



Cuando la emoción educa: relatos y percepciones de los educadores

Natalia Betancur Granada

Artículo de investigación presentado para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Asesor

Esteban Ocampo Flórez, Doctor (PhD)

Asesores de recursos académicos: Juan Pablo Charry Osorio (asesor bibliográfico)

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Manizales, Caldas, Colombia

2025

Citar/How to cite (Betancur Granada N, 2025)

Referencia/Reference Betancur Granada, N., (2025). *Cuando la emoción educa: relatos y percepciones de los educadores* [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM:
Estilo/Style: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
APA 7ma ed. (2020)



Maestría en Educación y Desarrollo Humano, XXXVI

Línea de Investigación Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales.

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [Humata, ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

Esta investigación buscó comprender las percepciones que tienen docentes y orientadores sobre la educación emocional en instituciones educativas de la ciudad de Manizales. Participaron 10 docentes y orientadores de 10 instituciones educativas, tanto públicas como privadas, responsables de procesos asociados con la educación emocional y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a actores responsables de liderar procesos relacionados con el desarrollo emocional estudiantil. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con una perspectiva descriptiva e interpretativa centrado en recuperar las voces de los participantes y los significados que otorgan a sus prácticas.

El análisis temático reveló que la educación emocional se implementa de manera heterogénea, ya sea como eje transversal, en proyectos institucionales o como respuesta a situaciones emergentes. Los docentes identifican múltiples beneficios: mejora en la convivencia, fortalecimiento del vínculo pedagógico, desarrollo de empatía y autorregulación emocional. Sin embargo, también emergen tensiones importantes: confusión entre formación en valores y educación emocional, carencias en la formación profesional, participación limitada de las familias y ausencia de mecanismos formales de evaluación.

Los hallazgos muestran que la educación emocional más que aplicarse en momentos específicos, debe formar parte de una propuesta estructurada e integrada al proceso educativo diario. Para los participantes, este componente es esencial en la formación integral y demanda la implicación conjunta de docentes, directivos, familias y estudiantes. El estudio resalta la importancia de avanzar hacia prácticas sostenibles que reconozcan las condiciones institucionales y la subjetividad docente como elementos centrales en su implementación.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional; percepciones del docente.

Abstract

This research sought to understand the perceptions that teachers and counselors have about emotional education in educational institutions in the city of Manizales. Ten teachers and counselors from ten educational institutions, both public and private, responsible for processes associated with emotional education participated, and semi-structured interviews were conducted

with actors responsible for leading processes related to student emotional development. The study was conducted using a qualitative approach, with a descriptive and interpretive perspective focused on capturing the voices of the participants and the meanings they attach to their practices.

The thematic analysis revealed that emotional education is implemented in a heterogeneous manner, either as a cross-cutting theme, in institutional projects, or in response to emerging situations. Teachers identify multiple benefits: improved coexistence, strengthening of the pedagogical bond, development of empathy, and emotional self-regulation. However, significant tensions also emerge: confusion between values education and emotional education, gaps in professional training, limited family participation, and the absence of formal evaluation mechanisms.

The findings show that emotional education, rather than being applied at specific moments, should be part of a structured approach that is integrated into the daily educational process. For participants, this component is essential to comprehensive education and requires the joint involvement of teachers, administrators, families, and students. The study highlights the importance of moving toward sustainable practices that recognize institutional conditions and teacher subjectivity as central elements in their implementation

Keywords: social and emotional Learning; teacher perceptions.

1 Introducción

En Colombia, a pesar de la existencia de normativas que exigen a las instituciones educativas la puesta en marcha de iniciativas orientadas al desarrollo de la educación socioemocional de manera sistemática (ley 2383 de 2024 y ley 2503 de 2025), estos aún no se han consolidado plenamente. Los maestros, maestras y orientadores escolares presentan diversas concepciones sobre lo que implica la educación emocional y la forma en que debe llevarse a la práctica en sus contextos institucionales. Desde la perspectiva de la cognición, autores como Johnson-Laird (1983) con su teoría de los modelos mentales (retomado por Ocampo y Tamayo, 2018) y Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006) con el concepto de teorías implícitas, han demostrado que todas las personas construyen representaciones propias sobre los fenómenos

educativos y que estas representaciones influyen, de manera directa o indirecta, en la implementación de prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, es importante comprender a profundidad cómo los docentes entienden y aplican la educación emocional, especialmente considerando la brecha que existe entre las exigencias normativas y las realidades de la práctica educativa, máxime cuando son escasos los estudios que abordan específicamente la percepción de los maestros sobre ello.

