tipo de corrección o el vínculo que tienen los estudiantes con la persona que realiza la corrección.

Esto se evidencia aún más, al contrastar estos resultados con lo expresado por los estudiantes en el grupo focal. En estas conversaciones, varios estudiantes manifestaron que la frustración en el aula suele generar malestar, desmotivación o incluso puede llevar a que abandonen la tarea que estaban realizando. Esto revela que la percepción de autorregulación es positiva, pero en el contexto real del aula aún persisten momentos de tensión que limitan su aplicación.

Figura 2

Diagrama circular de la primera pregunta de la categoría “Autorregulación emocional”

Autorregulación emocional: Regulo mi conducta cuando me siento frustrado o me corrigen
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente a la habilidad “autorregulación emocional” – Regulo mi conducta. Elaboración propia (2025).

La segunda pregunta incluida en la encuesta fue: *¿Evito reaccionar de manera impulsiva ante situaciones difíciles?*, esta pregunta aunque se parece mucho a la primera tiene un cambio particular, ya que se refiere expresamente a las reacciones impulsivas que puedan generar conflictos o consecuencias más graves, controlar o regular la conducta en diferentes contextos, no solamente ante la frustración o una corrección sino que contempla que la reacción impulsiva puede surgir en otros contextos o situaciones.

Los resultados muestran que el 37.5% de los estudiantes se ubicó en el nivel 4 (Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta), el 31.3% en el nivel 3 (Algunas veces lo hago, pero no es constante), y el 28.1% en el nivel 2 (Rara vez lo hago). Esto indica que, aunque una mayoría cree tener una capacidad moderada o alta para evitar reacciones impulsivas, existe un porcentaje alto que reconoce dificultades en este aspecto. No se registraron respuestas en el nivel 1 (No lo hago), y solo se registra 1 respuesta en el nivel 5 (Lo hago todo el tiempo) lo que sugiere que los estudiantes tienden a ubicarse

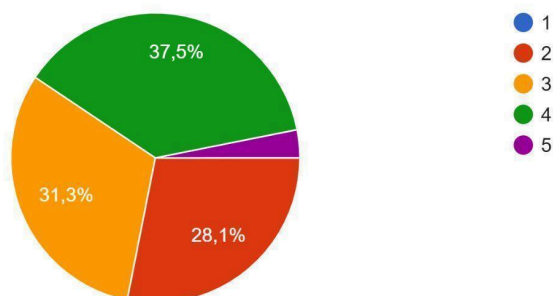
intermedias, no consideran que tengan una habilidad o desconocimiento total sobre el control a las reacciones impulsivas.

En estas respuestas podemos ver como la cantidad de estudiantes que se ubicaron en el nivel 2 (Rara vez lo hago), creció en comparación con la primera pregunta, aunque como lo mencionamos anteriormente pueden tener cierto parecido. Esto indica que la pregunta salía abarcaba un contexto más amplio, no lo ligaba a una situación escolar concreta, sino que ampliaba su contexto. Esto nos muestra que los estudiantes pueden regular su conducta en ciertas situaciones con profesores o en escenarios escolares formales, mientras que hay circunstancias en las que los estudiantes reconocen no tener ese control emocional, esta respuesta puede mostrarnos las diferencias que existen en el desarrollo de unas clases comparadas con otras.

Por otra parte, esto lo podemos ligar con algunos comentarios que los estudiantes hicieron en el grupo focal, ya que cuando les preguntamos *“cuando te sientes incómodo, en desacuerdo o molesto con algo que pasa en clase, ¿qué sueles hacer o cómo manejas la situación?”* uno de los estudiantes contestó *“Yo siento que no tengo como una forma de manejar mi frustración, sino que me da rabia... insulto mucho, pero no insulto a las personas, sino que digo muchas cosas para desahogarme”*. El estudiante reconoce que su manera de manejar la frustración es desahogarse con palabras, pero lo hace de forma consciente evitando dañar a otros. Esta estrategia le permite externalizar la emoción y no reprimirla, reflejando algún nivel de regulación.

Figura 3**Diagrama circular de la segunda pregunta de la categoría “Autorregulación emocional”**

Autorregulación emocional: Evito reaccionar de manera impulsiva ante situaciones difíciles
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente a la habilidad “autorregulación emocional” – Reacciona de manera impulsiva. Elaboración propia (2025).

La pregunta ¿Me recupero de manera impulsiva ante situaciones difíciles? busca averiguar cómo los estudiantes evalúan su proceso de recuperación emocional tras una situación difícil o conflictiva dentro del contexto escolar, específicamente si dicha recuperación ocurre de manera impulsiva, es decir, sin mayor reflexión, o si por el contrario se realiza de forma consciente y adaptativa. Aunque todas las preguntas de esta parte están centradas en la autorregulación emocional, la diferencia con las preguntas anteriores radica en que esta se enfoca en el momento posterior al conflicto, no en la reacción inmediata ante él. De esta manera, permite comprender no sólo cómo los estudiantes gestionan sus emociones en el momento de tensión, sino también cómo retoman su equilibrio emocional una vez que dicha tensión ha ocurrido.

La escala utilizada en este instrumento consta de cinco niveles de valoración: 1 (nunca lo hago), 2 (rara vez lo hago), 3 (algunas veces lo hago, pero no es constante), 4 (lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta) y 5 (lo hago todo el tiempo), donde el estudiante selecciona el nivel que mejor describe la frecuencia con que reconoce en sí mismo cada habilidad.

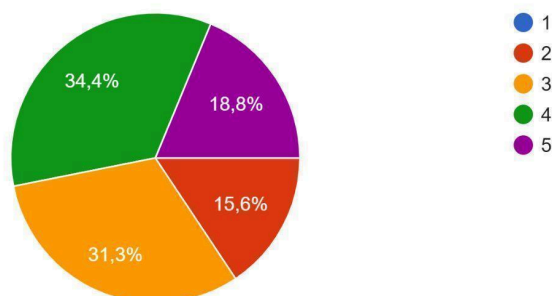
Teniendo en cuenta esto, los resultados muestran que el 34.4% se ubicó en el nivel 4 (Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta), el 31.3% en el nivel 3 (Algunas veces lo hago, pero no es constante), el 18.8% en el nivel 5 (Lo hago todo el tiempo) y el 15.6% en el nivel 2 (Rara vez lo hago). Esto indica que la mayoría se percibe con capacidad para recuperarse rápidamente, esto nos ayuda a entender que, aunque pueden carecer de las herramientas o técnicas para la reflexión, salen de manera rápida de estados emocionales negativos.

Al revisar el grupo focal, se observa que varios estudiantes mencionan estrategias para “desconectarse” emocionalmente después de una situación difícil, como dormir, distraerse o cambiar de ambiente. Por ejemplo, un estudiante expresó: *“Yo llego a mi casa y duermo, veo mis gatos, me distraigo haciendo otra cosa y ya se me pasa.”* Estas formas de recuperación, aunque no siempre conscientes o estructuradas, muestran que los estudiantes buscan aliviar el malestar sin prolongarlo, lo que puede interpretarse como una recuperación emocional espontánea pero no necesariamente impulsiva, aunque de otro lado recuperarse de situaciones conflictivas de manera impulsiva puede aplazar una reacción y puede convertir la emoción incómoda en un sentimiento perjudicial.

Figura 4

Diagrama circular de la tercera pregunta de la categoría “Autorregulación emocional”

Autorregulación emocional: Me recupero de manera impulsiva antes situaciones difíciles
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente a la habilidad “autorregulación emocional” – Me recupero ante situaciones difíciles. Elaboración propia (2025).

La pregunta *¿Mantengo mi concentración, aunque haya distracciones en el entorno?*, intenta entender cómo los estudiantes auto perciben la capacidad de concentración en un contexto escolar como el del salón 901, donde las interrupciones y los estímulos externos suelen ser frecuentes, eso sin olvidar que en la edad y el contexto de los estudiantes el sobre estímulo es la regla. El que los estudiantes logren o no, regular su atención es fundamental para identificar su autorregulación ya que a través de esta los estudiantes pueden mantener la concentración en las diferentes tareas o trabajos propuestos en clase o en casa, mejorando así el proceso de aprendizaje.

Los resultados muestran que el 31.3% de los estudiantes se ubicó en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*), el 31.3% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), el 15.6% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), y el 18.8% en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*). Solo una respuesta se registró en el nivel 1 (*No lo hago*). Estos resultados indican que la mayoría de los

estudiantes (62.6%) reconocen tener una baja capacidad de concentración, ya que se ubican en el nivel 3 y 2, las respuestas empatan con el ambiente de clase que se pudo evidenciar en las observaciones pasivas, donde algunos comentarios o situaciones simples sacaban a los estudiantes de las dinámicas de clase.

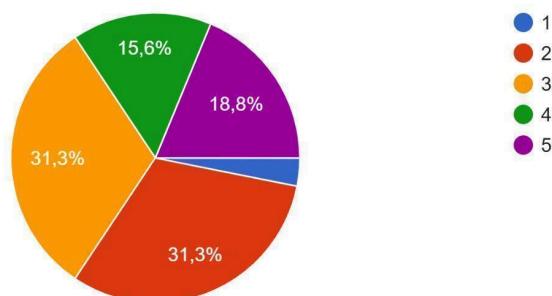
En el grupo focal, varios estudiantes mencionaron que su rendimiento depende del ambiente y del tipo de tarea, como lo mencionábamos en las preguntas anteriores. Por ejemplo, una estudiante comentó que en reuniones presenciales “nos quedábamos ahí viendo videos o haciendo otras cosas”, mientras que en lo virtual lograban avanzar más. Estos testimonios indican que el entorno influye en la capacidad de concentración, y que los estudiantes tienen dificultades para mantenerse concentrados cuando hay estímulos que compiten con la tarea.

Además de esto se evidenció que los dispositivos electrónicos, específicamente el celular, son un factor determinante en la falta de concentración de los estudiantes. Varios mencionaron que durante las reuniones presenciales “se ponían a ver el celular y duraban ahí mucho tiempo”, lo que impedía avanzar en las tareas y obligaba a dejar el trabajo para último momento. Esto muestra que la presencia de pantallas y distracciones electrónicas desvía la atención hacia actividades ajenas al estudio, generando dispersión y afectando los resultados académicos.

Figura 5

Diagrama circular de la cuarta pregunta de la categoría “Autorregulación emocional”

Autorregulación emocional: Mantengo mi concentración aunque haya distracciones en el entorno
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente a la habilidad “autorregulación emocional” – Mantengo mi concentración. Elaboración propia (2025).

La afirmación “Participo activamente en actividades grupales sin generar conflictos” busca evaluar la capacidad de los estudiantes para integrarse en dinámicas sociales de manera constructiva, aportando al trabajo sin que se presenten conflictos. Esta pregunta ya hace parte de las habilidades socioemocionales vinculadas con el trabajo en equipo, evaluar esto es fundamental ya que el trabajo en equipo pone a prueba esa regulación emocional de la que venimos hablando y las mezcla con habilidades de comunicación. El desarrollo de estas habilidades es fundamental para los estudiantes, ya que muchas actividades, incluyendo las clases se construyen de manera colectiva y el éxito de las mismas depende de esta habilidad.

Los resultados muestran que el 37.5% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 28.1% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 28.1% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), y el 6.3% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*). No se registraron respuestas en el nivel 1 (*No lo hago*). Esto indica que la mayoría de los estudiantes perciben una

participación activa y generalmente libre de conflictos, el 93.7% de los estudiantes se ubica entre el nivel 3 y 5 lo cual indica que los estudiantes se perciben en una categoría media alta en cuanto a participación libre de conflictos.

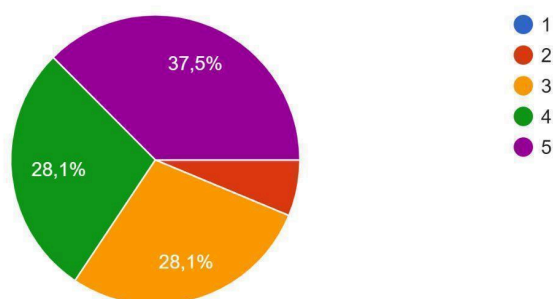
En el grupo focal, sin embargo, emergieron relatos que matizan estos resultados. Varios estudiantes señalaron que trabajar en equipo suele ser “frustrante” porque algunos compañeros no cumplen con sus responsabilidades o se distraen con el celular, lo que genera discusiones y desequilibrios en la carga de trabajo. Uno de ellos expresó: *“En la gran mayoría de trabajos que hacemos, somos yo y un compañero los que casi siempre hacemos todo, los otros como que se relajan y lo dejan botado”*. Esto genera un contraste con lo que podemos ver en la encuesta.

Del contraste entre los resultados de la encuesta y lo expresado en el grupo focal podría inferirse que, en la práctica, los estudiantes tienden a evitar el conflicto directo: no manifiestan sus inconformidades y prefieren asumir en silencio las tareas que otros dejan pendientes, lo que genera una sobrecarga en algunos integrantes. Al mismo tiempo, quienes se apoyan excesivamente en sus compañeros parecen no ser plenamente conscientes de su falta de responsabilidad ni del malestar que esto produce en el grupo. Esta dinámica sugiere que la participación activa reportada en la encuesta puede estar más relacionada con la disposición a mantener la armonía y evitar confrontaciones que con una verdadera colaboración.

Figura 6

Diagrama circular de la primera pregunta de la categoría “Trabajo en equipo”

Trabajo en equipo: Participo activamente en actividades grupales sin generar conflictos
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente a la habilidad “Trabajo en equipo” – Participo activamente en actividades grupales. Elaboración propia (2025).

La afirmación “Escucho y respeto las ideas de mis compañeros” busca valorar la disposición de los estudiantes para reconocer los aportes de los demás en un contexto grupal. Esta habilidad es esencial en el trabajo colaborativo, escuchar y respetar implica no sólo tolerar la diversidad de opiniones, sino también integrarlas a la solución de los distintos problemas. Este componente integra aspectos como la comunicación asertiva pero también la empatía, ya que, así como se respetan mis opiniones e ideas se deben respetar las de los demás.

Los resultados muestran que el 34.4% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 50% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 12.5% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), y el 3.1% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*). No se registraron respuestas en el nivel 1 (*No lo hago*). Esto indica que la gran mayoría de los estudiantes perciben que escuchan y respetan las ideas de sus compañeros de manera frecuente o constante, lo que refleja una

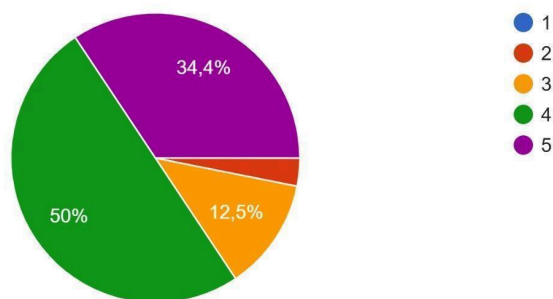
valoración positiva de su capacidad para valorar los aportes de sus compañeros, de escuchar a los demás.

En las observaciones pasivas se pudo notar que, en general, los estudiantes respetaban la palabra de sus compañeros, lo que reafirma los resultados de la encuesta, incluso en clases desordenadas, la hostilidad no se dirigía entre ellos sino hacia los profesores, lo que sugiere que el respeto mutuo suele estar presente en la dinámica grupal. Sin embargo, en el grupo focal algunos estudiantes manifestaron sentir miedo de participar por temor a ser objeto de burlas, lo que indica que, aunque externamente se perciba un ambiente de respeto, existe la percepción de riesgo a la hora de hablar en público en ocasiones como exposiciones. De esto podría inferirse que el respeto hacia la palabra de los demás se mantiene en lo cotidiano, pero que las inseguridades individuales limitan la participación, mostrando que escuchar y respetar no siempre se traduce en un clima de confianza para que todos expresen sus opiniones sin temor.

Figura 7

Diagrama circular de la segunda pregunta de la categoría “Trabajo en equipo”

Trabajo en equipo: Escucho y respeto las ideas de mis compañeros
32 respuestas



Nota: *Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente a la habilidad “Trabajo en equipo” – Escucho y respeto las ideas de mis compañeros. Elaboración propia (2025).*

La afirmación *“Cumpló con mi rol dentro del grupo de trabajo”* busca indagar por la responsabilidad y compromiso que los estudiantes tienen frente a las tareas colectivas. Esto es muy importante en el trabajo en equipo, ya que el cumplimiento de las tareas o de las labores, así como la igualdad en la distribución de las mismas garantiza el éxito en el logro de los objetivos comunes. Esto también refleja competencias como la organización, la disciplina y la capacidad de responder a las expectativas del grupo, pero además genera lazos de comunicación que hacen que los estudiantes puedan integrarse a diferentes dinámicas grupales que superan lo académico. Un estudiante que no cumple con los deberes dentro de un trabajo grupal, posteriormente es marginado y dejado de lado generando frustración e inconformidad.

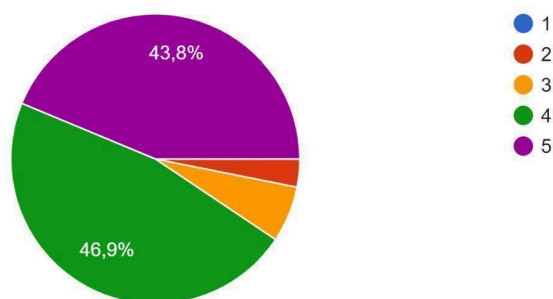
Los resultados muestran que el 43.8% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 46.9% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 6.3% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), y el 3.1% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*). No se registraron respuestas en el nivel 1 (*No lo hago*). Esto indica que la gran mayoría (90%) de los estudiantes perciben que cumplen con su rol dentro del grupo de manera constante o frecuente, sin embargo, más que reflejar un compromiso efectivo, estos resultados parecen mostrar la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, lo que puede estar influido por la idea de que “sentirse que trabajan” o sentir una carga académica equivale a cumplir con el rol asignado.

Lo anterior debido a que en el grupo focal los estudiantes se quejaron de manera reiterada sobre las dificultades del trabajo en equipo, señalando que, aunque sienten que trabajan, no lo hacen al mismo ritmo ni con la misma organización. Varios comentaron que no son tan esquemáticos para realizar las tareas, que no manejan tiempos claros ni estructuras definidas, lo que genera la percepción de que unos avanzan mientras otros parecen no haber hecho nada. Además, se evidenció que los estudiantes rara vez se reconocen como parte del problema: las responsabilidades incumplidas siempre recaen en “los demás”, en quienes no trabajan o no aportan, mientras que ellos mismos se perciben como parte de la solución. Es decir, parece haber una ausencia de autocrítica, la cual implica una evaluación a conciencia de las acciones propias y cómo estas afectan a los demás, además de la empatía de la que hablamos en una pregunta anterior, cuáles son los tiempos de los demás y cuáles son sus capacidades.

Figura 8

Diagrama circular de la tercera pregunta de la categoría “Trabajo en equipo”

Trabajo en equipo: Cumpro con mi rol dentro del grupo de trabajo
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente a la habilidad “Trabajo en equipo” – Cumpro con mi rol. Elaboración propia (2025).

La afirmación “*Expreso mis ideas con claridad y respeto*” busca indagar en la capacidad de los estudiantes para comunicar sus pensamientos de manera comprensible y sin generar hostilidad. Este factor es fundamental en el contexto escolar, ya que la comunicación asertiva no solo facilita la transmisión de ideas, sino que también contribuye a la construcción de un ambiente óptimo en el salón de clase. Expresar con claridad y respeto implica reconocer al otro como un igual, evitando la agresividad en las expresiones, las cuales en la mayor parte de los casos reflejan un sentimiento de superioridad, esto favorece la participación activa tanto en los espacios académicos como en los de interacción entre pares.

Los resultados muestran que el 37.5% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 34.4% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), y el 28.1% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*). No se registraron respuestas en los niveles 1 y 2. Esto indica que la mayoría de los estudiantes perciben que expresan sus ideas con claridad y respeto de manera frecuente o constante, aunque una proporción significativa reconoce que esta habilidad no siempre se mantiene, lo que permite entender que los estudiantes aún reconocen que deben trabajar en este aspecto.

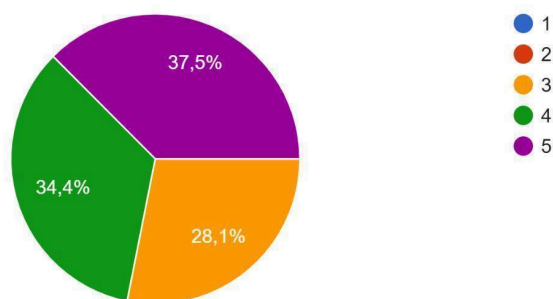
Durante las observaciones de clase se pudo notar que los estudiantes, en ocasiones, se hablaban de manera brusca o “fea” entre ellos, pero lo interpretaban como códigos compartidos entre iguales y no lo identificaban como un problema. Esta dinámica, sin embargo, parece funcionar solo cuando las interacciones se dan entre compañeros con vínculos de confianza, pues las líneas entre cercanía y distancia se vuelven difusas, ya que cuando una persona que no es percibida como cercana intenta usar esos mismos códigos de comunicación genera algún tipo de conflicto.

Los resultados y las observaciones lo que permiten entender, es que los estudiantes no tienen tan buena comunicación asertiva como parecen percibirlo, ya que la manera en la que se hablan la certifican como comunicación entre iguales. Aun así es importante mencionar que, durante las mencionadas observaciones, los estudiantes mantienen la formalidad en la mayoría de las ocasiones a la hora de participar en clase o hacer un apunte vinculado con lo académico, reforzando el resultado de la encuesta.

Figura 9

Diagrama circular de la primera pregunta de la categoría “Comunicación asertiva”

Comunicación asertiva: Expreso mis ideas con claridad y respeto
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente a la habilidad “Comunicación asertiva” – Expreso mis ideas con claridad y respeto. Elaboración propia (2025).

La afirmación “Pido ayuda o expreso mi desacuerdo sin agredir” busca evaluar la capacidad de los estudiantes para gestionar sus necesidades y diferencias de manera respetuosa, sin recurrir a la violencia, sea esta verbal o física. Este aspecto es clave en la comunicación asertiva, pues implica

reconocer los propios límites, solicitar apoyo cuando es necesario y expresar desacuerdos de forma constructiva. Además, refleja competencias socioemocionales, especialmente en este caso la autoconciencia de las capacidades propias, es decir que los estudiantes reconozcan que tienen o no una red de apoyo y que puedan definir las situaciones en la que el contexto los puede superar. Si bien esta pregunta guarda similitudes con la anterior, se diferencia en dos aspectos: evalúa si el estudiante reconoce cuándo necesita ayuda o cuándo una situación lo supera, es decir, si tiene conciencia de sus propios límites; y enfatiza explícitamente que tanto pedir ayuda como expresar desacuerdos debe hacerse sin recurrir a la agresión, aspecto que la pregunta anterior no abordaba con la misma claridad.

Los resultados muestran que el 28.1% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 25% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 28.1% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), el 9.4% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*), y el 9.4% en el nivel 1 (*No lo hago*). Esto indica que, aunque una parte de los estudiantes percibe que logra pedir ayuda o expresar desacuerdos sin agredir de manera frecuente o constante, los resultados son los más dispersos de todas las preguntas. Llama la atención que un 18.8% se ubique en los niveles más bajos (2 y 1), reconociendo que rara vez o nunca logra esta habilidad. Una posible explicación es el uso de la palabra *desacuerdo*, que puede haber sido interpretada como la necesidad de defender una postura más radical, lo que genera resistencia a reconocerse en esa práctica.

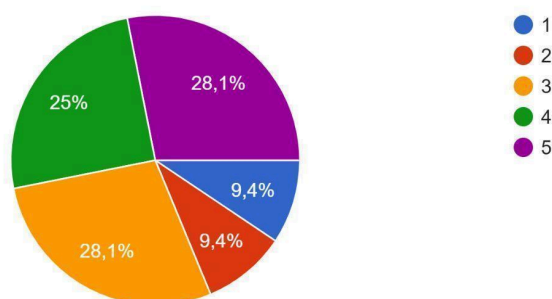
Por otro lado, en la dimensión de pedir ayuda, algunos estudiantes lo pudieron asociar con falta de autonomía, lo que limita la disposición a solicitar apoyo aun cuando lo necesiten. En el grupo focal, además, pudimos escuchar relatos que permiten comprender mejor estas dificultades. Algunos estudiantes expresaron que sus padres les decían que sacar buenas notas era una obligación, más que

un proceso compartido o un esfuerzo colectivo. Esta percepción refuerza la idea de que el trabajo escolar se asume como una responsabilidad individual que “se tiene que hacer” y no como un espacio donde pedir ayuda o expresar desacuerdos sea una opción.

Figura 10

Diagrama circular de la segunda pregunta de la categoría “Comunicación asertiva”

Comunicación asertiva: Pido ayuda o expreso mi desacuerdo sin agredir
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente a la habilidad “Comunicación asertiva” – Pido ayuda. Elaboración propia (2025).

La afirmación “Utilizo un lenguaje verbal y no verbal adecuado en clase” busca valorar la capacidad de los estudiantes para regular tanto lo que dicen como la forma en que lo expresan, incluyendo gestos y posturas. Este aspecto resulta fundamental porque el lenguaje verbal y no verbal no solo refleja la calidad de la interacción en el aula, sino que constituye una manifestación directa de la disposición del estudiante frente al aprendizaje: la forma en que se comunica y se comporta condiciona su apertura para participar, escuchar y comprometerse con el proceso educativo.

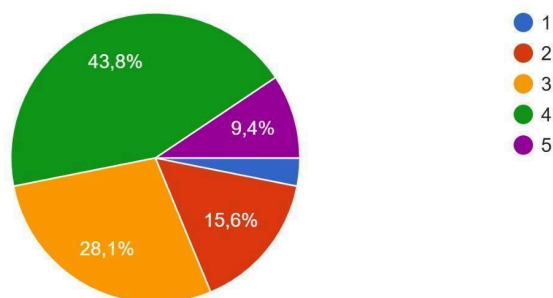
Los resultados muestran que solo el 9.4% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 43.8% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 28.1% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), el 15.6% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*), y el 3.1% en el nivel 1 (*No lo hago*). Lo llamativo aquí es que, en comparación con la primera pregunta del componente (“Expreso mis ideas con claridad y respeto”), los estudiantes se evaluaron más bajo, lo que significa que reconocen mayores dificultades cuando se trata de regular tanto el lenguaje verbal como el no verbal específicamente en el salón de clase. Esto puede explicarse ya que los estudiantes pueden entender que la combinación entre lo que se dice y como se dice les genera retos aún más complicados, ya que el lenguaje no verbal implica actos que no son del todo conscientes, como los gestos y las actitudes.

Es posible que los estudiantes hayan interpretado esta pregunta como algo que va más allá de hablar en público, abarcando también los momentos en que realizan talleres o trabajan en equipo. Esto explicaría por qué se calificaron más bajo, al reconocer que en esos espacios no siempre utilizan un lenguaje adecuado. En las observaciones se evidenció que, especialmente en las clases teóricas, cuando se distraen de los contenidos tienden a comunicarse por gestos que en ocasiones resultan “incorrectos”, aunque para ellos forman parte de códigos compartidos entre iguales de los que hablamos anteriormente.

Figura 11

Diagrama circular de la tercera pregunta de la categoría “Comunicación asertiva”

Comunicación asertiva: Utilizo un lenguaje verbal y no verbal adecuado en clase
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente a la habilidad “Comunicación asertiva” – Lenguaje verbal y no verbal. Elaboración propia (2025).

3.1.5. Análisis del cuestionario de autopercepción del proceso de aprendizaje

La afirmación “*Mantengo la atención durante la clase*” busca indagar en la capacidad de los estudiantes para sostener la concentración en los contenidos y dinámicas escolares. La atención es un proceso muy importante para el aprendizaje, pues permite retener y conectar la información presentada no solo de la clase que están presenciando sino con los contenidos anteriores, además, forma la base para la comprensión y la participación activa en las actividades académicas. Por eso, la importancia de esta pregunta se hace evidente, ya que los tiempos en los que los estudiantes se conectan con alguna actividad son cada vez menores.

Los resultados muestran que el 12.5% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 59.4% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), y el 28.1% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*). Esto indica que la mayoría percibe que logra mantener

la atención con relativa frecuencia, aunque una proporción considerable reconoce que su concentración baja en determinadas situaciones. El hecho de que los niveles más altos sean minoritarios sugiere que la atención sostenida durante toda la clase es un reto, especialmente en actividades que requieren esfuerzo continuo. Esto se puede corroborar en las clases de Ciencias Sociales, las cuales tienen un componente teórico que consta de una hora y media, durante estas sesiones se deben hacer pausas que les permitan a los estudiantes volver a conectar con el contenido.

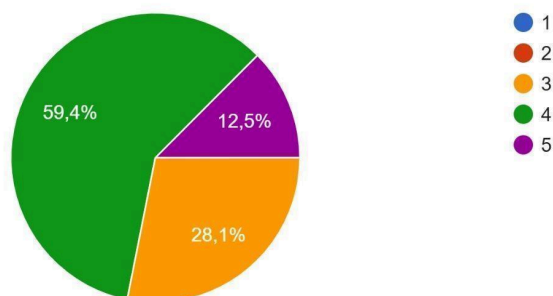
En el grupo focal los estudiantes dijeron que la metodología y la actitud del profesor son fundamentales para mantener la atención en clase: cuando las dinámicas son participativas y el docente se muestra cercano, la disposición mejora, mientras que en sesiones más rígidas o teóricas la concentración decae. Además, señalaron que la actitud de sus compañeros también influye, ya que las interrupciones o la falta de compromiso de algunos afectan la concentración del grupo en general. Es decir, para los estudiantes la atención no es un asunto individual, sino que depende de una gran cantidad de factores como la metodología de la clase, la actitud grupal e incluso la hora del día en la que se desarrolla la clase.

Figura 12

Diagrama circular del componente académico “Atención”

Atención: Mantengo la atención durante la clase

32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente al componente académico “Atención” – Mantengo la atención. Elaboración propia (2025).

La afirmación “Participo voluntariamente en las actividades académicas” busca indagar en la disposición de los estudiantes para involucrarse de manera activa en las dinámicas escolares, más allá de la obligación. La participación voluntaria refleja motivación, confianza en sí mismos y la comprensión de que el conocimiento se construye de manera colectiva, es importante que los estudiantes sepan reconocer si su participación está motivada sólo por las recompensas académicas, como puntos positivos y mejora de notas, o si por el contrario viene de un deseo genuino de conocimiento.

Los resultados muestran que el 18.8% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 40.6% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 25% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), el 12.5% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*), y el 3.1% en el nivel 1 (*No lo hago*). Esto indica que, aunque la mayoría reconoce participar con relativa frecuencia, todavía existe un grupo que se involucra poco o nada, lo que sugiere que la participación voluntaria no

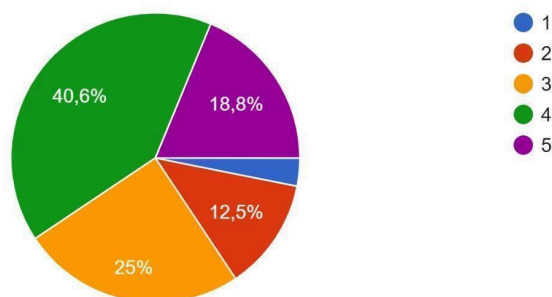
está tan trabajada y depende de factores externos como la metodología, el interés por el tema o la confianza para expresarse.

En el grupo focal los estudiantes señalaron diferentes motivaciones para participar en clase. Algunos mencionaron que intervenir les permite ser tenidos en cuenta por el profesor en futuras actividades, otros comentaron que participan para confirmar dudas o información que han visto en redes sociales, buscando validar si lo que conocen es correcto. También se evidenció que varios estudiantes solo participan cuando se les pregunta directamente, pues sienten pena de pedir la palabra y no poder expresarse de manera adecuada, temiendo que los demás piensen que no sabían. La participación voluntaria se da por un interés genuino en aprender y verificar conocimientos como por la necesidad de reconocimiento, aunque encontramos barreras que impiden que los estudiantes hagan una participación más activa, tanto como el interés genuino en las clases como también la incapacidad de transformar en un discurso coherente eso que quieren decir, es decir un refuerzo en la expresión oral.

Figura 13

Diagrama circular del componente académico “Participación”

Participación: Participo voluntariamente en las actividades académicas
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente al componente académico “Participación” – Participo voluntariamente. Elaboración propia (2025).

La afirmación “*Respondo con pertinencia a las preguntas del docente*” busca evaluar la capacidad de los estudiantes para comprender los contenidos y expresarlos de manera adecuada en el momento de la interacción con el profesor. Este aspecto es fundamental porque no solo refleja el nivel de comprensión, sino también la seguridad para intervenir en clase y la habilidad de relacionar lo aprendido con las preguntas. Responder bien constituye una evidencia de que el estudiante prestó atención y además de la disposición hacia la clase, ya que esto implica escuchar activamente, y conectar esas palabras con los contenidos vistos.

Los resultados muestran que el 28.1% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), otro 28.1% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 31.3% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), y el 12.5% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*). Esto indica que, aunque una parte importante reconoce responder con pertinencia de manera frecuente, la mayoría se concentra en niveles intermedios, lo que sugiere que la seguridad y los conocimientos en las

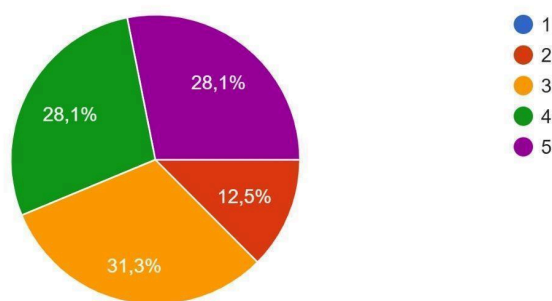
diferentes clases no quedan tan claros, haciendo que el profesor perciba que debe hacer una explicación más, acortando los tiempos destinados a otras actividades.

En el grupo focal un estudiante mencionó que suele responder incluso cuando sus intervenciones no son correctas, porque siente que “tiene que tener la razón” y busca llegar a la respuesta adecuada a través del error. Esta forma de construir conocimiento refleja una disposición para aprender, él cree que equivocarse no es un obstáculo sino como parte del proceso, es un paso más. Aun así, no todos los estudiantes muestran esa misma capacidad de insistir hasta lograr la respuesta correcta, lo que se evidencia en los resultados de la encuesta: mientras algunos se reconocen en niveles altos de eficacia, otros se ubican en niveles intermedios o bajos, esto muestra que no todos los estudiantes están abiertos a entender el error como parte del proceso, lo que también tiene que ver con la tolerancia a la frustración.

Figura 14

Diagrama circular del componente académico “Comprensión”

Comprensión: Respondo con pertinencia a las preguntas del docente
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente al componente académico “Comprensión” – Respondo con pertinencia las preguntas. Elaboración propia (2025).

La afirmación “Realizo mis tareas con autonomía y calidad” busca evaluar la capacidad de los estudiantes para asumir sus responsabilidades académicas de manera independiente y con un nivel de calidad importante, especialmente centrado en el trabajo que se realiza en casa. La autonomía en la realización de tareas es clave del desarrollo de habilidades de autorregulación, evidencia la capacidad del estudiante por desarrollar estrategias de organización del tiempo y la comprensión de las mismas como un complemento de los contenidos de la clase.

Los resultados muestran que el 21.9% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 31.3% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), otro 31.3% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), el 12.5% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*), y el 3.1% en el nivel 1 (*No lo hago*). Esto refleja que, aunque una parte importante reconoce trabajar con autonomía y calidad de manera frecuente, la mayoría se concentra en niveles intermedios, a través de los resultados se puede leer que poco más de la mitad de los estudiantes hacen las tareas de manera autónoma, un porcentaje demasiado bajo que refleja la percepción que tienen los estudiantes de los deberes en casa.

En el grupo focal varios estudiantes señalaron que suelen trabajar en clase, pero no continúan las tareas en casa, lo que limita la autonomía y afecta la calidad del trabajo final. Uno de ellos dijo que “soy una de las personas que trabaja en clase, pero en la casa no hace nada”, mientras otro comentó que

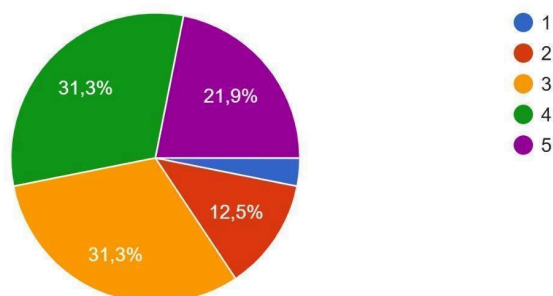
al llegar a casa se siente cansado y prefiere descansar antes que cumplir con las tareas, lo que termina acumulando trabajo y generando estrés. Un estudiante menciona que algunas tareas “las más importantes” las realiza en casa, mientras que “las menos relevantes” las desarrolla durante la clase.

Esto permite percibir que, a pesar de las estrategias implementadas con el grupo (como el envío de deberes diarios a través de la agenda virtual), los estudiantes cuestionan la necesidad de tener tareas para la casa y expresan su preferencia por trabajar con mayor intensidad en el aula con el fin de no llevar deberes al hogar. Incluso, uno de ellos dice que las tardes deberían dedicarse a actividades que realmente les gusten, esto demuestra que los estudiantes muy a pesar de los resultados de la encuesta no hacen las tareas de manera autónoma y como una forma de complementar los conocimientos, sino como una obligación académica que se conecta más con las notas que con el conocimiento.

Figura 15

Diagrama circular del componente académico “Desempeño”

Desempeño: Realizo mis tareas con autonomía y calidad
32 respuestas



Nota: *Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente al componente académico “Desempeño” – Realizo mis tareas. Elaboración propia (2025).*

La afirmación “*Contribuyo a mantener un ambiente propicio para el aprendizaje*” busca evaluar la disposición de los estudiantes para favorecer un clima de respeto, colaboración y concentración dentro del aula. Este aspecto es fundamental porque el ambiente escolar influye directamente en la calidad del aprendizaje: un entorno positivo facilita la atención, la participación y la convivencia, mientras que un clima cargado de distracciones o conflictos puede limitar el desarrollo académico y emocional de los estudiantes.

Los resultados muestran que el 15.6% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 43.8% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 28.1% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), el 9.4% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*), y el 3.1% en el nivel 1 (*No lo hago*). Los resultados muestran una predominancia en los sectores intermedios (3 y 4), lo que significa que la percepción de los estudiantes en este aspecto es buena pero no lo suficiente. El hecho de que los niveles más altos no sean predominantes muestra que los estudiantes son conscientes de que mantener un ambiente propicio exige un esfuerzo compartido, y que también hace parte de una percepción que muchas veces es individual, mientras que unos estudiantes ven algunas situaciones como divertidas o normales, otros leen ese contexto como algo nocivo.

En el grupo focal algunos estudiantes comentaron que la actitud de sus compañeros puede cambiar por completo la manera en que viven la clase. Señalaron que incluso un mal día puede mejorar gracias al apoyo emocional recibido, lo que muestra que entre ellos se reconocen como redes de

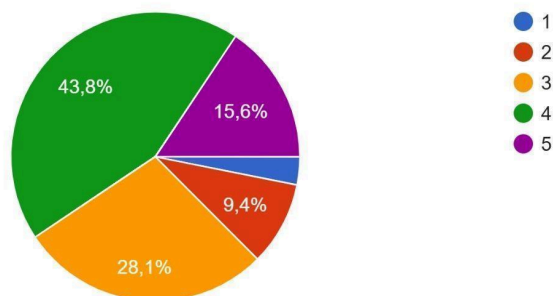
acompañamiento que fortalecen el clima escolar. Este tipo de vínculos no solo favorece la disposición individual, sino que también contribuye a que el ambiente colectivo sea más positivo.