En Colombia, la exigencia de la educación emocional en todas las escuelas marca un momento clave para el sistema educativo. Comprender las voces y experiencias de los educadores se vuelve fundamental, por lo que puede implicar para una adecuada formación docente y la instauración de prácticas institucionales que lo faciliten.

La investigación que da pie a este escrito, tuvo como propósito comprender las percepciones que tienen maestros, maestras y orientadores sobre el abordaje de la educación emocional dentro de sus contextos escolares y en particular, identificó los tipos de educación emocional percibida por los docentes; las actividades y estrategias implementadas para promoverla en los entornos escolares; las percepciones sobre los alcances de dicha educación en la formación de los estudiantes y las valoraciones que hacen los educadores sobre su práctica en relación con este componente formativo.

La pregunta central que orientó el estudio fue: ¿Cuáles son las percepciones que tienen los maestros, maestras y orientadores sobre la educación emocional en sus instituciones educativas?

2 Metodología

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo, (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), por cuanto se requirió hacer visibles, por medio de los diálogos con docentes en sus contextos institucionales, la manera como perciben las prácticas formativas en emociones en sus propias escuelas, apoyándose además en documentos que fueron usados por los docentes en el momento de la entrevista, para dar fundamento a sus apreciaciones.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “este enfoque puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible a través de representaciones en forma de observaciones, grabaciones y documentos”. Este enfoque permite comprender las

percepciones y experiencias que los docentes y orientadores escolares tienen respecto a la educación emocional en sus contextos institucionales.

El diseño metodológico adoptado en esta investigación fue de tipo descriptivo-interpretativo, orientado a explorar y describir cómo los participantes experimentan, perciben e interpretan la educación emocional en sus entornos escolares (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2009; Sandoval, 2002; Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014) Este enfoque permitió acceder a las interpretaciones subjetivas que los docentes construyen en torno a sus prácticas

2.1 Participantes

Los participantes fueron 10 docentes y orientadores de instituciones educativas de la ciudad de Manizales, 8 de carácter oficial y 2 privadas. La selección se basó en su participación previa en la investigación “Competencias emocionales y convivencia escolar”. Los entrevistados fueron quienes lideraron acciones formativas en educación emocional y coordinaron el proceso de participación institucional, lo que aseguró la diversidad de contextos y la saturación de categorías.

2.2 Técnicas e instrumentos

La entrevista semiestructurada se constituyó como el instrumento central para la recolección de información, la cual se diseñó con base en los objetivos del estudio. Este tipo de entrevista permitió mantener una estructura general de preguntas, pero ofreció flexibilidad para ajustarlas según las respuestas del entrevistado, garantizando al mismo tiempo que se abordaran todos los temas previstos. Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial en cada institución, previo contacto telefónico, con el consentimiento informado y autorización para grabación y transcripción. Las preguntas directrices fueron once, orientadas a explorar la implementación, estrategias, percepción de impacto, evaluación y experiencias relacionadas con la educación emocional en las instituciones. Algunas de las preguntas incluidas fueron:

- ¿Qué tipo de estrategias o actividades específicas utilizas para promover la educación emocional y competencias emocionales?
- En tu opinión, ¿cuál es la importancia de la educación emocional en el desarrollo integral de los estudiantes?

- ¿Cuál es tu percepción frente a la implementación de los programas o actividades?

Las preguntas que conformaron la entrevista fueron construidas a través de un taller de confrontación con investigadores de la línea de investigación de las Maestrías en Educación y Desarrollo Humano (CINDE- Universidad de Manizales) y Desarrollo Educativo y Social (CINDE- Universidad Pedagógica Nacional) , lo cual permitió garantizar su pertinencia frente a los objetivos del estudio. En cuanto a los criterios de validez, el instrumento fue valorado por tres investigadoras expertas en el área, quienes realizaron observaciones para asegurar la coherencia, claridad y relevancia de cada una de las preguntas.

2.3 Procedimiento

1. Elaboración del guion de entrevista semiestructurada alineado con los objetivos.
2. Programación de visitas a las instituciones educativas.
3. Selección y contacto con participantes, obteniendo consentimiento informado.
4. Realización y grabación de entrevistas.
5. Transcripción de las entrevistas.
6. Análisis temático.
7. Interpretación de resultados según los objetivos planteados.