Por otro lado, en las observaciones pasivas se evidenció que en ciertas clases el ambiente no era tan favorable, pues unos pocos estudiantes generaban desorden y encontraban respaldo en la pasividad de los demás. Aunque no todos participan activamente en el caos, la falta de intervención permite que esas conductas se mantengan y afecten la dinámica general. Esto explica que los resultados no se concentren en los niveles más altos: no es que la mayoría contribuya al desorden, sino que la ausencia de acciones para frenarlo limita la construcción de un clima plenamente propicio para aprender.

Figura 16

Diagrama circular del componente académico “Clima del aula”

Clima de aula: Contribuyo a mantener un ambiente propicio para el aprendizaje
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente al componente académico “Clima del aula” – Contribuyo a mantener un ambiente para el aprendizaje. Elaboración propia (2025).

La afirmación *“Aplico estrategias para resolver mis dificultades académicas”* busca evaluar la capacidad de los estudiantes para enfrentar los retos escolares mediante recursos personales, técnicas de estudio o formas de organización que permitan superar obstáculos. Este aspecto es clave porque refleja no solo autonomía, sino también la habilidad de transformar las dificultades en oportunidades de mejora. La aplicación de estrategias indica una voluntad de mejorar, poder cambiar las situaciones adversas y entenderlas como parte del proceso, las dificultades con una importancia muy similar a los éxitos.

Los resultados muestran que el 18.8% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 53.1% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 25% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), y solo el 3.1% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*). Este comportamiento evidencia que los estudiantes se califican muy bien en este aspecto, pues prácticamente la totalidad (96.9%) se reconoce entre los niveles altos e intermedios, sin ubicarse en los más bajos salvo un caso aislado. Esto nos dice que, en general, los estudiantes intentan de manera constante mejorar y ser mejores a través de diferentes estrategias, mostrando una voluntad hacia la resolución de sus dificultades.

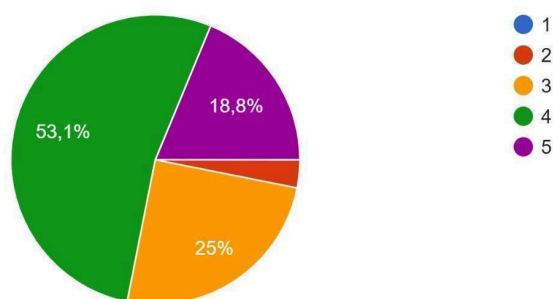
En el grupo focal se mencionó que, aunque se enviaban tareas diarias a través de la agenda virtual, la mayoría de estudiantes hacían caso omiso y no las desarrollaban en casa. Uno de ellos expresó que pensar en estrategias que lo ayuden a mejorar era como tener una tarea más y eso le daba pereza, mostrando que la idea de planear métodos de estudio se percibe como una carga adicional. En contraste, una estudiante comentó que sí tiene un sistema que le ha ayudado a mejorar, lo que evidencia diferencias en la manera de enfrentar las dificultades académicas. Incluso el estudiante que inicialmente

dijo no tener un sistema de estudio, a lo largo de la conversación fue describiendo ciertas costumbres que terminan por contradecir su respuesta inicial, lo que sugiere que, aunque no lo reconozca como tal, sí aplica rutinas que funcionan como estrategias para resolver problemas escolares.

Figura 17

Diagrama circular del componente académico “Resolución de problemas”

Resolución de problemas: Aplico estrategias para resolver mis dificultades académicas
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente al componente académico “Resolución de problemas” – Aplico estrategias para resolver mis dificultades. Elaboración propia (2025).

La afirmación “Formulo preguntas o comentarios que demuestran análisis” busca evaluar la capacidad de los estudiantes para ir más allá de la simple recepción de información y mostrar un nivel de pensamiento crítico en sus intervenciones. Este aspecto es fundamental porque implica cuestionar, relacionar y profundizar en los contenidos, generando aportes que nutran a la clase y ayuden con el desarrollo de la misma. Formular preguntas o comentarios con análisis refleja no sólo comprensión, sino también iniciativa y disposición para el trabajo en clase.

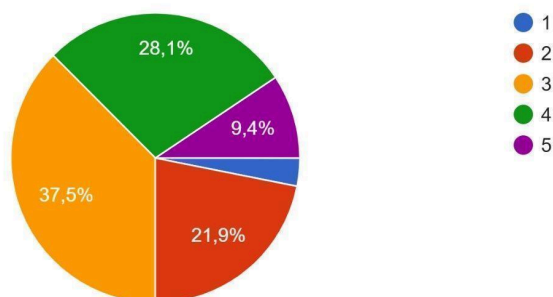
Los resultados muestran que el 9.4% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 28.1% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 37.5% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), el 21.9% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*), y el 3.1% en el nivel 1 (*No lo hago*). La distribución evidencia que la mayoría de los estudiantes se reconoce en niveles intermedios, lo que indica que el pensamiento crítico está presente, pero no de manera sistemática. La encuesta refleja que en algunas ocasiones, los estudiantes no logran integrar el pensamiento crítico en sus clases, lo que podría tener que ver con la metodología de las mismas que han manejado durante toda su formación académica en la institución, es frecuente ver cómo los estudiantes se enfocan más en la recepción de información que en la elaboración de propuestas según los intereses, es por eso que núcleos como el proyecto de investigación que se desarrolla en el nivel de noveno les trae tantas dificultades.

En el grupo focal un estudiante afirmó: *“cuando el profesor dice qué hacer, yo lo hago, pero no pienso en otra forma”*, lo que refleja una actitud pasiva frente al aprendizaje. Este comentario muestra que el pensamiento crítico no emerge de manera autónoma, sino que se condiciona a la instrucción externa del docente. En lugar de cuestionar o proponer alternativas, los estudiantes tienden a limitarse a cumplir lo que se les indica, lo que explica por qué sus intervenciones aparecen de manera esporádica y no como una práctica constante dentro de la clase.

Figura 18

Diagrama circular del componente académico “Pensamiento crítico”

Pensamiento crítico: Formulo preguntas o comentarios que demuestran análisis
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente al componente académico “Pensamiento crítico” – Formulo preguntas. Elaboración propia (2025).

La afirmación “*Traigo mis materiales necesarios y cumplo con los tiempos establecidos*” busca evaluar la capacidad de los estudiantes para planificar y organizarse en el contexto escolar. Este aspecto es fundamental porque refleja no solo responsabilidad individual, sino también hábitos de estudio como los que hablamos anteriormente y que inciden directamente en el rendimiento académico. La organización implica pensar en lo que se necesita para cada clase de manera previa, cumplir con las entregas en los plazos establecidos y mantener una disciplina de horarios.

Los resultados muestran que el 34.4% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*Lo hago todo el tiempo*), el 46.9% en el nivel 4 (*Lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 15.6% en el nivel 3 (*Algunas veces lo hago, pero no es constante*), y solo el 3.1% en el nivel 2 (*Rara vez lo hago*). Esta distribución evidencia que la mayoría de los estudiantes se reconoce como organizado, pues más del 80% afirma traer sus materiales y cumplir con los plazos dentro de la normalidad. Que casi ninguno se ubique en los niveles más bajos sugiere que la organización es un aspecto valorado y practicado en la

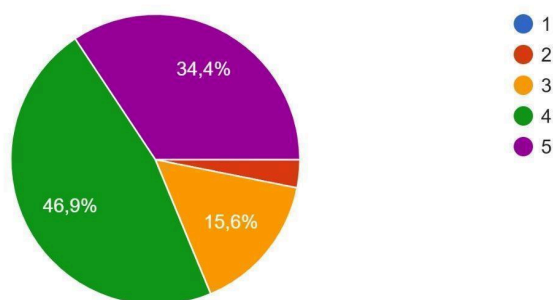
dinámica escolar, aunque como lo dijimos en la pregunta pasada, ellos mismos no sean conscientes de esas prácticas.

Aunque la organización es un aspecto valorado por los estudiantes, en el grupo focal se evidenció que suele ser más reactiva que preventiva. Si bien manifestaron que no siempre sienten motivación o gusto por las tareas, cumplen con ellas y entregan en los tiempos establecidos, lo que refleja un sentido de deber más que de interés. Este cumplimiento constante muestra que, aun sin una emoción positiva asociada, los estudiantes reconocen que hay responsabilidades que deben asumirse porque “toca”, y esa disposición les permite tener hábitos de organización que se reflejan en el cumplimiento de los compromisos escolares. Este es un grupo que se ha caracterizado por ese desempeño y por el respeto en los tiempos de entrega en la mayor parte de las ocasiones, desarrollándolo también a través de la competencia por las calificaciones.

Figura 19

Diagrama circular del componente académico “Organización”

Organización: Traigo mis materiales necesarios y cumplo con los tiempo establecidos
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente al componente académico “Organización” – Traigo mis materiales y cumplo con los tiempos. Elaboración propia (2025).

La afirmación “*Muestro interés y disposición hacia el aprendizaje*” busca indagar en qué medida los estudiantes se reconocen como sujetos activos frente a su proceso formativo. La motivación académica es un factor clave, pues no solo influye en la participación y el rendimiento, sino también en la manera en que los estudiantes enfrentan las dificultades. Mostrar interés y disposición implica asumir una actitud abierta hacia el conocimiento, mantener la curiosidad, comprometerse con las actividades escolares más allá de la obligación, pero también implica tener un apoyo o una razón por la que se busca cumplir con los objetivos.

Los resultados muestran que el 25% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*lo hago todo el tiempo*), el 50% en el nivel 4 (*lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), y el 25% en el nivel 3 (*algunas veces lo hago, pero no es constante*). Esta distribución refleja una valoración positiva de la motivación, pues tres de cada cuatro estudiantes reconocen mantener interés y disposición hacia el aprendizaje de manera habitual. En la generalidad los estudiantes de este curso parecen estar motivados e interesados por su proceso formativo, lo que se refleja en su disposición para recibir la mayoría de las clases, sin embargo, hay un gran porcentaje (75%) de los estudiantes que reconoce que esa motivación no es continua, sino que se presenta de manera intermitente.

El hecho de que todos los estudiantes se ubiquen en niveles de 3 hacia arriba indica que la motivación hacia el aprendizaje está presente de manera generalizada. Si en el grupo focal señalaron que

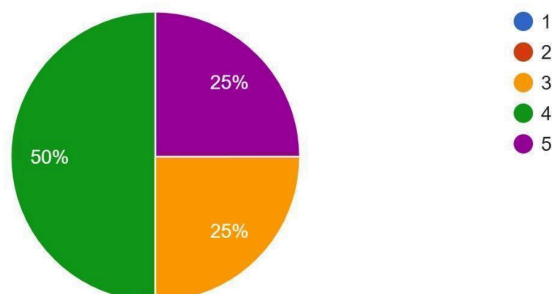
su disposición depende de las dinámicas de clase, este resultado sugiere que la mayoría de las metodologías implementadas logran despertar interés y mantenerlos atentos, generando un ambiente que favorece la participación y la curiosidad. Así, aunque la motivación no siempre se sostiene en el mismo nivel, los datos reflejan que las prácticas docentes han conseguido que los estudiantes reconozcan su disposición como constante.

Por otro lado, en el grupo focal los estudiantes muestran que la motivación para obtener buenas calificaciones no se limita al interés personal por aprender, sino que está vinculada a factores externos. Varios estudiantes señalaron que los premios o reconocimientos que reciben en casa son un incentivo importante, mientras que otros destacaron la satisfacción de ver a sus padres tranquilos. Estas expresiones evidencian que la motivación académica se sostiene en gran medida en la expectativa de cumplir con las demandas familiares lo que convierte la competencia por las buenas notas en un acto de responsabilidad afectiva, una manera de demostrar a sus acudientes que el esfuerzo que hacen es correspondido, lo que demuestra que las dinámicas escolares están muy ligadas a los vínculos personales que manejan en casa.

Figura 20

Diagrama circular del componente académico “Motivación”

Motivación: Muestro interés y disposición hacia el aprendizaje
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente al componente académico “Motivación” – Muestro interés y disposición. Elaboración propia (2025).

La afirmación “*Aplico lo que aprendo en nuevas situaciones o contextos*” busca indagar en la capacidad de los estudiantes para trasladar los conocimientos adquiridos a escenarios distintos de aquellos en los que fueron aprendidos. La transferencia es muy importante ya que implica más allá de memorizar o reproducir información, exige al estudiante conectar contenidos del aula y emplearlos en situaciones cotidianas, este es uno de los aspectos que hacen que los estudiantes valoren el proceso formativo escolar ya que entienden la utilidad del mismo, se empieza a ver ese contenido como una herramienta para la vida y deja atrás la idea de que el colegio no sirve para nada.

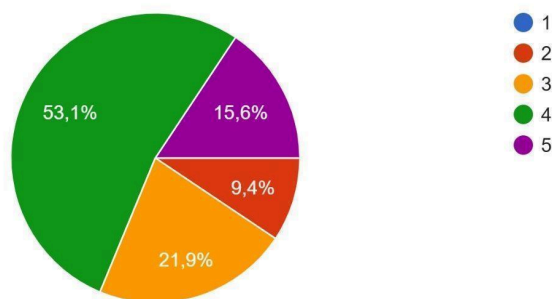
Los resultados muestran que el 15.6% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 (*lo hago todo el tiempo*), el 53.1% en el nivel 4 (*lo hago con frecuencia, aunque a veces me cuesta*), el 21.9% en el nivel 3 (*algunas veces lo hago, pero no es constante*), y el 9.4% en el nivel 2 (*rara vez lo hago*). En otras palabras, la mayoría reconoce que sí logra aplicar lo aprendido en diferentes situaciones, aunque no siempre de manera continua. Predominan quienes dicen hacerlo con frecuencia, permite ver que la transferencia está presente en la dinámica escolar.

Durante la sesión de grupo focal, se les preguntó a los estudiantes la percepción que tenían del colegio y sus dinámicas. La mayoría calificaron la experiencia como positiva, pero las razones de esta valoración poco tenían que ver con lo académico o con una transferencia de conocimientos de las diferentes áreas, estos estudiantes valoraban especialmente las conexiones sociales que hacen durante el tiempo de clases. De esta manera, la transferencia que ellos más valoran es aquella que les da herramientas para mejorar sus relaciones, ya que como lo vimos en la pregunta anterior esto es lo que les genera mayor motivación.

Figura 21

Diagrama circular del componente académico “Transferencia”

Transferencia: Aplico lo que aprendo en nuevas situaciones o contextos
32 respuestas



Nota: Gráfica de la encuesta de autopercepción fase 2 (intervención), perteneciente al componente académico “Transferencia” – Aplico lo que aprendo en nuevas situaciones. Elaboración propia (2025).

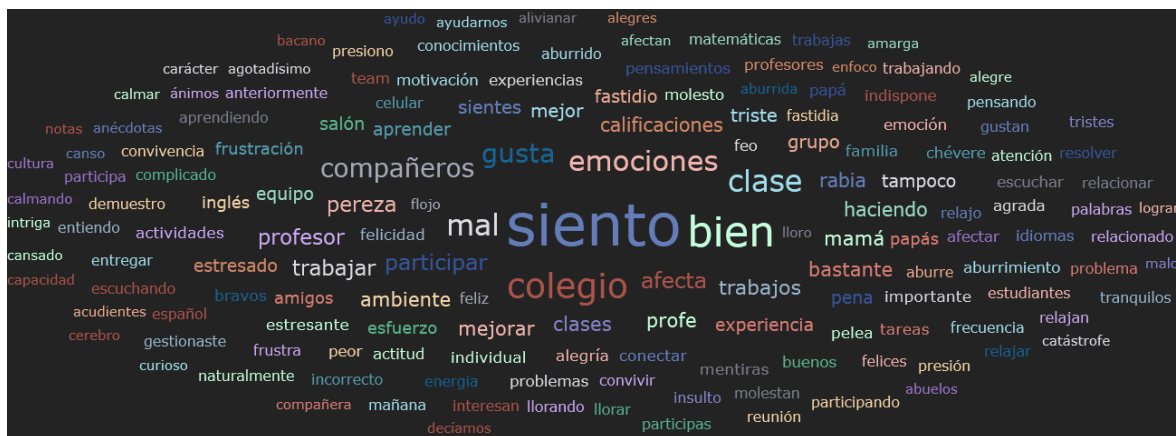
4.1.6. Análisis de la Nube de palabras Atlas. Ti

El análisis de frecuencia de palabras realizado con el software Atlas. Ti permitió identificar las palabras/términos más recurrentes en las intervenciones de los participantes del grupo focal, entre los cuales se destacan *siento, bien, mal, clase, emociones, profesor, compañeros y colegio*. Estas recurrencias evidencian que el discurso de los estudiantes escolarizados entre los jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años, más específicamente la muestra obtenida de los estudiantes del curso 901, se estructura principalmente en torno a sus vivencias emocionales dentro del contexto escolar, reflejando la valoración afectiva del aprendizaje como las relaciones interpersonales que se forman en el salón de clase.

Según Bisquerra (2009), las emociones forman un componente esencial del proceso educativo, ya que regulan la atención, la motivación y la memoria; por ello, su presencia constante en el lenguaje de los estudiantes reafirma su papel central en la experiencia escolar.

Figura 22

Codificación abierta en nube de palabras



Nota: Nube de palabras generada a partir del grupo focal sobre habilidades socioemocionales, donde la frecuencia de las ocho palabras con más repeticiones es la siguiente: siento (62), bien (39), colegio (30), mal (22), emociones (21), gusta (19), compañeros (17) y afecta (12). Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación, procesados en ATLAS.TI. 2025

Las palabras “*siento*” y “*emociones*” revelan una conciencia emocional de los estudiantes participantes, es decir, la capacidad de identificar y verbalizar sus experiencias en un contexto académico. Este descubrimiento coincide con uno de los postulados de Goleman (1995), donde sostiene que la autoconciencia es la base del desarrollo socioemocional y del aprendizaje autorregulado. De la misma forma, los términos *bien* y *mal* aluden a valoraciones afectivas que expresan sensaciones de satisfacción, frustración y malestar frente a las dinámicas pedagógicas, reforzando la teoría que el ambiente emocional que hay en el aula, influye directamente en el desempeño académico y en la disposición hacía el aprendizaje.

En cambio, las repeticiones de “*profesor*”, “*clase*” y “*trabajo*” demuestran la relevancia que los estudiantes le dan al rol docente y las metodologías que él emplea, lo cual está directamente

relacionado con el desarrollo de habilidades como la empatía y la comunicación asertiva. Bruner (1960) argumenta que el aprendizaje se forma en interacción con otros, por lo que la figura del docente gana un valor tanto cognitivo como emocional. Así pues, la relación docente-estudiante, se vuelve un espacio de formación emocional que influye en la manera que los jóvenes enfrentan retos y regulan sus habilidades socio emocionales durante el proceso educativo.

Para el caso de las altas frecuencias de las palabras “*compañero*” y “*grupo*” evidencian que la relación entre pares son una fuente relevante de aprendizaje socio-emocional. Vygotsky (1978) explica que las interacciones sociales son el eje principal del desarrollo, ya que estas permiten la interiorización de habilidades sociales y comunicativas. Por lo mismo, el uso reiterado de estos términos demuestra que la convivencia, la colaboración y el sentido de pertenencia son factores de suma importancia para la gestión emocional dentro del aula.

Finalmente, Atlas. Ti permite ver la presencia de palabras asociadas tanto a negativas (*rabias, estrés, pereza*), como positiva (bien, gusta) permite inferir que el espacio de colegio es percibido como un entorno complejo, donde el aprendizaje se enlaza con experiencias diversas. Esto concuerda con lo planteado por Kolb (1948), que sostiene que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia, integrando componentes emocionales y cognitivos.

3.1.7. Análisis de la Red semántica Atlas. Ti

En el proceso de elaboración de la red semántica que permitiera entender mejor la información obtenida en el grupo focal, fue necesario construir unas categorías que permitieran clasificar las palabras

más recurrentes en el discurso de los estudiantes seleccionados para el ejercicio. Esa selección de categorías como la clasificación de palabras, no surgen de manera arbitraria, sino que son resultado de una revisión documental vinculada a trabajos teórico prácticos aplicados en contextos escolares. Después de realizar la transcripción del grupo focal, se pudo identificar que los conceptos principales de diferentes autores se relacionan muy de cerca con los relatos de los estudiantes del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob.

Así pues, las categorías seleccionadas fueron cinco, trabajo en equipo, motivación para el aprendizaje, empatía socioeducativa, clima emocional y autorregulación emocional. Es muy importante aclarar que, en muchos casos, las palabras usadas por los estudiantes de manera recurrente podían clasificar para más de una de las categorías mencionadas, y por esta razón cada una de estas palabras fueron clasificadas una por una teniendo en cuenta su contexto. Cada una de las categorías tiene una justificación documental que será presentada a continuación.

Trabajo en equipo

El trabajo en equipo en la educación actual es fundamental ya que integra la idea del conocimiento como una construcción colectiva, es decir va más allá de una transmisión en un solo sentido. Es así como el trabajo en equipo se convierte en una herramienta para desarrollar habilidades sociales, comunicativas y principalmente (conectado con la intención de este texto) emocionales. Para Trujillo (1998) el trabajo en equipo no puede ser entendido como una división de tareas, ya que bajo esta visión el estudiante solo se responsabiliza por su propio aprendizaje, para el autor, el desarrollo de las actividades grupales se basa en un objetivo común, a partir de actividades planificadas que poseen

una intención práctica y productiva. Desde esta perspectiva el estudiante se responsabiliza por su aprendizaje y el de sus compañeros.

Para Maturana (1996) el aprendizaje está atravesado por la convivencia, el lenguaje y las emociones, lo que implica que los procesos educativos no se desarrollen de manera aislada. Siguiendo con esta idea, el autor explica que el trabajo en equipo promueve entornos de educación participativa, donde el respeto mutuo, la reflexión y la creatividad generan nuevas formas de comprender y actuar en el mundo. Sin embargo, la experiencia durante la recolección de datos muestra que esta visión del trabajo colaborativo de construcción conjunta no se materializa de manera tan armónica en la práctica escolar. Los estudiantes expresaron reiteradamente su preferencia por trabajar solos.

En este sentido, la propuesta de Johnson y Johnson (1987) es importante pues advierte que el éxito del equipo depende de la participación activa y comprometida de todos sus miembros, condición que en la realidad observada pocas veces se cumple. Por eso consideramos que la categoría de trabajo en equipo era fundamental dentro del análisis, ya que este no se presenta únicamente como un espacio de crecimiento socioemocional, sino como un escenario ambivalente que despierta múltiples emociones en los estudiantes. El trabajo en grupo puede potenciar aprendizajes y generar experiencias positivas de colaboración, pero también se convierte en fuente de malestar cuando las dinámicas no funcionan como se espera.

Autorregulación emocional

La autorregulación emocional y cognitiva se ha establecido como un elemento fundamental en la creación de aprendizajes significativos y duraderos, particularmente en situaciones de vulnerabilidad o desventaja sociocultural. Se define como la habilidad para manejar las propias emociones, pensamientos y comportamientos con el fin de lograr objetivos personales y académicos. La autorregulación se presenta como un fundamento de la autonomía, la motivación y el rendimiento académico (Zimmerman, 2000). Esto implica ver el aprendizaje de manera más amplia, como un proceso que implica además de los conocimientos académicos de las diferentes áreas, también tiene que ver con la gestión de emociones, con la autorregulación como eje central de este tipo de aprendizaje.

La conexión entre las emociones y el aprendizaje ha sido ignorada durante un largo periodo en el ámbito educativo. No obstante, en la actualidad se reconoce que las emociones no sólo influyen, sino que moldean de manera directa los procesos metacognitivos y motivacionales que intervienen en el aprendizaje. Como señala la OCDE (2010), los aspectos emocionales han sido tradicionalmente desatendidos, a pesar de su importancia fundamental para una comprensión holística del estudiante y su rendimiento. Desde esta mirada, se hace evidente que para aprender es necesario también experimentar emociones, y que la educación debe integrar tanto lo cognitivo como lo emocional (Gándara Puentes, 2019).

En este sentido, la categoría de *autorregulación emocional* resulta fundamental para comprender cómo los estudiantes enfrentan las exigencias escolares y cómo las emociones condicionan su desempeño. Durante el levantamiento de datos, se pudo ver cómo los estudiantes conocían la importancia de la gestión de las emociones, pero a través de sus respuestas constatamos que este proceso se les dificulta, lo que indica una brecha entre lo teórico y lo práctico. La autorregulación

emocional, implica en principio un reconocimiento de las mismas, este parece ser uno de los principales retos para los estudiantes, entender lo que sienten para después gestionarlo. Aquellas palabras vinculadas con el auto reconocimiento fueron clasificadas en esta categoría.

Motivación para el aprendizaje

La motivación para el aprendizaje es uno de los factores más influyentes en el rendimiento académico y en la disposición emocional de los estudiantes. Goleman (1995), al hablar de la inteligencia emocional, señala que la motivación es una competencia clave que impulsa a las personas a perseverar frente a las dificultades y a mantener el interés en sus metas. Para el autor es un proceso de ida y vuelta, ya que el aprendizaje crea motivación y ese interés genera una mejor disposición en futuras clases. La motivación se relaciona directamente con la capacidad de los estudiantes para involucrarse en las tareas, superar la frustración. Bisquerra (2009) por su parte dice que la motivación escolar no puede entenderse sin considerar las emociones que la acompañan, ya que son estas las que orientan la energía hacia el aprendizaje o, por el contrario, generan resistencia.

Los hallazgos del grupo focal muestran que la motivación de los estudiantes está fuertemente condicionada por factores emocionales: la metodología del profesor, la presión de las calificaciones, el miedo a equivocarse y la sobrecarga de trabajo. Mientras algunos estudiantes reconocen que participar en clase les ayuda a aprender y sentirse valorados, otros dicen que la rutina y la falta de interés generan desmotivación y pereza. Casi la totalidad de los comentarios de los estudiantes estuvieron encaminados a marcar o enunciar situaciones que implican o al menos trataban así fuese de manera secundaria la motivación, como después de perder un examen.

Por ello, la categoría de motivación para el aprendizaje resulta esencial en este análisis, ya que permite comprender cómo las emociones mediante la disposición de los estudiantes hacia el estudio. La motivación puede convertirse en un motor de participación y logro académico, pero también en un obstáculo cuando se ve afectada por el estrés, la presión o la falta de acompañamiento docente. Reconocer esta doble vía es clave para diseñar prácticas pedagógicas que fortalezcan la motivación intrínseca y generen un clima emocional que favorezca el aprendizaje.

Empatía socioeducativa

La empatía socioeducativa se entiende como la capacidad de reconocer, comprender y responder de manera adecuada a las emociones y necesidades de los demás en el contexto escolar. Bisquerra y Pérez-Escoda (2012) señalan que la empatía es una competencia socioemocional esencial para la convivencia, ya que permite establecer relaciones positivas, prevenir conflictos y favorecer un clima de respeto mutuo. Goleman (1995) también la incluye a la empatía dentro de la inteligencia emocional, destacando que la habilidad de ponerse en el lugar del otro es clave para la cooperación y el aprendizaje compartido.

Los hallazgos del grupo focal muestran que la empatía en el aula se vive de varias maneras. Por un lado, algunos estudiantes reconocen que sus compañeros y profesores pueden contagiar felicidad, brindar apoyo y generar un ambiente seguro. Sin embargo, también se evidencian situaciones en las que la falta de empatía se traduce en burlas, presión social o actitudes que desmotivan la participación. Esta tensión revela que la empatía no siempre está presente en las dinámicas escolares y que su ausencia puede convertirse en un factor de malestar emocional. Otro de los factores que motivan a los

estudiantes a hablar sobre la empatía es el trabajo colectivo o en grupo, ya que, en estas situaciones, el hecho de ponerse en el lugar del otro es valioso para la profundización o resolución de conflictos.

Por ello, la categoría de empatía socioeducativa resulta fundamental en este análisis, ya que permite comprender cómo las relaciones interpersonales influyen directamente en el clima emocional del aula. La empatía puede ser un recurso poderoso para fortalecer la motivación, la seguridad y la participación, pero también su carencia puede generar aislamiento, frustración y miedo. Reconocer este doble papel es clave para diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la empatía como una competencia transversal, capaz de mejorar tanto la convivencia como el aprendizaje académico.

Clima emocional

El clima emocional del aula se entiende como el conjunto de percepciones y sentimientos que generan la experiencia escolar. En la educación actual, las habilidades socioemocionales cobran gran relevancia porque ayudan a los estudiantes y docentes a crecer personalmente y a mejorar la calidad del aprendizaje (Bernal et al., 2022). Una de las herramientas más importantes para construir un clima positivo es la comunicación asertiva, entendida como la capacidad de expresar pensamientos y emociones de manera clara y respetuosa, sin caer en actitudes agresivas ni sumisas (Elionzo, 1999). Este tipo de comunicación favorece la creación de ambientes escolares amigables, cooperativos y basados en el respeto mutuo.

Los hallazgos del grupo focal muestran que, en esta categoría, los estudiantes manifestaron principalmente sensaciones positivas. A diferencia de otras dimensiones, el clima escolar no parece

presentar problemas graves: algunos estudiantes incluso señalaron que el grupo funciona como un espacio de apoyo, donde se sienten escuchados y acompañados. Esto coincide con lo planteado por Duarte (2005), quien afirma que una comunicación clara y respetuosa entre docentes y alumnos no solo mejora la transmisión de conocimientos, sino que también fortalece la autoestima y previene conflictos. En este caso, el clima emocional se percibe como un factor protector que contribuye al bienestar de los estudiantes.

Por ello, la categoría de clima emocional resulta fundamental en este análisis, ya que permite comprender cómo las dinámicas de comunicación y convivencia influyen en la disposición hacia el aprendizaje. La evidencia muestra que un clima positivo puede convertirse en un recurso clave para la motivación y la participación, mientras que un clima negativo genera tensiones y malestar. Esto refuerza la idea de que los problemas emocionales no tienen que ver con los conflictos entre estudiantes o grupos de estudiantes, sino desde lo emocional e inmediato. Entender la manera en la que los estudiantes perciben el ambiente escolar, nos ayudará a entender cómo el grupo influye en el desarrollo de aprendizaje desde lo individual hacia lo grupal.

El análisis realizado a través de Atlas. Ti, tanto en la construcción de la red semántica como en la aplicación del análisis de sentimiento, permitió comprender con mayor profundidad cómo los estudiantes experimentan emocionalmente su vida escolar y de qué manera estas emociones se articulan con su relación con el aprendizaje. Los resultados muestran que el clima emocional del aula se caracteriza por una presencia dominante de experiencias negativas, aspecto que apareció reiteradamente en la red semántica como un eje central desde el cual se organizan la mayor parte de los códigos. Las categorías asociadas a malestar como “Pereza”, “Afecta”, “Mal”, “Ambiente”, “Emociones” y

“Clase” se conectan de forma consistente a través de relaciones causales o de afectación emocional, evidenciando que los estudiantes viven la escuela desde sensaciones de estrés, cansancio, frustración y desmotivación. Este panorama coincide con el análisis automatizado de sentimiento, el cual confirmó que la mayoría de los códigos presentan una carga emocional negativa del 100%, un hallazgo que refuerza la idea de que las experiencias cotidianas del aula están atravesadas por un malestar persistente.

Dentro de este clima general, las interacciones entre compañeros emergen como uno de los factores más determinantes del malestar emocional. El grupo focal mostró que los pares pueden convertirse en un obstáculo para la participación, ya sea por miedo a la burla, presión social o incomodidad para expresarse frente al grupo. Estas relaciones fueron representadas en la red semántica como causas directas de inhibición, lo que evidencia que la estructura emocional del aula no solo se configura desde lo académico, sino también desde las dinámicas sociales que los estudiantes construyen entre ellos. Este elemento social se articula con otro hallazgo relevante: la “Pereza”, que no aparece en el discurso de los estudiantes como falta de voluntad o desinterés, sino como un síntoma emocional. La “Pereza” se vincula a la sensación de sobrecarga, al agotamiento frente a las clases y a un ambiente que no favorece la disposición al aprendizaje. La red semántica mostró que “Pereza” contradice directamente códigos como “Participar” y “Trabajar”, lo que evidencia su carácter obstructivo dentro del proceso académico.

Otro elemento que cobra fuerza en el análisis es el papel de la clase misma como detonante emocional. A partir de las relaciones entre “Clase”, “Emociones” y “Afecta”, fue evidente que las dinámicas pedagógicas generan de inmediato estados emocionales que condicionan cómo los

estudiantes reciben el contenido. Clases percibidas como rápidas, confusas o cargadas de actividades tienden a generar malestar y pereza, mientras que aquellas en las que se sienten acompañados o comprenden mejor los temas producen momentos puntuales de motivación. Esto se vincula estrechamente con el rol del profesor como modulador emocional. Los estudiantes no solo evalúan a sus docentes por lo que enseñan, sino por cómo se sienten en presencia de ellos. La red semántica mostró que el profesor puede facilitar o inhibir la participación y generar emociones tanto positivas como negativas; de esta manera, su función trasciende lo académico y se configura como un mediador emocional clave.

El trabajo académico, por su parte, mostró una doble carga emocional. El código *“Trabajar”* fue uno de los pocos que presentó en el análisis de sentimiento una franja mínima de valoración positiva, a pesar de encontrarse mayoritariamente vinculado al estrés, la presión y el cansancio. Esta ambivalencia indica que, aunque los estudiantes sienten agobio ante las tareas, también experimentan alivio o satisfacción cuando logran cumplirlas. Lo mismo ocurre con el código *“Gusta”*, que registra sólo algunos casos positivos pero que, en conjunto con el código *“Emociones”*, sugiere que el gusto por aprender existe, aunque aparece como un fenómeno frágil y dependiente de las condiciones de la clase. Esto implica que las experiencias positivas, aunque presentes, son minoritarias y emergen únicamente cuando se dan situaciones que favorecen la comprensión, el acompañamiento y la seguridad emocional.

El análisis permitió reconocer que la participación en clase está profundamente condicionada por el estado emocional de los estudiantes. No participan porque no se sientan capaces o interesados, sino porque el ambiente, la percepción del grupo y la carga emocional interfieren directamente en su seguridad para expresarse. De esta manera, se confirma que la relación con el aprendizaje no está

determinada tanto por el contenido curricular como por cómo se sienten en el proceso. La red semántica muestra que “*Emociones*” afecta directamente a “*Afecta*”, “*Siento*”, “*Participar*” y “*Gusta*”, lo que evidencia que las emociones funcionan como un mediador transversal de la experiencia escolar. El análisis de sentimiento refuerza esta idea, pues muestra que solo tres códigos contienen algo de carga positiva, y en proporción mínima, frente a un panorama emocional que es mayoritariamente negativo.

El uso del software de Atlas. Ti para construir una red semántica y aplicar análisis de sentimiento se sustenta dentro del estudio de las habilidades socioemocionales, ya que permite identificar cómo los estudiantes configuran sus experiencias emocionales que giran en el entorno de su vida escolar. Según Bisquerra (2018), las emociones son estructuras complejas que influyen en la motivación, conducta y los procesos cognitivos, por lo que se hace necesario el uso de herramientas capaces de identificar relaciones entre los diferentes discursos, contextos y significados. Así pues, la red semántica que proporciona Atlas. Ti cumple las siguientes tareas; evidenciar conceptos que emergen con mayor frecuencia, identificar conexiones afectivas y causales que conforman la experiencia emocional de los estudiantes.

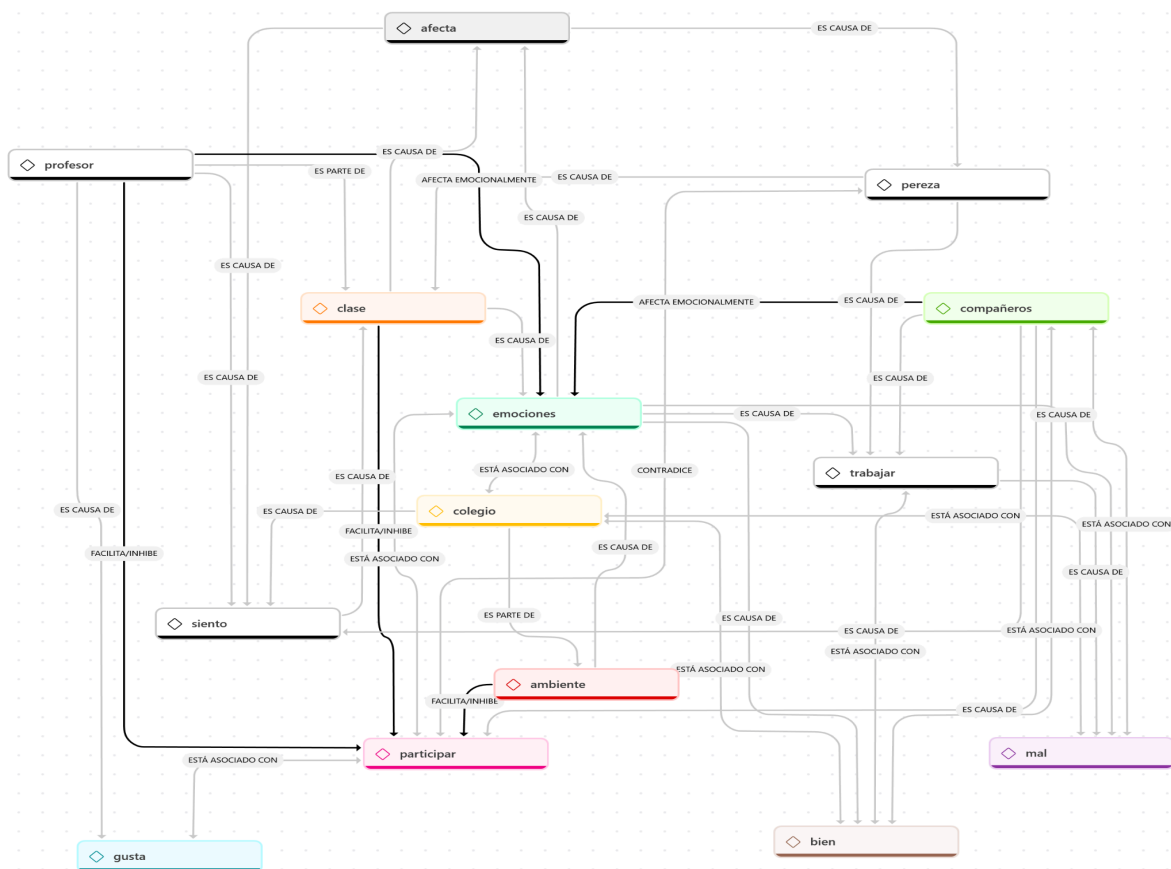
La presencia de emociones de carácter negativo identificadas por la red semántica coincide con los postulados de Goleman (1995), donde establece un concepto llamado “*secuestro emocional*”, donde el malestar continuo afecta la memoria, la atención, y la disposición del aprendizaje. Cuando los estudiantes sienten cansancio, pereza, frustración o estrés (como se refleja en los códigos más frecuentes), su capacidad para mantenerse motivado y a su vez para trabajar decae significativamente. De igual manera Bisquerra y Pérez-Escoda (2012) recalcan que un clima emocional en constante desgaste afecta de manera negativa en la convivencia y el rendimiento académico, lo cual apoya el hallazgo de los

códigos obtenidos, los cuales poseen una carga negativa y que la red semántica se organiza en torno a experiencias de malestar.

Este análisis se alinea por lo dicho por Goleman (1998) en lo que respecta al papel protagónico de las relaciones interpersonales en la regulación emocional. El hecho de que los estudiantes manifiestan que sus iguales generen incomodidad o miedo coincide con el postulado de que las dinámicas sociales definen en gran medida la experiencia en la vida escolar. La red demuestra que los compañeros de clases actúan como “detonantes” de malestar para sus iguales, este hallazgo implica que un estudiante no solo tiene que gestionar sus propias emociones, sino que también las que emergen de sus compañeros.