2.4 Análisis de datos

Para el análisis de los datos se empleó la técnica de análisis temático, siguiendo los lineamientos propuestos por Braun y Clarke (2006) y por Gonzalo Seid (2016), con el objetivo de identificar patrones de sentido comunes en los discursos de docentes y orientadores sobre la educación emocional.

Inicialmente, las transcripciones de las entrevistas fueron revisadas en profundidad para una lectura comprensiva y contextualizada. Se utilizó el programa Excel como herramienta de organización, permitiendo registrar fragmentos significativos, codificarlos y agruparlos por categorías iniciales y emergentes.

Durante el proceso de análisis, se partió de categorías definidas a partir de los objetivos de investigación y las preguntas de la entrevista. No obstante, a medida que se avanzó en la lectura e

interpretación de las transcripciones, estas fueron enriquecidas y reorganizadas, dando lugar a dimensiones emergentes construidas directamente a partir del discurso real de los participantes.

Las categorías finales permitieron interpretar las percepciones, valoraciones, significados y experiencias subjetivas atribuidas por los docentes y orientadores a la educación emocional en sus contextos escolares. Esta forma de categorización es coherente con un enfoque cualitativo e interpretativo, orientado a comprender las experiencias desde la voz del sujeto.

Las categorías que guiaron el análisis temático e interpretativo de las entrevistas fueron: Percepciones generales y sentido pedagógico de la educación emocional; estrategias pedagógicas y modalidades de implementación; percepciones sobre el impacto en los estudiantes y su desarrollo integral; dificultades, barreras y apoyos institucionales en la implementación y formación docente y criterios para la planificación de la educación emocional

Para fortalecer la validez del análisis, los datos fueron interpretados en diálogo con referentes teóricos como Bisquerra (2003), Bisquerra y Pérez (2007), López Cassà (2005), Rodríguez (2017), Ruiz Cuadra y García Raga (2013) Extremera y Fernández-Berrocal (2011) y Ibarrola (2003) citados por Barcelar y Carbonero Martín (2019) entre otros, lo que permitió establecer conexiones entre las percepciones de los participantes y el marco conceptual de la educación emocional.

2.5 Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo atendiendo a los principios éticos esenciales de los estudios cualitativos, asegurando el consentimiento informado, la confidencialidad, el anonimato de los participantes y su participación libre y voluntaria en todas las etapas del proceso.

3 Marco teórico

3.1 Educación emocional:

La educación emocional ha cobrado relevancia en el entorno escolar, dado el reconocimiento de su papel determinante en el desarrollo del aprendizaje, en la convivencia escolar y en el desarrollo integral de los estudiantes. Su propósito principal es “desarrollar competencias

emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el fin de capacitar para la vida y aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p. 13).

Desde un enfoque psicoeducativo, la educación emocional se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente, que busca promover el desarrollo de habilidades emocionales tales como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la motivación y las habilidades sociales (Goleman, 1996; Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). Estas competencias emocionales “permiten a los individuos no solo identificar y gestionar sus emociones, sino también establecer relaciones más saludables, tomar decisiones responsables y enfrentar con mayor resiliencia los desafíos de la vida escolar y cotidiana”. (Negrete Luna, 2019)

Según Pérez y Filella (2019), la educación emocional no debe ser abordada como un contenido adicional o aislado dentro del currículo, sino como una dimensión transversal a todas las áreas del saber y que debe integrarse desde una propuesta pedagógica intencional, estructurada y contextualizada. Esta perspectiva implica una transformación en la cultura escolar, en la que el rol del docente y del equipo educativo se amplía hacia la formación de sujetos emocionalmente competentes.

En el contexto latinoamericano y colombiano, autores como López (2018) han señalado que la educación emocional también constituye una estrategia para la mejora de la convivencia escolar, la prevención de la violencia y la promoción del bienestar colectivo, especialmente en entornos vulnerables. Por tanto, su implementación requiere no solo de recursos didácticos, sino también de procesos formativos que sensibilicen y preparen a los educadores como agentes clave de esta dimensión del desarrollo humano.

En síntesis, la educación emocional ofrece una mirada integral de la formación, en la que se reconoce la dimensión afectiva como parte esencial del aprendizaje y de la experiencia escolar. Su fundamento se apoya en teorías psicológicas, pedagógicas y neurocientíficas que respaldan la necesidad de educar en, desde y para las emociones, favoreciendo así una educación más humana, equitativa y transformadora.