Figura 23

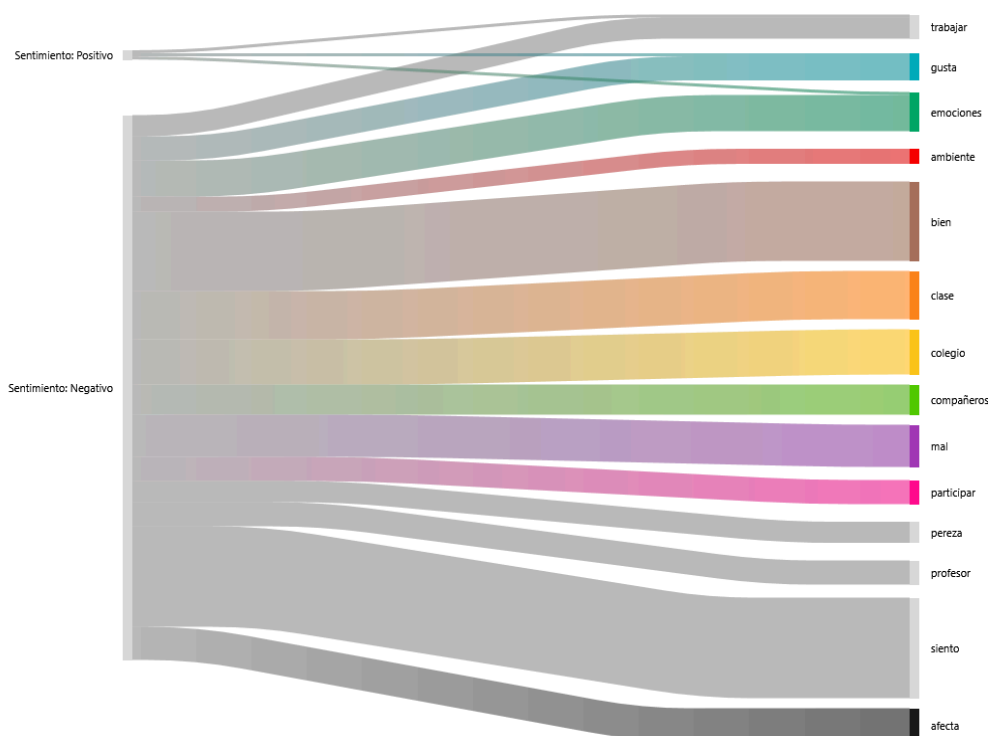
Red semántica del grupo focal



Nota: Red semántica elaborada a partir de la información obtenida del instrumento del grupo focal. Elaboración propia mediante la herramienta Atlas. Ti (versión 23). 2025

Figura 24

Gráfica de análisis de sentimiento



Nota: Gráfico de análisis de sentimiento elaborado a partir de la información obtenida del instrumento del grupo focal. Elaboración propia mediante la herramienta Atlas. Ti (versión 23). 2025

En continuidad con el análisis de la red semántica y del análisis de sentimiento realizados en Atlas. Ti, la lectura cualitativa del discurso del grupo focal permite profundizar y matizar la comprensión de las relaciones entre emociones, clima de aula y aprendizaje. Mientras la herramienta evidencia una alta concentración de códigos con carga emocional negativa y una red estructurada en torno a relaciones de afectación y causalidad, el análisis discursivo muestra que dichas expresiones no configuran una valoración globalmente negativa de la experiencia escolar, sino que reflejan tensiones específicas asociadas a determinadas condiciones pedagógicas, relacionales y emocionales del aula.

Existe una clara convergencia entre ambos análisis en reconocer que las emociones median de manera directa la relación de los estudiantes con el aprendizaje. En la red semántica, los códigos *“Emociones”, “Afecta”, “Clase”, “Ambiente” y “Siento”* se articulan como ejes estructurantes del discurso, lo cual se confirma cualitativamente cuando los estudiantes explican su participación, su disposición para trabajar y su motivación en función de cómo se sienten durante la clase. Desde el discurso, el aprendizaje no se presenta como un proceso exclusivamente cognitivo, sino como una experiencia emocionalmente situada, donde el estado de ánimo, el ambiente del aula y la dinámica de la clase condicionan de forma directa la relación con el saber.

No obstante, el análisis cualitativo permite introducir matices relevantes frente a la lectura automatizada del sentimiento. Aunque Atlas. Ti clasifica la mayoría de los códigos como negativos, el discurso estudiantil no expresa rechazo al aprendizaje ni desinterés por la escuela. Por el contrario, los estudiantes emplean un lenguaje cotidiano para nombrar cansancio, saturación académica y desmotivación momentánea, sin que ello implique una negación del valor de aprender. En este sentido, las emociones negativas identificadas por la herramienta deben interpretarse como indicadores de malestar situacional y no como juicios definitivos sobre la experiencia escolar.

Esta diferencia interpretativa se evidencia con claridad en el código *“Pereza”*. En la red semántica, dicho código aparece en relación de contradicción con *“Participar”* y *“Trabajar”*, lo que sugiere una interferencia directa en el compromiso académico. Sin embargo, el análisis del discurso muestra que la pereza no se asocia a falta de interés, sino a estados de agotamiento emocional frente a clases extensas, acumulación de tareas o dificultades para comprender los contenidos. Así, la pereza se configura más como una consecuencia emocional de ciertas condiciones de aula que como una causa del

bajo involucramiento académico, lo cual complejiza la interpretación inicial ofrecida por el análisis automatizado.

En relación con el clima emocional, tanto la red semántica como el discurso coinciden en señalar el papel significativo de los compañeros en la experiencia escolar. Los códigos asociados al *“Ambiente”* y a los *“Compañeros”* aparecen vinculados a emociones negativas que afectan la participación y el trabajo en equipo. Desde el análisis cualitativo, se observa que los estudiantes no rechazan la interacción social ni el trabajo colaborativo en sí, sino las dinámicas caracterizadas por el desorden, la burla o la distribución desigual de responsabilidades. Este hallazgo indica que el malestar no se origina en la estrategia pedagógica, sino en la ausencia de habilidades socioemocionales que regulen la convivencia y el trabajo colectivo.

El rol del docente emerge, de manera consistente en ambos análisis, como un factor central en la regulación emocional del aula. En la red semántica, el código *“Profesor”* se vincula tanto a emociones positivas como negativas, y el discurso confirma esta ambivalencia. Los estudiantes asocian su motivación, su seguridad para participar y su disposición para trabajar con la forma en que el docente explica, acompaña y gestiona el ambiente de la clase. Este hallazgo refuerza la comprensión del docente como mediador emocional del aprendizaje, cuya influencia excede lo estrictamente académico.

Finalmente, el análisis cualitativo permite reinterpretar la baja presencia de emociones positivas identificada por Atlas. Ti. Los códigos *“Trabajar”*, *“Gusta”* y *“Emociones”*, que presentan una carga positiva mínima en el análisis de sentimiento, muestran en el discurso que el gusto por aprender sí está presente, aunque de manera frágil y altamente condicionada. Los estudiantes expresan satisfacción

cuando comprenden los temas, cuando se sienten acompañados o cuando logran cumplir con las actividades propuestas. Esto sugiere que las experiencias positivas no están ausentes, sino que dependen del contexto emocional y pedagógico en el que se desarrolla el aprendizaje.

Es por ello que, el diálogo entre la red semántica, el análisis de sentimiento y la lectura cualitativa del discurso permite comprender que la experiencia escolar de los estudiantes está marcada por una alta sensibilidad emocional, donde el malestar aparece con frecuencia como expresión de tensiones no resueltas en el clima de aula, las relaciones interpersonales y las dinámicas pedagógicas. El análisis automatizado resulta útil para identificar patrones generales; sin embargo, la interpretación cualitativa es indispensable para comprender los significados que los estudiantes atribuyen a sus emociones y para evitar lecturas reduccionistas sobre su relación con el aprendizaje.

3.2. Análisis e Interpretación de Datos

3.2.1. Análisis y resultados de la categoría “Comunicación asertiva”

El análisis integrado de la categoría “Comunicación asertiva” se desarrolló a partir del cruce sistemático de los datos recolectados en las tres etapas del estudio: Diagnóstico, implementación y evaluación. En la fase diagnóstica, a través de la técnica de observación pasiva, y como instrumento una matriz estructurada de observación con escala tipo Likert implementada en las clases de Ciencias Sociales e Inglés, se evidenciaron diferencias significativas en los indicadores relacionados con la expresión clara y respetuosa de ideas, la escucha activa y la manifestación del desacuerdo sin agresión. En la clase de Ciencias Sociales, los datos reflejados en la matriz indicaron puntuaciones elevadas ubicadas en los niveles 4 y 5 de la escala Likert, en los ítems relacionados con “el respeto por la

participación del otro” y “el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal”. Esta información sugiere que, en ese contexto específico, la comunicación se llevaba a cabo en un ambiente de confianza que facilitaba la interacción sin manifestar conflictos.

Sin embargo, los datos recopilados a través del mismo instrumento en la clase de Inglés mostraron puntuaciones más bajas ubicadas principalmente en los niveles 2 y 3 de la escala Likert en los ítems “solicita ayuda o expresa desacuerdo sin agredir” y “escucha y respeta las ideas de sus compañeros”. La observación directa facilitó la documentación de situaciones de burla y comentarios que debilitaban el respeto en la interacción, lo que sugiere que la comunicación asertiva no se presentaba de forma uniforme en todos los entornos pedagógicos. La procedencia de estos datos del mismo instrumento utilizado en dos contextos diferentes refuerza la interpretación de que la variación no se debe al grupo en términos generales, sino a la configuración relacional de cada clase.

Durante la etapa de implementación, mediante la técnica de observación participante y utilizando nuevamente como instrumento la matriz de observación participante adaptada a las actividades planificadas, se documentaron esfuerzos por mejorar la participación y la disposición a intervenir en las actividades grupales. No obstante, los puntajes registrados en los ítems vinculados a la escucha activa y la participación sin conflicto se mantuvieron en niveles intermedios o bajos, lo que demuestra que las estrategias aplicadas no produjeron una transformación estructural inmediata en la dinámica comunicativa. Un número de estudiantes seguía desconectándose del trabajo en grupo durante las explicaciones e instrucciones, una situación que fue documentada directamente en el instrumento de observación, lo que impactaba la cohesión del grupo y restringía la posibilidad de establecer un diálogo continuo.

Paralelamente, en esta misma etapa se implementó como técnica un cuestionario y como instrumento una lista de autoevaluación con escala Likert para la recolección de datos cuantitativos acerca de la percepción de los estudiantes. Los resultados indicaron que el 93,7% de los estudiantes se situó en los niveles 3, 4 y 5 al evaluar su participación en actividades grupales sin provocar conflictos. Este dato, que se ha obtenido a través de una autopercepción estructurada, contrasta con los registros observacionales documentados tanto en la fase diagnóstica como en la fase de implementación. La diferencia entre los datos obtenidos a través del cuestionario y los que se recolectaron mediante la observación participante pone de manifiesto una brecha perceptiva, la cual se considera uno de los hallazgos más relevantes de la categoría.

Esta interpretación se basa en el contraste entre la valoración predominantemente positiva que los estudiantes hicieron de su propia participación, reflejada en los altos niveles obtenidos en el cuestionario y las dinámicas comunicativas observadas en el aula, donde se detectaron episodios de interrupciones, burlas o dificultades para mantener la escucha activa durante las interacciones grupales.

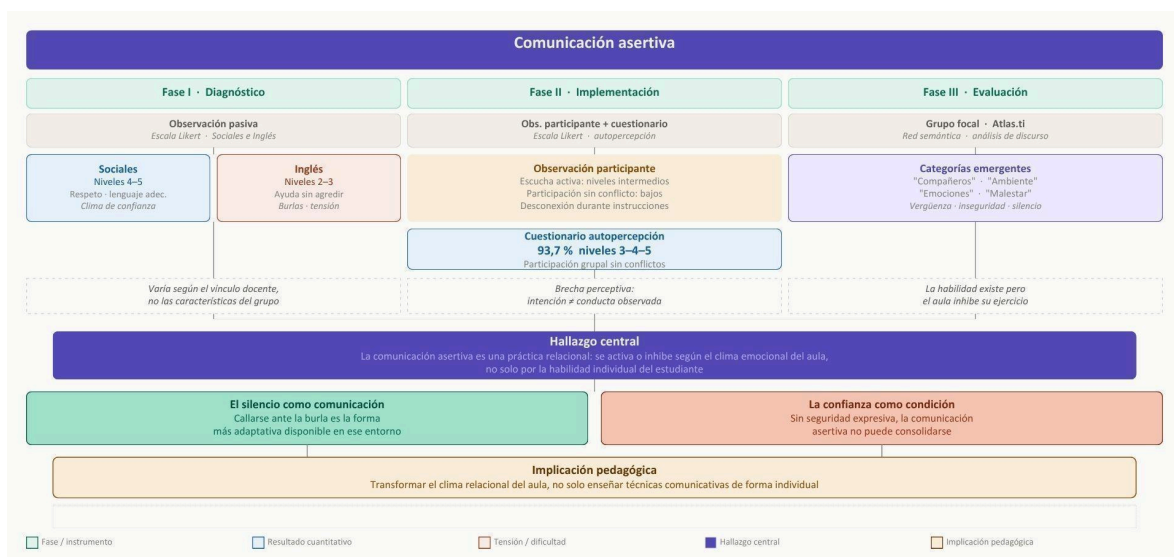
Finalmente, en la etapa de evaluación, mediante la técnica de grupo focal y el análisis posterior utilizando el software Atlas. Ti, se elaboró una red semántica que facilitó la identificación de cuatro categorías emergentes en el discurso de los estudiantes: "compañeros", "ambiente", "emociones" y "malestar". Estas categorías son significativas ya que ponen de manifiesto los factores que, desde la perspectiva de los propios participantes, afectan la manera en que se comunican en el aula. En particular, las menciones a "compañeros" y al "ambiente" evidencian que la participación y la manifestación de ideas están profundamente influenciadas por la respuesta del grupo y por el clima

relacional en el aula. A su vez, las categorías "emociones" y "malestar" facilitan la identificación de que sentimientos como la vergüenza, la inseguridad o la incomodidad ante posibles burlas influyen directamente en la disposición de los estudiantes a participar o a permanecer en silencio. Estas categorías indican que la comunicación asertiva no se basa únicamente en habilidades individuales, sino que está influenciada por las dinámicas emocionales y relacionales que determinan el ambiente de interacción en el aula.

Por lo tanto, es importante aclarar que esta información, derivada del análisis cualitativo del discurso, complementa y enriquece los datos cuantitativos del cuestionario, al demostrar que la falta de un conflicto abierto no asegura necesariamente una comunicación exenta de tensiones.

Figura 25

Gráfico del metaanálisis “Comunicación asertiva”



Nota: El gráfico representa el metaanálisis de la habilidad “comunicación asertiva”, donde se describe el desarrollo de la misma en las tres fases de la investigación (diagnóstico, implementación y evaluación), así como los hallazgos obtenidos. Elaboración propia. 2026

3.2.2 Análisis y resultados de la categoría “Autorregulación emocional”

El análisis integral de la categoría “Autorregulación Emocional” se realizó mediante el cruce sistematizado de las tres etapas del estudio y sus respectivos resultados, estos provenientes del grupo 901: Diagnóstico, implementación y evaluación. En la fase de diagnóstica se evidencio una diferencia exponencial entre las materias de Ciencias Sociales e Inglés, dirigidas por los docentes Javier Moreno y Daniela Muñoz respectivamente. Tal como quedó registrado mediante el instrumento de observación pasiva con escala de likert, la clase de Sociales se desarrolló en un ambiente donde los estudiantes podían fallar sin sentir miedo, hacer bromas ligeras y divertirse con el docente mientras aprendían, demostrando una buena autorregulación emocional, caso que no pasó durante la segunda asignatura. En la clase de Inglés, los estudiantes tienen reacciones muy agresivas y desafiantes contra la maestra asignada, por situaciones tan simples como pedir que se quedaran sentados o poner atención, todas estas acciones durante las dos materias quedan registradas en el apartado de observaciones de la herramienta en cuestión.

Esta diferencia tan marcada de la autorregulación emocional entre una materia y otra sugiere que los estudiantes están muy predispuestos según el docente que los esté dirigiendo y la relación que tenga con él, porque vale la pena aclarar que el docente de Ciencias Sociales era director de curso 901, esto hace que él tenga una cercanía y un conocimiento sobre las estrategias de convivencia que

funcionan mejor con este grupo en particular. Para reforzar estas declaraciones, hay que tener en cuenta las calificaciones obtenidas durante la observación con escala de Likert, donde si se hace una breve comparación entre algunos de los enunciados se obtiene las siguientes diferencias:

Tabla 2

Resultados de la observación pasiva de la categoría “Autorregulación emocional”

Ítems	Sociales	Inglés
Regula su conducta ante frustraciones o correcciones	5	2
Evita reacciones impulsivas ante situaciones adversas	5	2
Se recupera con rapidez de emociones negativas durante la clase	5	5

Nota: La gráfica representa los resultados de la observación obtenidos por el investigador sobre los ítems relacionados a la autorregulación emocional: Elaboración propia. 2025

Hay que tener en cuenta que las actitudes negativas presentadas en la clase de Inglés siguieron presente durante la segunda etapa del estudio, la implementación y su herramienta observación participante. Aquí, donde a pesar de estar dirigidas por los docentes Chacon Daniel y Reina Sofía, los estudiantes siguieron con estas dinámicas negativas, pero a su vez, demostrando rasgos de una autorregulación emocional positiva, como no frustrarse ante los errores que cometan al trabajar con el Inglés y seguir intentándolo a pesar del fallo, no obstante, manteniendo actitudes desafiantes ante la

presencia de la profesora titular (no contra los docentes de la investigación). Por lo tanto, en el caso de esta habilidad los estudiantes siguen estando condicionados al educador que los está acompañando en el momento, pero al haber más de un profesor en el ambiente, son capaces de manifestar una tolerancia a errar y a las correcciones que se les hagan, tal como quedó registrado en el check list con escala de Likert.

Los resultados obtenidos durante la observación pasiva contrarrestan y concuerdan dependiendo del contexto con las respuestas registradas por los estudiantes en el cuestionario sobre las habilidades socioemocionales propias, implementado en la segunda fase, más específicamente en el apartado de Autorregulación Emocional. Aquí, los resultados se pueden adaptar dependiendo de la asignatura, los estudiantes se ubicaron en niveles altos y medios en el ítem de autorregulación emocional denominado “Regulo mi conducta cuando me siento frustrado o me corrigen” donde el 93,8 manifiesta tener un nivel de regulación medianamente alto, pero, nuevamente esto podría concordar si se hablara de la clase de Sociales, mas no en la de Inglés con la profesora Daniela Muños. La diferencia entre los datos obtenidos durante la encuesta y las observaciones con escala de Likert, pone nuevamente en evidencia que parte de las actitudes de los estudiantes se ven influenciadas por el docente que los esté acompañando y la relación que tengan con él.

Finalmente, para la etapa de evaluación se utilizó la entrevista de grupo focal y un análisis a la misma mediante el uso del software de Atlas.Ti, esto con el fin de realizar una red semántica para categorizar las declaraciones de los estudiantes. En esta red semántica se contabilizaron las palabras más usadas por los entrevistados en sus declaraciones, aquellas que se pueden relacionar con la autorregulación emocional y su número de repeticiones: siento (62), emociones (21) y afecta (12). Estas

palabras se pueden relacionar con varias declaraciones hechas por los estudiantes durante la entrevista del grupo focal, las cuales responden a la categoría de autorregulación emocional, tales como:

- “Yo prefiero trabajar de manera individual y no en grupo”
- “Muchas veces cuando trabajamos en grupo siempre somos los mismo dos que hacen

todo y el resto no hace nada”

- Entrevistador: “Al parecer todos prefieren trabajar individual que en grupo, ¿no?”

Estudiantes; “Sí, la verdad sí”

Aquí los estudiantes manifestaban que trabajar en equipo puede ser muy complicado, ya que cada persona tiene un ritmo y maneras diferentes de trabajar, lo cual ha llevado a que en más de una ocasión se generen conflictos entre compañeros e incluso entre amigos. Si bien esto se puede interpretar como una manera de evitar aprender a trabajar en equipo con personas que piensan y actúan diferente a uno, aquí se puede evidenciar una manera de regular las emociones a futuro, evitando situaciones que pongan en riesgo el bienestar emocional propio e incluso el de las demás personas.

Pero no siempre se puede evitar ciertas situaciones o las emociones que pongan a prueba la capacidad para autorregularse, y por lo mismo, hay estrategias por parte de los estudiantes para enfrentar estas situaciones:

- “Me gusta garabatear en el cuaderno cuando me siento estresada”
- “Una vez estudiando las emociones con una profesora averiguamos que llorar sirve para

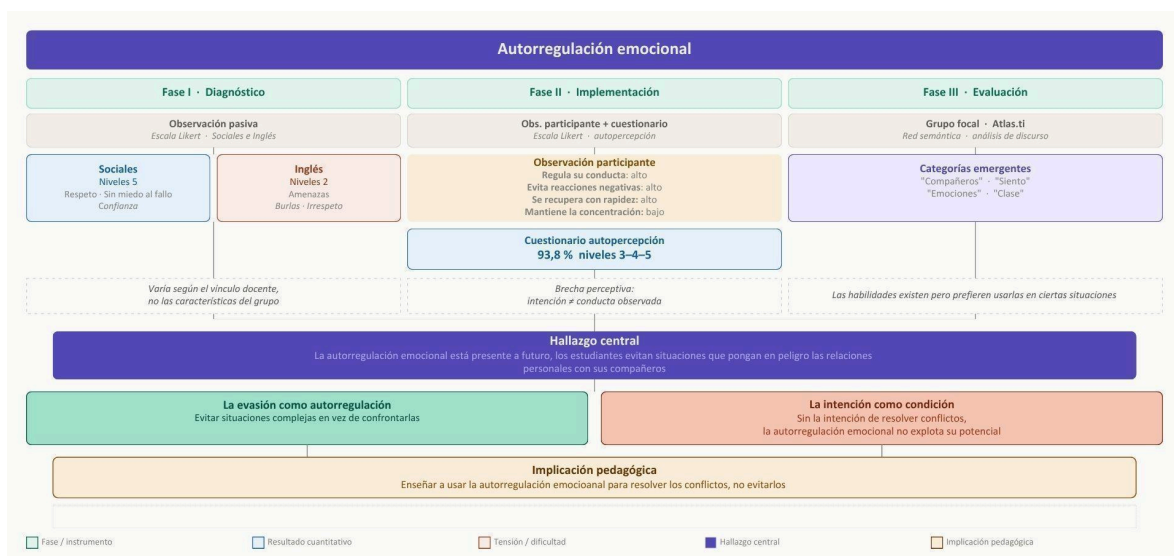
expresar las emociones (...), y normalmente lloro, me la paso llorando en clase”

- “Insulto mucho, no a las personas directamente, digo muchas groserías para desahogarme “

Aquí los estudiantes tienen una serie de comportamientos físicos para autorregularse ante las situaciones que les generan emociones complicadas, pero estas estrategias parecen estar más centradas en sobrellevar la situación y no en soluciones concretas para resolver el conflicto o situación que se está presentando.

Figura 26

Gráfico del metaanálisis “Autorregulación emocional”



Nota: El gráfico representa el metaanálisis de la habilidad "Autorregulación emocional" donde se describe el desarrollo de la misma en las tres fases de la investigación (diagnóstico, implementación y evaluación), así como los hallazgos obtenidos. Elaboración propia. 2026

3.2.3 Análisis y resultados de la categoría “Trabajo en equipo”

La habilidad socioemocional de “Trabajo en equipo”, a partir de los instrumentos usados con el grupo poblacional en las tres etapas de estudio se presentaron diferentes resultados. En la fase de diagnóstico, a través de la observación pasiva estructurada con una escala Likert, se pudo observar durante la clase de Ciencias Sociales desarrollada el 27 de octubre de 2026, que los estudiantes fueron evaluados por el observador en el nivel de 4 en dos de los tres ítems señalados en el instrumento (Escucha y respeta las ideas de sus compañeros - Cumple con su rol dentro del grupo de trabajo), el restante (Participa activamente en actividades grupales sin generar conflictos) fueron evaluados en el nivel 2. Esta valoración se explica a partir de los comentarios que se dejaron en el instrumento mencionado, donde el observador indica que “dos estudiantes en momentos diferentes de la clase demostraron desinterés por la misma, esto manifestándose mediante el uso del celular para jugar”, ya que los elementos distractores como los aparatos electrónicos apartan a los estudiantes de la dinámica de la clase, afectando la continuidad del trabajo en equipo, considerando que esas explicaciones harían parte de ejercicios grupales futuros.

Por otro lado, la habilidad socioemocional de trabajo en equipo no depende del nivel de atención que tengan los integrantes de determinado grupo, sino de la capacidad de los mismos de complementar la información y las habilidades que cada uno de los integrantes posee. Es por eso, que en las actividades prácticas que se desarrollaron durante la clase, se pudo apreciar que los estudiantes lograron superar esos momentos de desconexión evidenciando que existe una complementariedad entre pares, reflejada en los buenos desempeños de los ítems restantes, como el de cumplir el rol dentro del grupo, aunque en ningún caso llegaron a ser valorados con la calificación máxima correspondiente al

nivel 5 (lo cumple siempre). En la etapa de observación participante, se pudo profundizar en las dinámicas de trabajo en equipo del grupo 901, las estrategias diseñadas para esta intervención, las cuales implicaron un cambio de espacio para el desarrollo de las actividades, lograron estimular la participación de varios estudiantes que habían mostrado un nivel de desconexión en las otras sesiones. Por otro lado, el ítem de escucha activa tanto de las ideas de sus compañeros como de las indicaciones dadas por los encargados de la actividad tuvo una disminución al nivel intermedio. Así como el de mantener la concentración, ya que los estímulos aumentan y pasan de ser dispositivos electrónicos a los diferentes distractores que se presentan en la cancha del colegio, y estos tuvieron un efecto en la respuesta de la mayoría de los estudiantes.

Aún así, durante esta sesión se pudo apreciar que los estudiantes suelen tener una mayor participación en este tipo de actividades, ya que estas generan emociones que los estudiantes asocian como positivas. Este cambio en la disposición no tiene que ver con un interés académico, sino por la percepción de un ambiente más cómodo y apto para la interacción social, y es allí donde los estudiantes ponen a prueba o refuerzan sentimientos de confianza y de pertenencia. Durante esta sesión, los estudiantes fueron divididos en dos equipos, uno conformado por hombres y otro por mujeres. Esta división tan marcada generó un ambiente competitivo que motivó a los integrantes a apoyarse entre sí con el objetivo de ganar la dinámica. La observación participante registró que esta organización despertó un sentido de pertenencia en cada grupo, lo que hizo que los estudiantes se sintieran valorados y respaldados por sus compañeros, por lo tanto, el interés de los estudiantes pasa en gran parte por las emociones que ciertas actividades puedan suscitar en ellos.

La siguiente herramienta que se utilizó fue el cuestionario de autoevaluación, en el cual los resultados arrojaron percepciones positivas en los ítems de *trabajo en equipo* ya que, el 93% de los estudiantes valora su participación en actividades grupales de media a alta, esto contrasta con las observaciones hechas hasta el momento en donde se pudieron evidenciar tensiones entre algunos compañeros, y por lo tanto alguna desconexión entre lo que los estudiantes contestan en el cuestionario, frente a lo que pasa en la práctica. Esta diferencia se puede explicar porque, en el cuestionario, los estudiantes pueden tener en cuenta la intención de ayudar en contraste con sus acciones concretas, lo que genera una lectura positiva de su rol dentro del equipo. Por otro lado, el cuestionario recoge una experiencia individual que, si bien evalúa una competencia grupal, refleja un punto de vista personal, lo que puede diferir con las observaciones previas en donde la naturaleza colectiva de los ejercicios suele dejar fuera las múltiples perspectivas que tienen cada uno de los estudiantes.

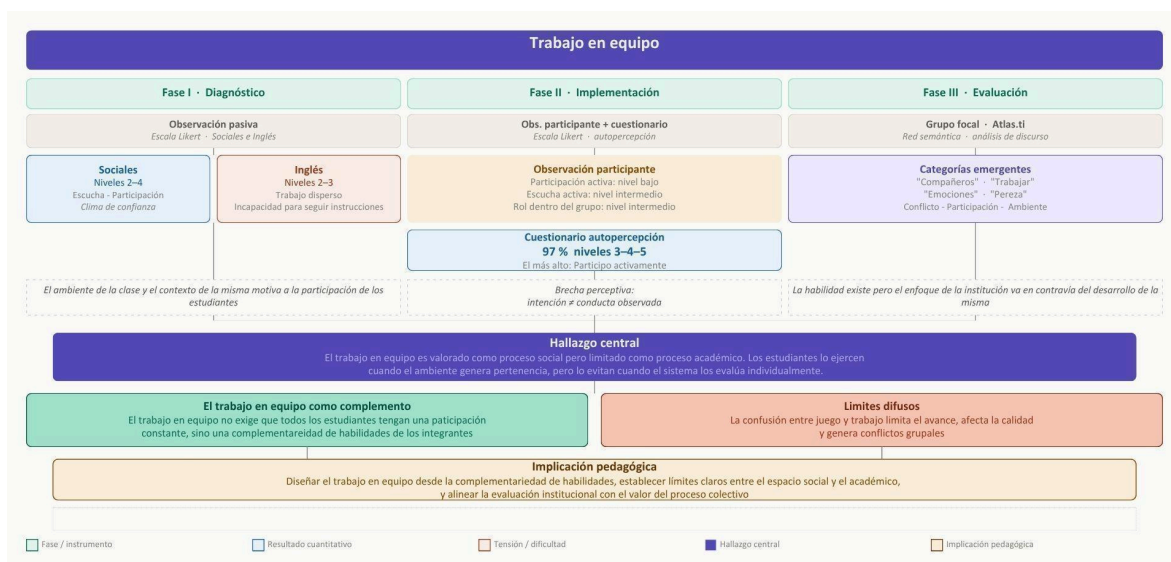
El grupo focal también muestra una tensión con los resultados de la autoevaluación, analizando el discurso de los estudiantes se evidencia que hay un sentimiento de frustración frente al trabajo en equipo, ya que los estudiantes manifiestan que el nivel de compromiso es desigual en la mayoría de las ocasiones. Durante el grupo focal se pudo entender que la percepción general es que son pocos los integrantes que trabajan dentro de un equipo, muchos estudiantes no cumplen con las tareas asignadas o entregan tarde, en especial cuando estos compromisos se realizan en casa, lo que abre la discusión sobre el tiempo y las actividades extracurriculares que realizan. Conectado a lo que mencionábamos anteriormente, se tiene una visión muy individual de cómo funciona un grupo, la mayoría de los estudiantes se considera como una solución y muy pocas veces la autoevaluación da como resultado sentirse parte del problema. Desconocer los aportes de los demás y centrarse en los propios revela a un grupo en un contexto en donde las calificaciones y la competencia individual se prioriza sobre las

construcciones colectivas, los promedios individuales y el sistema de puestos refuerzan estas dinámicas sociales donde no se piensa como colectivo y se ha dado paso a un estilo de vida personalista.

Además, los estudiantes manifiestan que algunas amistades se pueden complicar por los diferentes trabajos en equipo, es decir, suelen formar equipos de trabajo con sus amigos y por esta razón se les dificulta diferenciar los espacios de estudio con los de juego. Varios factores influyen en esto, los celulares o las conversaciones casuales suelen quitar tiempo y reducir los avances, lo que suele traducirse en conflictos cuando al final las notas no son las esperadas, como lo expresó una estudiante que afirma que el trabajo en equipo desarrollado para el proyecto de investigación la distanció de sus amigas. Sin embargo, los estudiantes reconocen que gran parte de su motivación para asistir al colegio proviene de la interacción con sus compañeros y de participar en las dinámicas colectivas, lo que muestra que el trabajo en equipo es apreciado como proceso social, y que el rechazo puede tener que ver con las cargas académicas o la falta de conexión que puede haber con algunas materias, incluso con las responsabilidades y deberes que suelen llevar a la casa.

Figura 27

Gráfico del metaanálisis “Trabajo en equipo”



Nota: El gráfico representa el metaanálisis de la habilidad “trabajo en equipo”, donde se describe el desarrollo de la misma en las tres fases de la investigación (diagnóstico, implementación y evaluación), así como los hallazgos obtenidos. Elaboración propia. 2026

3.2.4 Relación entre las categorías de análisis: comunicación asertiva, autorregulación emocional y trabajo en equipo

El análisis detallado de cada categoría facilitó la identificación de tendencias, tensiones y patrones característicos de la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y el trabajo en equipo dentro del grupo 901. No obstante, el análisis transversal de la información obtenida en las tres etapas del estudio, diagnóstico, implementación y evaluación, indica que estas tres competencias socioemocionales no funcionan de forma independiente: se condicionan entre sí, se activan o se inhiben simultáneamente y responden a las mismas variables contextuales. Este apartado no busca anticipar las

conclusiones de la investigación, sino establecer, basándose en la evidencia empírica generada por los instrumentos, cómo se relacionan estas categorías entre sí y qué permite afirmar dicha relación.

3.2.5 El vínculo docente-estudiante como variable que activa o inhibe las tres categorías simultáneamente

El primer elemento relacional que aparece de manera constante en los datos de las tres categorías es que ninguna de ellas cambia de forma independiente: las tres se desplazan en la misma dirección de acuerdo con el contexto relacional en el que se lleva a cabo la clase. La prueba más sólida en este contexto se origina en la etapa de diagnóstico, donde la observación pasiva utilizando la escala Likert documentó, con el mismo instrumento y el mismo grupo, diferencias significativas entre la clase de Ciencias Sociales y la clase de Inglés. En la asignatura de Sociales, la autorregulación emocional alcanzó el nivel 5 en aspectos como "regula su conducta ante frustraciones" y "evita reacciones impulsivas"; la comunicación asertiva se situó en niveles 4 y 5 en "respeto por la participación del otro" y "uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal"; mientras que el trabajo en equipo evidenció niveles 4 en "escucha y respeta las ideas de sus compañeros" y "cumple con su rol dentro del grupo". En inglés, los mismos elementos de autorregulación descendieron al nivel 2, los de comunicación asertiva se situaron entre 2 y 3, y el trabajo en equipo evidenció interrupciones registradas directamente en el instrumento.

Esta covariación no puede ser explicada por las características individuales de los estudiantes ni por la naturaleza de los contenidos académicos: se trata del mismo grupo observado con el mismo instrumento en el mismo período. La diferencia entre una clase y otra radica en la relación que cada docente ha establecido con el curso 901. El profesor de Sociales, en su rol de director de grupo, poseía

un entendimiento profundo de las dinámicas del curso y mantenía una relación que fomentaba la confianza; esto se tradujo en un entorno donde los estudiantes podían cometer errores sin temor, hacer bromas ligeras y disfrutar mientras aprendían. En inglés, la relación con la profesora se había deteriorado hasta el punto en que los alumnos respondían con actitudes desafiantes a instrucciones básicas, cómo solicitar que se sentaran o que prestaran atención. En ese contexto, las tres competencias socioemocionales disminuyeron al mismo tiempo: los estudiantes no controlaban sus respuestas, no se expresaban de forma asertiva y no conseguían mantener el trabajo en equipo.

La misma dinámica se preservó durante la etapa de implementación, donde la observación participante evidenció que, con la presencia de los docentes investigadores, los estudiantes demostraron una mayor tolerancia al error en su trabajo con el inglés y disminuyeron las actitudes desafiantes. No se debe a un cambio en el contenido, sino a que la relación era diferente. Esto valida que la cuestión importante no es si los estudiantes poseen o no habilidades socioemocionales, sino en qué contextos relacionales están dispuestos a aplicarlas.

3.2.6 La autorregulación emocional como condición de las otras dos categorías

Los datos obtenidos permitieron identificar una relación jerárquica entre las categorías: la autorregulación emocional nace como la condición que permite la existencia de la comunicación asertiva como el trabajo en equipo, pero no como una habilidad paralela a estas. Cuando los estudiantes no pueden gestionar sus relaciones emocionales, la comunicación asertiva no se efectúa y el trabajo en equipo se quiebra. Cuando la regulación logra sostenerse, aunque sea de forma parcial, las otras dos habilidades tienen condiciones para manifestarse.

Las pruebas de esta relación de jerarquía se evidencian en múltiples momentos de la investigación. Durante la fase de diagnóstico, en la observación pasiva en la clase de Inglés se documentó que las reacciones negativas de los estudiante a la docente (burlas, comentarios desafiante y amenazantes, abandono del salón) no eran tan solo dificultades de autorregulación; eran a la vez rupturas en el trabajo en equipo y la comunicación asertiva. No existía una comunicación respetuosa en el salón de clase, ni trabajo grupal posible, porque la regulación emocional se había fragmentado. A comparación, durante la clase de Sociales, donde la autorregulación era alta, los estudiantes escuchaban, respetaban las participaciones de los demás y cumplieron su función dentro del grupo

Esta secuencia se demostró en los datos obtenidos dentro del grupo focal en la fase de evaluación. Cuando los estudiantes manifestaron “yo prefiero trabajar de manera individual y no en grupo” o “siempre somos los mismos dos que hacen todo y el resto no hace nada”, estos describían una estrategia a futuro que trabaja como forma de regulación anticipada: evitar trabajar de manera grupal para no experimentar las emociones que genera colaborar con compañeros que trabajan diferente. Esta estrategia influye directamente en las otras dos habilidades, porque una persona que evita trabajar en equipo no ejercita la comunicación asertiva con sus iguales ni genera la complejidad que el trabajo comunitario exige. Evitar en este sentido, no es una solución a las dificultades socioemocionales, es una forma de gestionar la situación, mas no resolverla.

De forma complementaria, las estrategias de autorregulación que fueron descritas por los estudiantes durante el grupo focal (garabatear el cuaderno, decir groserías en voz bajas, llorar) son respuestas dirigidas a gestionar el estado emocional del momento, no a resolverlo ni a traducirlo en una

interacción constructiva. Esto permite a los estudiantes continuar funcionando en el salón de clases, pero esto no genera las condiciones óptimas para comunicarse de forma asertiva ni para contribuir al equipo: son una manera de regulación que mantiene la emocionalidad individual, no el aprendizaje colectivo.

3.2.7 La comunicación asertiva como puente entre la regulación individual y el trabajo colectivo

Si la autorregulación emocional es la condición fundamental, la comunicación asertiva sirve como puente entre la emoción individual con la construcción colectiva que exige el trabajo en equipo. Las evidencias de las tres fases de la investigación muestran que cuando la comunicación asertiva falla, el trabajo en equipo no desaparece de forma definitiva, pero se desgasta: los estudiantes pueden estar físicamente en el proceso de aprendizaje, pero sin la escucha activa, el respeto por el otro y la capacidad de manifestar desacuerdo sin agresión, la colaboración se vuelve en un distribuidor de tareas individuales

Durante la fase de diagnóstico se evidenció con precisión en la clase de Sociales, si bien los ítems de escucha y cumplimiento de rol alcanzaron nivel 4, la participación activa sin conflictos se ubicó en el nivel 2, con un registro que dos estudiantes se desconectaron usando el celular. La comunicación asertiva estuvo presente en términos medios, a su vez la observación participante registró que la escucha activa bajó a niveles intermedios cuando la actividad fue en la cancha, donde las distracciones del entorno compitieron con las instrucciones dadas los docentes y el diálogo en equipo. El cambio de espacio de trabajo se tradujo en mayor participación (los estudiantes estaban más cómodos y con sentido de pertenencia) pero esta disposición no fue sinónimo de comunicación asertiva: los estudiantes

interactuaban, se movían y competían, pero el tema de la escucha y el seguimiento de instrucciones se dificulta a lo largo de la actividad.

Esto evidencia que la existencia de una relación de datos de las categorías de trabajo en equipo permite esclarecer: un ambiente cómodo y propicio para la interacción social apoya la disposición emocional de los estudiantes, pero esto no es garante que la comunicación asertiva que el trabajo en equipo necesitó ser efectivo. Para que el complemento entre pares (el cual sí se evidenció en los momentos de trabajo práctico durante la fase diagnóstica) se mantenga y produzca aprendizaje, se necesita que los estudiantes puedan expresar sus conocimientos, escuchar lo que el otro aporta y gestionar los desacuerdos que puedan surgir cuando los ritmos y formas de trabajar son diferentes. Todo esto es posible mediante la comunicación asertiva, habilidad que aún se está desarrollando en el curso 901.

El grupo focal brinda información adicional de esta relación. Los estudiantes describen trabajar en equipo como una fuente para las frustraciones, no es porque rechacen la colaboración como forma de socializar /(es más, reconocen que una de las razones para ir al colegio es la interacción con sus pares) sino porque las dinámicas de trabajar con los demás genera tensiones que no saben resolver mediante la comunicación . Cuando el compromiso por el trabajo es desigual, cuando uno de los integrantes no hace su parte a tiempo o cuando el juego se prioriza sobre el trabajo, los estudiantes al no contar con herramientas comunicativas para estas situaciones sin que las relaciones se afecten. Una de las estudiantes afirmó que trabajar en un proyecto de investigación afectó la relación con sus amigas, esto afirma con precisión este postulado: la ausencia de la comunicación asertiva transformar los conflictos

propios del trabajo en equipo en el deterioro de las relaciones, en vez de generar oportunidad para la negociación del aprendizaje compartido

3.2.8 La brecha perceptiva como patrón transversal a las tres categorías

El cuarto elemento en común que se pudo identificar en las tres categorías es la brecha perceptiva, en las tres categorías, en la fase de autopercepción los estudiantes se valoraron de manera positiva con porcentajes que llegaron al 93% en los niveles medios y altos, al mismo tiempo, durante las observaciones pasivas y participantes se pudo observar comportamientos que no coinciden con esta lectura. Esto no es un dato irrelevante, ya que este patrón evidencia la manera en la que los estudiantes entienden y evalúan sus habilidades socioemocionales.

En la categoría de comunicación asertiva, el 93,7 % de los estudiantes se valoró positivamente en cuanto a participación grupal sin generar conflicto, aunque durante el grupo focal, se pudo comprobar que la falta de comunicación clara y directa es una de las razones por las que suelen aparecer conflictos no solo durante el desarrollo de las clases sino en tareas desarrolladas en grupo. En la categoría de autorregulación emocional, el 93,8% considera que regula su conducta ante situaciones que generan frustración, en contraste con los resultados de la observación pasiva en donde para este mismo ítem se registró el nivel 2 durante la clase de inglés. En cuanto a la categoría de Trabajo en equipo el 93% valoró positivamente sus aportes dentro de las dinámicas grupales, mientras que durante el grupo focal los estudiantes demostraron una frustración por la falta de compromiso de varios de los compañeros, y una tendencia a valorar el aporte individual por encima de los demás. En las tres ocasiones, los estudiantes parecen evaluarse más desde la intención – lo que creen o deberían hacer – que, desde la realidad, comportamientos concretos que se traduzcan en resultados efectivos.

Entender la diferencia que existe entre la percepción y la realidad nos muestra que los estudiantes conocen las tres habilidades, son conscientes de su importancia, pero no están desarrolladas de manera estable o constante de manera que las puedan usar cuando una situación o un entorno se lo exige. Esto explica de alguna manera, por qué los estudiantes suelen demostrar las habilidades socioemocionales y en otras no, como en la clase de inglés donde la predisposición al juicio de sus compañeros o el ambiente tenso que las observaciones pasivas identificaron cambian completamente la disposición de los estudiantes. Además de esto, nos muestra la razón por la que se ve un cambio tan importante entre clase y clase, la relación docente – estudiante ya que el ambiente dentro del aula que puede propiciar o incentivar las habilidades socioemocionales dependen en gran parte del profesor.

3.2.9 La tensión entre la lógica del rendimiento individual y el desarrollo de habilidades colectivas

Finalmente encontramos un elemento en común que se basa en una lectura institucional más amplia y excede el espacio de clase en el aula. Varios estudiantes rechazaban el trabajo colaborativo argumentando una incapacidad para ponerse de acuerdo en los horarios de las reuniones, ya que muchos desarrollan actividades extracurriculares, por lo tanto, cuando estas reuniones se daban según ellos “se perdía mucho tiempo” o incluso “no servían para nada”, en estas afirmaciones los estudiantes no sólo están expresando una molestia, sino que de alguna manera muestran una lógica que la institución refuerza. Los promedios individuales, el sistema de posicionamiento de puestos y la competencia académica que esto genera, produce un entorno donde el individualismo y el rendimiento personal está por encima de la construcción colectiva.

Esta mentalidad se relaciona con las tres categorías, ya que la autorregulación emocional se enfoca en mantener la calma y sostener actividades personales, más no a gestionar las emociones que

puede generar el trabajo colaborativo. Por su parte, la falta de comunicación asertiva genera en los estudiantes una falta de empatía, haciendo que la única visión posible y perceptible sea la propia, evitando a su vez que se construyan acuerdos y reforzando la idea de que solo uno es el que aporta en el grupo. Finalmente, el trabajo en equipo se configura como un obstáculo para los estudiantes, si después de todo el esfuerzo, las reuniones y los desencuentros, los resultados se presentan de manera individual y no se hace un análisis real de proceso colectivo.

En este sentido, las habilidades socioemocionales requieren en su desarrollo un pensamiento colectivo, que los errores de un miembro del grupo puedan ser tomados como una oportunidad de aprendizaje y no como el reflejo de las falencias de una sola persona, que el hecho de compartir las ideas sea visto como una manera de construir conocimiento y no como una pérdida de tiempo.

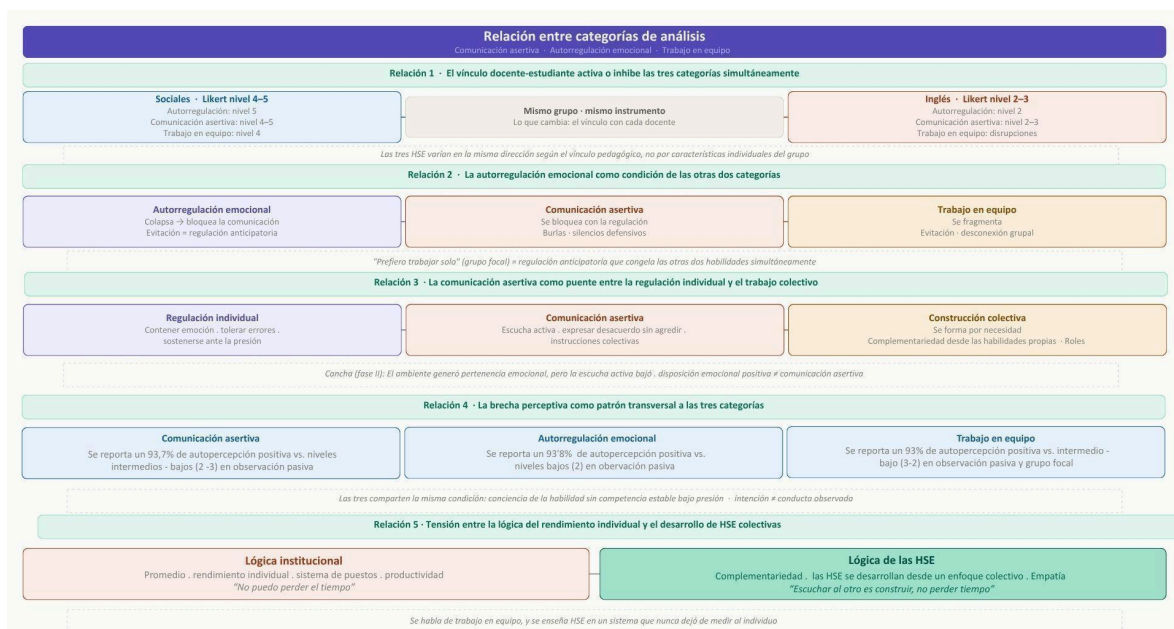
Esta tensión evidencia que el trabajo colaborativo parece no encajar en un sistema educativo que mide constantemente el rendimiento individual, el grupo focal mostró esto, ya que en la pregunta que se enfocaba en los resultados, todos los estudiantes independientemente de sus notas mostraron un interés por los resultados finales en el remate del periodo académico; esto genera una contradicción constante en los estudiantes, a los cuales se les pide trabajar en equipo, especialmente en este nivel en el que se desarrollan proyectos de investigación de ciclo (en grupos reducidos), y al mismo tiempo se evalúa la individualidad.

En resumen, el análisis de las tres categorías de habilidades socioemocionales muestra que la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y el trabajo en equipo sí bien son categorías independientes, las condiciones en las que se desarrollan y activan son compartidas. La relación docente

– estudiante, el contexto emocional del grupo, la coherencia entre lo que se valora y lo que se evalúa y la posibilidad de desarrollar tanto estas como las demás habilidades socioemocionales inciden de manera simultánea. Lo que no significa que sean categorías iguales o intercambiables, ya que cada una tiene sus datos de análisis y se manifiestan de manera distinta, pero a pesar de esto se pudo comprobar que el desarrollo de una de ellas sin las demás solo indica que se ha hecho un trabajo parcial ya que el desarrollo de una implica la exploración simultánea de las otras.

Figura 28

Gráfico del metaanálisis de la relación entre las categorías de la investigación



Nota: El gráfico representa el metaanálisis de las tres categorías de análisis y la articulación que hay entre las mismas. Elaboración propia. 2026

CAPÍTULO IV: Conclusiones y Recomendaciones

4.1 Conclusiones

Este capítulo presenta las conclusiones derivadas del análisis de la incidencia de las habilidades socioemocionales, comunicación asertiva, autorregulación emocional y trabajo en equipo, en el proceso de aprendizaje de los 32 estudiantes del curso 901 del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob. A partir de la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos obtenidos en las tres fases de la investigación, emergieron hallazgos que no solo describen el estado de las HSE en el grupo, sino que también permiten comprender las condiciones relacionales, pedagógicas e institucionales que las activan o las inhiben, y el modo en que estas condiciones inciden en la construcción del aprendizaje.

El enfoque metodológico cualitativo con tendencia mixta fue fundamental para entender la problemática, ya que la articulación entre datos cuantitativos y cualitativos permitió identificar convergencias y divergencias entre lo que los estudiantes afirmaban sobre sí mismos y lo que las observaciones registraban en sus comportamientos reales. De este cruce entre instrumentos, fases y perspectivas surgieron seis conclusiones que profundizan en las condiciones relacionales, pedagógicas e institucionales que activan o inhiben las HSE, y en el modo en que estas se convierten —o no— en oportunidades reales de aprendizaje.

El primer objetivo que buscaba “caracterizar el estado inicial del desarrollo de las habilidades socioemocionales y su relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes”, concluyó que las HSE de los estudiantes no se desarrollan de manera pareja y dependen del contexto del salón de clases y de las dinámicas relacionales que se dan en cada asignatura. Se evidenció que los estudiantes exponen mayores fortalezas en aspectos como la regulación básica de las emociones y el cumplimiento de

responsabilidades, esto en lo que respecta en espacios donde existe cercanía, acompañamiento docente y la confianza con los mismos. Pero, aún siguen persistiendo dificultades relevantes en la atención sostenida, la participación activa y la profundización crítica en las actividades académicas.

De igual forma, se concluye que las HSE mantienen una conexión directa con el proceso de aprendizaje, ya que las condiciones emocionales que hay en el salón de clases inciden en la motivación, la participación y la misma disposición de los estudiantes frente a las actividades académicas. Los resultados del primer objetivo mostraron que escenarios dominados por tensiones, inseguridad o temor a la burla de los compañeros afectan de manera negativa la comunicación, la convivencia y el rendimiento.

En cuanto al segundo objetivo específico, “examinar las habilidades socioemocionales de los estudiantes mediante la aplicación de un taller interdisciplinar y una encuesta de autopercepción”, se evidenció que los estudiantes variaron su comportamiento ya que la aplicación del taller interdisciplinar exigía un cambio de contexto, del salón de clases a la cancha del colegio. Es decir, el comportamiento de los jóvenes varía dependiendo de cómo se pongan en juego las HSE, en las dinámicas que involucraban el desarrollo del taller los estudiantes lograron organizarse de una manera más efectiva, y aunque algunas dificultades persistían se pudo comprobar que las HSE se pueden activar en entornos y dinámicas menos rígidas y en actividades que apuntan a lo experiencial.

Por otra parte, la encuesta de autopercepción reveló una contradicción entre lo que los estudiantes creen sobre sus propias HSE y lo que se observó en las intervenciones pasivas. Los estudiantes se auto evaluaron de manera positiva, reconociendo la importancia de estas competencias y puntuando altas calificaciones, aunque posteriormente el grupo focal confirmó las tensiones, conflictos y dificultades que tenían especialmente en el desarrollo de actividades grupales; esto sumado a los datos

recogidos en las observaciones pasivas que se mencionaron anteriormente. Las diferencias confirmaron que los estudiantes tienden a valorar o puntuar de manera positiva estos cuestionarios porque valoran más la intención que la ejecución de esas HSE, por lo tanto, la evaluación de la mismas no puede depender únicamente de la percepción de los estudiantes, sino que es esencial que durante una investigación que integre la evaluación de las HSE en los estudiantes se incluyan experiencias que pongan a prueba y comprueben estas percepciones individuales.

En respuesta al tercer objetivo específico “interpretar los aportes y percepciones de los estudiantes frente al desarrollo de las habilidades socioemocionales a través del grupo focal”, los hallazgos no sólo confirman lo observado en las fases anteriores, sino que lo profundizan desde la propia voz de los estudiantes, aportando una dimensión interpretativa que los datos cuantitativos no podían ofrecer por sí solos. Lo más significativo no fue lo que los estudiantes dijeron sobre sus HSE, sino la contradicción entre cómo las valoran y cómo las viven, ya que reconocen su importancia, las nombran con fluidez y se autoevalúan positivamente, pero al mismo tiempo expresan frustración ante el trabajo colectivo, desconfianza hacia sus pares y agotamiento frente a los talleres socioemocionales que reciben en la institución.

Esta contradicción no es una falla individual de los estudiantes, sino el síntoma de un sistema educativo que habla de HSE sin crear las condiciones reales para practicarlas. Como señalan Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), las competencias emocionales no se desarrollan mediante la transmisión de información sobre ellas, sino a través de experiencias sostenidas, reflexivas y contextualizadas. El grupo focal reveló precisamente que los estudiantes han recibido información sobre HSE de manera repetitiva pero no reflexiva, lo que genera la paradoja de estudiantes que se sienten expertos en el tema pero que no han avanzado más allá del nivel declarativo.

Esto exige repensar directamente las prácticas pedagógicas e institucionales, pues no basta con incluir las HSE en el proyecto de convivencia o en talleres esporádicos, es necesario integrarlas de manera transversal y coherente en la cultura escolar, de modo que los estudiantes puedan experimentarlas, errar en ellas y aprender de ese proceso. En este sentido, el grupo focal no sólo fue un instrumento de recolección de datos, sino un espacio que en sí mismo activó procesos de autoconciencia en los estudiantes, evidenciando que cuando se les ofrece un entorno dialógico y seguro, son capaces de reflexionar críticamente sobre sus propias experiencias socioemocionales. Esto constituye en sí mismo un punto de partida pedagógico valioso, ya que cuando la escuela ofrece espacios de diálogo colectivo genuinos, los estudiantes son capaces de reflexionar sobre sus propias experiencias socioemocionales y reconocer sus contradicciones. El reto está en que ese diálogo no sea esporádico ni decorativo, sino una práctica intencionada y sostenida que atraviese las dinámicas cotidianas del aula.

De manera general, uno de los primeros hallazgos que arroja esta investigación es la complejidad de trabajar HSE con los estudiantes, especialmente el trabajo en equipo, en una sociedad que refuerza constantemente el individualismo y en el que las construcciones colectivas son más la excepción que la regla. El salón de clase reproduce estas prácticas donde los intereses personales son lo único que importa, la competencia entre pares se ha estandarizado lo que hace que las relaciones sociales de confianza se restrinjan a los amigos cercanos, es decir, los estudiantes no ven al grupo de aula con el que trabajan como un equipo, por el contrario, los salones de clase se llenan de pequeños grupos de amigos que generalmente suelen tener problemas entre sí.

El ambiente institucional sigue esta misma línea, el sistema de clasificación por puestos dependiendo del promedio y las menciones de reconocimiento a los primeros lugares refuerzan esas dinámicas, donde el esfuerzo por superar las dificultades queda de lado y los logros colectivos no son tomados en cuenta. Cada estudiante se centra en sus resultados personales, haciendo que las clases y el proceso de aprendizaje no se vea como un espacio de construcción compartida.

Esta lógica se vio reflejada en los instrumentos que se aplicaron durante la investigación, durante el grupo focal los estudiantes manifestaban desconfiar de los aportes de los demás y la frustración era el sentimiento que más se asociaba al trabajo en equipo. El ambiente competitivo hacía que los únicos aportes que fueran valorados fueran los propios, haciendo muy difícil la consolidación de HSE como colaboración o escucha activa. El reto pedagógico es transformar estas dinámicas para que la escuela sea un espacio donde se valore la cooperación, la pertenencia y la construcción conjunta de aprendizajes, contrarrestando así las tendencias sociales hacia el individualismo.

Los resultados de la investigación permiten confirmar que el trabajo en equipo no se puede limitar a la simple división de tareas entre individuos de una misma colectividad, en este caso los estudiantes del curso 901, ya que esto rompe el proceso y pone límites a la construcción del conocimiento en equipo. Como recalca Trujillo (1998), para un proceso de aprendizaje colaborativo se necesitan unas condiciones como la interdependencia positiva, responsabilidad compartida y el desarrollo de habilidades para socializar que permitan la toma de decisiones en conjunto. Bajo esta lógica no se puede asignar tareas sin una articulación previa entre los miembros del grupo, ya que esto no permite exponer el potencial de cada individuo según sus fortalezas; esto da como resultado una individualización del trabajo y deja de lado la colectividad.

La investigación revela que las condiciones de trabajo en equipo no se dan en un entorno educativo donde predomina el rendimiento individual, tal como pasa en el Colegio Externado Porfirio Barba Jacob. Esta dinámica contrarresta con los postulados de Humberto Maturana (1996), donde establece que el conocimiento se construye en interacción con los otros, mediante la convivencia, el lenguaje y las emociones. Por lo mismo se hace imperativo crear espacios para el trabajo en equipo, tal como pasó en las actividades que se realizaron en el patio durante la tercera fase de la investigación, donde los estudiantes elegían quién realizaba las partes físicas y quien realizaba las teóricas, esto en lo que respecta a la pista de obstáculos y preguntas del tema “Feminismo del siglo XX”

A su vez, desde un punto de vista más cercano al aprendizaje, autores como Lev Vygotsky (1978), demuestran que los procesos pedagógicos se amplifican mediante la interacción con otros, en especial cuando los estudiantes trabajan con sus pares en actividades cooperativas. En concordancia con lo dicho, el trabajo en equipo no solo favorece el aprendizaje, también promueve las HSE como la comunicación asertiva, la empatía y la resolución de conflictos, conceptos claves para el trabajo en equipo, los cuales no se pueden desarrollar de manera individual.

Esta conclusión permite el cuestionamiento de las prácticas pedagógicas tradicionales y sus sistemas de evaluación. Siguiendo los aportes de Rafael Bisquerra (2009), el desarrollo de las competencias emocionales y el trabajo en equipo requieren espacios que promuevan la colaboración, el reconocimiento de los demás y la creación de un aprendizaje compartido. Por lo mismo, seguir trabajando en crear formas de evaluar que integren el proceso grupal, la responsabilidad compartida y la

participación no sólo fortalecerán el trabajo en equipo, sino el desarrollo del resto de las HSE. No obstante, se evidenció que no todas las HSE poseen la misma relevancia.

El análisis transversal de las tres categorías (comunicación asertiva, autorregulación emocional y trabajo en equipo) facilitó la identificación de una relación jerárquica funcional: la autorregulación emocional no se presenta como una competencia paralela a las otras dos, sino como la condición que establece si estas pueden o no manifestarse. Cuando la regulación emocional no funciona, la comunicación asertiva se rompe y el trabajo en equipo se desintegra; cuando la regulación se mantiene, las demás habilidades encuentran un entorno propicio para desarrollarse.

Esta relación fue comprobada a través de los instrumentos durante las tres etapas del estudio. En la clase de Inglés, la interrupción de la regulación emocional se presentó al mismo tiempo que el deterioro de la comunicación asertiva y la disolución del trabajo en grupo; en la clase de Ciencias Sociales, donde la autorregulación era elevada, los estudiantes prestaban atención, mostraban respeto por las intervenciones de sus compañeros y cumplían con su rol dentro del grupo. Esta secuencia valida lo expuesto por Zimmerman (2000), quien describe la autorregulación como la habilidad para gestionar las propias emociones, pensamientos y comportamientos con el objetivo de lograr metas tanto personales como académicas, y la relaciona de manera directa con la autonomía, la motivación y el rendimiento escolar.

En el grupo focal, la estrategia de regulación más común fue la evitación. Los estudiantes optaban por el trabajo individual para evitar confrontar las emociones que surgen al colaborar con compañeros que tienen un enfoque diferente. Esta estrategia, aunque comprensible desde un punto de

vista funcional, obstaculizó la práctica de la comunicación asertiva y privó a los estudiantes de los aprendizajes que solo el trabajo en equipo puede facilitar. Bisquerra (2009) señala que las competencias emocionales, incluyendo la regulación, no solo se expresan en el control inicial del comportamiento, sino también en la habilidad para reparar emocionalmente situaciones de malestar y reiniciar la actividad de forma adaptativa. En los alumnos del curso 901, ese segundo nivel de regulación, el que transforma el conflicto en aprendizaje, era el que aún no se había consolidado.

Esta conclusión proporciona un nuevo entendimiento de importancia pedagógica, pues cualquier intervención destinada a mejorar el trabajo en equipo o la comunicación asertiva en adolescentes en edad escolar que no aborde simultáneamente la autorregulación emocional estará actuando sobre los efectos y no sobre la causa que los origina. Según lo indicado por Gándara Puentes (2019), la autorregulación puede fomentarse incluso en situaciones de vulnerabilidad, siempre que haya modelos positivos, respaldo docente y ambientes emocionalmente seguros, por lo tanto, el reto pedagógico consiste en establecer esas condiciones antes de demandar las competencias que de ellas derivan.

Aun así, las evidencias obtenidas en las tres fases de la investigación permiten afirmar que los estudiantes del curso 901 no carecen de habilidades socioemocionales, más bien estas capacidades se presentan de manera discontinua según el contexto en cuestión. Esto corresponde a lo que planteó Daniel Goleman (1995), donde las HSE son unas competencias aprendibles, dinámicas y contextuales, también sostiene que estas no son rasgos innatos del ser humano, se activan según las condiciones del mismo entorno, en este caso, el de una institución educativa y su salón de clases durante las materias de Sociales e Inglés, en las cuales pudimos constatar que variaban en función de la misma y el docente en cuestión.

En segundo lugar, el contexto de las relaciones dentro del mismo salón de clases nace como un elemento clave de activación o inhibición de las HSE. Desde los postulados de Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje se ve medianamente condicionado por las interacciones sociales, lo que en este caso implica que la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y el trabajo en equipo se vea influenciado por las relaciones que se desarrollen en el entorno del salón de clases. La relación que más influyó según la investigación es la que se da entre el docente y los estudiantes, donde dependiendo del profesor que dictaba la clase, la dinámica que este generaba permitía un ambiente más propicio para el aprendizaje y sobre todo una mejor exposición de las HSE.

Adicionalmente, autores como Gándara Puentes (2019) y Reyna Triveño (2019) respaldan que el contexto se vuelve un condicionante vital para el desarrollo de las HSE, más específicamente para la autorregulación emocional, incluso si se tiene que utilizar en situaciones de vulnerabilidad. Lo cual se vio reflejado en el instrumento de observación pasiva, se evidenció que cuando el docente regañaba o le llamaba la atención a algún estudiante, este último reaccionaba de manera diferente según el docente que lo corrigiera. Esto responde al ambiente que genera cada profesor, donde en las clases de Sociales los estudiantes reaccionaron de buena manera ante la reprimenda o en su defecto simplemente no generaban algún tipo de reacción negativa, caso contrario al de las clases de inglés, donde la profesora recibía malas respuestas por parte de los estudiantes, como comentarios groseros o acciones disruptivas. Aquí se evidencia que la autorregulación emocional solo se presentó en un contexto de confianza y seguridad.

Desde la perspectiva de Antonio Damaso (1994) las emociones están ligadas al proceso de aprendizaje, -lo que hace implícito la necesidad de generar un espacio emocionalmente seguro.

Consecuentemente, más que asumir que los estudiantes del curso 901 carecen de HSE, los resultados invitan a crear un contexto favorable para que sirva de activador de estas competencias tan necesarias para un correcto desarrollo del proceso de aprendizaje. En este sentido, se reconoce al docente como agente clave en la construcción de un entorno que favorezca la activación de estas habilidades.

En contradicción, se encontró un patrón común en las tres categorías, la constante discrepancia entre lo que los estudiantes afirman saber hacer y lo que se evidencia en sus comportamientos específicos. En el contexto de la comunicación asertiva, el 93,7% de los participantes se autoevaluó de manera positiva en cuanto a su participación en grupos sin conflictos, mientras que las observaciones registraron episodios de burla, comunicación agresiva y dificultades para expresar desacuerdos de forma constructiva. En el ámbito de la autorregulación emocional, el 93,8% de los participantes indicó que logra regular su comportamiento frente a situaciones frustrantes, en comparación con el nivel 2 que se registró durante la observación pasiva en la clase de Inglés. En el contexto del trabajo en equipo, el 93% de los participantes evaluó de manera positiva sus contribuciones grupales, mientras que, en el grupo focal, los mismos estudiantes caracterizaron el trabajo colectivo como una fuente de frustración y malestar continuo.

Esta discrepancia no indica deshonestidad ni una distorsión deliberada, más bien, pone de manifiesto una cuestión de mayor profundidad teórica. Los estudiantes son conscientes del valor normativo de las habilidades socioemocionales y se autoevalúan a partir de la intención, lo que consideran que deberían hacer, en lugar de realizar un análisis crítico de sus acciones observables. Esto se relaciona con lo que propone Goleman (1995) respecto a la autoconciencia como fundamento del desarrollo socioemocional, sin una comprensión clara y sincera de las propias emociones y

comportamientos, el avance en las HSE se ve limitado al ámbito declarativo y no logra alcanzar un nivel de acción consistente.

Desde un enfoque pedagógico, Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) indican que las competencias emocionales se estructuran en micro competencias que abarcan desde la conciencia emocional hasta las habilidades para la vida. La discrepancia identificada en este estudio sugiere que los estudiantes del curso 901 han alcanzado el nivel más elemental, la nominación y valoración de las HSE, pero todavía no han avanzado hacia el nivel de práctica sostenida y autoobservación crítica.

En el ámbito de la formación de docentes y el diseño de currículos, esta conclusión es fundamental, la enseñanza de HSE no debe restringirse a la mera transmisión de conocimientos sobre las competencias, sino que es necesario establecer condiciones que favorezcan una práctica continua, la reflexión sobre el comportamiento personal y la retroalimentación que vincule la autopercepción con acciones que sean observables. Este hallazgo refuerza la función del educador no sólo como transmisor de conocimientos, sino también como guía en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, esto se corroboró por medio de los instrumentos aplicados, que evidenciaron las diferencias que existen entre las clases de ciencias sociales y las de inglés, la figura del docente pasa a ser la de un facilitador del aprendizaje. La actitud durante las clases y especialmente la proximidad con los estudiantes determinan el ambiente del aula. Los estudiantes sienten mayor confianza para participar y esto aporta a la continuidad y dinamismo de las clases, es decir, se puede afirmar que el desarrollo de las HSE depende en gran medida de la manera en la que el docente gestiona

las propias, y así mismo las colectivas. En las clases que se observaron, el docente actuó tanto como estabilizador e inhibidor emocional de los estudiantes.

En esa misma línea, la investigación de Andrade y Giraldo (2024), confirma que la formación docente va más allá de lo estrictamente disciplinar ya que se convierten en figuras clave en la formación de los comportamientos de los estudiantes. Por eso se hace necesario que los profesores se capaciten en HSE, pero también que las desarrollen de manera consciente, y de esta manera puedan generar ambientes motivadores y seguros en sus aulas. La facultad de reconocer sus propias emociones como la de reconocer las de los demás, pero además la capacidad de generar conexiones reales con los estudiantes son casi requisitos para consolidar procesos de aprendizaje significativos.

Por otra parte, aunque las observaciones pasivas como las intervenciones, no se centraron en socializar a los estudiantes la importancia de las HSE (sino en observar cómo se desarrollaban las mismas durante las clases) cada vez que estas eran mencionadas en alguna sesión, así como en el grupo focal, expresaban un cansancio respecto al tema, manifestaban que las sesiones en las que se busca fortalecer estas competencias son innecesarias, ya que consideran que el tema ha sido tratado de manera excesiva.

Durante el año escolar 2025, periodo en el que se desarrolló la intervención, el proyecto de convivencia de la institución estuvo enfocado en las emociones, la repetición de estos talleres les da la sensación a los estudiantes de ser expertos en el tema, aunque la realidad apunta a que no lo han tratado de manera reflexiva y organizada. Parte de esta situación puede relacionarse con la limitada capacitación que poseen algunos docentes en el abordaje de las HSE, lo cual influye en la manera en que los estudiantes reciben e interpretan la información. Asimismo, se identificó que muchos estudiantes

tienden a autoevaluar sus habilidades de forma muy positiva, evitando reconocer dificultades o debilidades en aspectos emocionales y relacionales.

Esta autoevaluación positiva que hacen los estudiantes a sus HSE se contraponen a las observaciones y los resultados del grupo focal, allí las tensiones, las discusiones y los conflictos son lo habitual. La diferencia también radica en que los estudiantes suelen valorar más sus esfuerzos sin tener en cuenta un panorama general de la clase, lo que sí puede notar un observador externo. En otras palabras, se califican alto porque dicen entender la importancia del tema, aunque no valoran las intervenciones sobre él, y porque solo pueden calificar tanto su realidad como sus esfuerzos sin una introspección auténtica.

Es por eso que, una de las acciones que se deben plantear para mejorar la percepción de estas actividades en el Colegio Externado Porfirio Barba Jacob es que las mismas deben empezar con una autoevaluación individual a conciencia, preferiblemente fuera del espacio de la institución para evitar las distracciones y además de esto, usar situaciones reales que se conecten con la cotidianidad de los estudiantes.

Por lo tanto, uno de los hallazgos centrales de la investigación es que las HSE incidirán en el proceso de aprendizaje en la medida en la que sean planteadas de manera organizada y reflexiva, con un plan claro desde el inicio del año, ya que la implementación de estas estrategias de manera espontánea puede causar cansancio y una infravaloración de la misma. Esa educación socioemocional debe pasar a ser vista como una posibilidad de integración transversal que atraviese todas las materias, ya que de esa manera se acortarán las brechas que existieron durante esta investigación, entre una materia y otra, ya

que todos los profesores a través de la formación docente en HSE que hemos mencionado anteriormente serán capaces de generar un ambiente favorable para que se desarrollen estas competencias.

A partir de estos hallazgos y teniendo en cuenta la complejidad de cada una de las conclusiones presentadas previamente, es imperativo volver sobre la pregunta que le dio origen a esta investigación: ¿Cómo incide el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje en jóvenes escolarizados entre los 13 y 15 años del Colegio Externado Porfirio Barba Jacob durante el año escolar 2025? Las HSE sí inciden en el proceso de aprendizaje, pero no de manera definitiva, pues no son una fórmula absoluta que una vez aplicada transforme el aula y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Inciden de manera progresiva y estructural, ya que actúan en las condiciones que hacen posible aprender. Cuando un estudiante logra regular sus emociones no aprende de inmediato, pero sí puede desarrollar ciertas habilidades como, tolerar la frustración, escuchar al otro, comunicarse asertivamente, trabajar en equipo y evitar conflictos. Desarrollar estas competencias no implica eliminar las tensiones o conflictos existentes en aula de clase, pero sí la posibilidad de gestionarlos de una mejor manera y así mismo, de construir un conocimiento colectivo y significativo.

Desde esta perspectiva, las condiciones en las que actúan las HSE van más allá de elementos como programas especializados, capacitaciones o cualquier tipo de taller sobre la gestión de emociones. Estos aportes hacen referencia a aspectos más cercanos y alcanzables para los estudiantes, como lo son: la comunicación asertiva entre iguales, la confianza para participar en una colectividad, el manejo de situaciones frustrantes y la capacidad para trabajar en equipo. Así pues, el desarrollo de las HSE no debe ser una apuesta que pretenda obtener resultados inmediatos o impactantes en cuestiones académicas y

convivenciales, sino en herramientas no tangibles que a largo plazo creen unas condiciones propicias para el aprendizaje y que realmente impacten en la cotidianidad de los estudiantes, profesores y cualquier persona que se vea involucrada en el proceso educativo

4.2 Recomendaciones

A lo largo de la investigación se identificaron varios factores que afectaron y enriquecieron el desarrollo de la misma. En primer lugar, para futuras investigaciones se recomienda ampliar el rango a diferentes cursos, grados e incluso a más instituciones educativas, para así contrarrestar datos y evitar caer en la generalización de resultados. Si bien la investigación realizada con los estudiantes del grado 901 permitió entender las dinámicas que surgen alrededor de las HSE, no se pueden aceptar como una panorámica absoluta del contexto educativo. Pero no solo se debe extralimitar a los escenarios anteriormente mencionados, también se podría investigar con población con características demográficas particulares, como juventudes víctimas del conflicto armado, población indígena, población afro y demás, donde su entorno puede aportar a contextos y características que permitan identificar patrones comunes y variaciones que diversificarán el conocimiento de cómo se activan o inhiben sus HSE en el proceso educativo.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2023). *Educación emocional y convivencia escolar: Perspectivas para la práctica docente*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(2), 45–63.
- Anchundia Macías, G., & Vega Intriago, J. (2024). *Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar*. *Revista Innova Educación*.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Ausubel, D. P. (1963). *Psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Benítez, M. L., Rosero Estupiñán, K. Y., Suárez González, A. C., & Sánchez Rodríguez, M. (Comps.). (2025). *Transformaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Universidad del Valle.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación*, (368), 79–96.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- CASEL. (2025, abril). *Bienestar emocional: Aprendizaje socioemocional en el ámbito educativo* [Documento de adaptación al español].

https://schoolguide.casel.org/content/uploads/sites/2/2025/04/BIENESTAR-EMOCIONAL_-Aprendizaje-socioemocional-a%C3%A1mbito-educativo_Castellano.pdf

Castañeda, J. F. A. (2024). *Habilidades socioemocionales en la adolescencia: Reflexiones sobre la necesidad de integrarlas al currículo en Colombia. Ciencia Latina.*
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/14000/20074>

Colombia Aprende. (s. f.). *La educación para Colombia* [Documentos y recursos institucionales].
<https://www.colombiaaprende.edu.co>

Congreso de la República de Colombia. (2006, 6 de septiembre). *Ley 1090 de 2006: Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.* Diario Oficial No. 46.383.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=20815>

Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia.* Diario Oficial No. 46.446.
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Congreso de la República de Colombia. (2012, 17 de octubre). *Ley 1581 de 2012: Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.* Diario Oficial No. 48.587.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

- Espinoza, V., et al. (2022). Implementación de un programa de promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela (Evaluación del programa “Aprender a SER”). *Revista SciELO Chile*.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.
- Frausto-Hernández, M. B., & Gutiérrez Marfileño, V. E. (2024). Competencias socioemocionales y rendimiento académico en educación primaria. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 43–65. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.2.e77>
- Gadamer, H.-G. (2002). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Gándara puentes , A. ., & García Martínez , S. R. . (2019). *Autorregulación emocional y procesos de aprendizaje un estudio de caso múltiple*. Editorial UPD. <https://editorialupd.mx/index.php/libros/catalog/book/30>
- García Jaramillo, M., Maldonado, D., Acosta, J., et al. (2016). *Educación media en Colombia: Cobertura, trayectorias y desafíos*. Universidad de los Andes.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2013). *Focus: Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Kairós.
- González, E. S., et al. (2024). Competencias socioemocionales de docentes con diferentes niveles de experiencia (estudios en México). *Revista Universidad Panamericana*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Herrera Torres, N. E. (2016). *Aprendizaje y evaluación auténtica: Experiencias y perspectivas de aplicación*. Universidad de La Salle.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Roskilde University Press.
- Jiménez-Becerra, I. (2024). *Metodología de la Investigación: Triángulos para su construcción*. Ediciones de la U. Bogotá. Recuperado de: <https://edicionesdelau.com/producto/metodologia-de-la-investigacion-triangulos-para-su-construccion-2/>.
- Kaplan, C. (2012). *La dimensión afectiva del aprendizaje: Subjetividad y escuela*. Paidós.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of Psychology, 22(140), 1–55.
- López, C., & Riaño, P. (2022). Las emociones y el aprendizaje: Una mirada desde la educación colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, (43), 85–101.
- Marchesi, A. y E. Martin (1998). La Calidad de la enseñanza. En A. Marchesi y E. Martin Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio (21-47). Madrid: Alianza
- Martínez, M. E. (2024). The importance of social-emotional learning in schools. *APGA: Revista de Investigación*, 13(2), 1–15.
- Martínez Miguélez, M. (2018). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Lineamientos para la educación media en Colombia*. MEN.

Morlett-Villa, Z. F. (2023). Habilidades socioemocionales en adolescentes de nivel bachillerato tras la pandemia. *SciELO* México.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2683-14652023000200061&script=sci_arttext

Navarrete, M. M. L. (2024). Habilidades sociales en adolescentes de 12 a 14 años. *Revista Simbiosis*.
<https://revistasimbiosis.org/index.php/simbiosis/article/view/108>

Norman, J. (2023). *Promoting social and emotional learning in the classroom* (Guidebook). RTI International. https://www.rti.org/sites/default/files/sel_guidebook_2023_rti-international.pdf

OECD. (2023). *Schools as hubs for social and emotional learning – Are schools and teachers ready?* OECD Education Spotlight.

OpenAI. (2025). *ChatGPT (GPT-5)* [Modelo de lenguaje grande]. OpenAI. <https://chat.openai.com/>

Pérez, M., & Muñoz, S. (2022). Desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos educativos latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 33–52.

Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Morata.

ProAntioquia. (2017). *Educación media: Retos y propuestas para su transformación*.
<https://www.proantioquia.org.co>

Redondo, C. E. R., et al. (2024). Programa de intervención para la estimulación en competencias socioemocionales en escolares. *EPSIR — Revista de Investigación Social y Educativa*.
<https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1053>

Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles Merrill Publishing Company.

Román, N. S. (2022). Desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado de educación infantil (programa “1EMOTI”). *Revista Prisma Social (España)*.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*.

McGraw-Hill Interamericana de España.

SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina). (2016).

Informe sobre educación secundaria en Colombia. <https://www.siteal.iiep.unesco.org>

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (Ed. adapt.). Pearson Educación.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning:*

Theory, research, and applications. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4th ed.). Wiley.

Téllez, J. (2022). Educación y reconciliación: El papel de la escuela en la construcción de paz en Colombia.

Revista Colombiana de Educación, (84), 21–39.

Torres Moreira, J. E. (2024). Relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico: Una revisión sistemática de estudios contemporáneos. *Ciencia y Educación (Ed. Especial, 2024)*.

<https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/download/zenodo.14232805/793>

UNESCO. (2023). *¿Qué aprendimos del mapeo de experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe?* UNESCO.

<https://www.unesco.org/en/articles/socioemotional-learning-experiences-latin-america-and-caribbean>

UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales* (Informe regional). UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Wang, F. (2024). University students' socio-emotional skills: The role of the teaching and learning environment. *Higher Education Research & Development*, 43(4), 620–637.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.