3.2 Programas de educación emocional (en Colombia y en otros países)

En distintos contextos internacionales, se han implementado diversas iniciativas de educación emocional orientadas a favorecer el bienestar del estudiantado y prevenir problemáticas

como el acoso escolar, la desmotivación académica o los conflictos interpersonales. Estos programas han evolucionado desde intervenciones puntuales hacia modelos integrales e institucionales que abordan las emociones como parte esencial del desarrollo educativo.

Uno de los programas pioneros es el desarrollado por el *GROP* (Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica) en España, liderado por Rafael Bisquerra. Este modelo propone la implementación de un currículum de educación emocional estructurado por niveles y basado en cinco competencias clave: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). Estas propuestas han sido adaptadas en diversas regiones de Europa y América Latina.

Pérez y Filella (2019) presentan orientaciones teóricas para estructurar programas de educación emocional, enfocándose en objetivos, contenidos, metodología y evaluación, sin detallar casos específicos por país. Estos programas destacan la necesidad de una formación docente previa, el trabajo colaborativo y la evaluación continua como condiciones fundamentales para el éxito de las intervenciones.

En Colombia, si bien no existe un programa nacional unificado de educación emocional, diversas experiencias investigativas y gubernamentales han promovido propuestas adaptadas a contextos escolares específicos. Por ejemplo, Estupiñán y Monroy (2023) desarrollaron una propuesta basada en secuencias didácticas orientadas al fortalecimiento de competencias emocionales en instituciones públicas del departamento de Boyacá. Los resultados de esta iniciativa señalaron una mejora en la convivencia escolar y en la autorregulación emocional de los estudiantes.

También se destacan programas implementados desde el ámbito municipal, como “Emocionalmente + Inteligentes”, desarrollado en Manizales por la Oficina de Infancia, Adolescencia y Juventud. Esta iniciativa, en marcha desde agosto de 2022, ha intervenido en 15 instituciones educativas públicas, beneficiando a más de 200 estudiantes en actividades centradas en el desarrollo de competencias como la autonomía emocional, la conciencia emocional y la autorregulación. El programa emplea talleres experienciales diseñados para fortalecer la inteligencia emocional y promover la expresión y gestión positiva de las emociones, con impactos esperados en el bienestar, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales de los estudiantes (García, 2023; Alcaldía de Manizales, 2024).

No obstante, la implementación efectiva de programas de educación emocional exige superar barreras estructurales, entre ellas la escasa inclusión de esta dimensión en la formación docente. Como señala López Cassà (2005), “el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está, en general, bastante ausente en los programas de formación de maestros” (p. 7). Esta autora también enfatiza que toda intervención emocional debería contemplar al menos objetivos claros, contenidos, metodología, actividades y evaluación para garantizar su impacto educativo (López Cassà, 2005, p. 8).

Para agregar, las experiencias nacionales e internacionales coinciden en la importancia de estructurar la educación emocional como una política educativa transversal, con formación docente pertinente, metodologías adecuadas y continuidad institucional que garantice su efectividad en el desarrollo integral de los estudiantes.

3.3 Percepciones sobre la educación emocional

Las percepciones juegan un papel fundamental en los procesos educativos, ya que influyen en la manera como los docentes y demás agentes educativos interpretan, valoran y actúan frente a fenómenos pedagógicos como la educación emocional. Estas percepciones no son simplemente opiniones, sino construcciones subjetivas que se originan en la experiencia, el conocimiento previo, las creencias personales, la formación y el contexto sociocultural de cada educador (Pozo et al., 2006).

En el ámbito educativo, las percepciones sobre la educación emocional constituyen un campo de estudio clave para comprender cómo se implementan —o no— estrategias orientadas al desarrollo de competencias emocionales en el aula. Al considerar la educación emocional como un recurso significativo para el desarrollo integral del alumnado, los docentes tienden a incorporarla de forma más consciente en su labor pedagógica. Por el contrario, cuando se le considera un aspecto secundario o fuera del alcance de su labor, su implementación suele verse limitada (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019).

Según Pozo et al. (2006), las concepciones implícitas que los docentes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza orientan su modo de actuar en el aula, muchas veces sin que sean conscientes de ello. Esto aplica también al campo emocional: las creencias sobre lo que significa educar las emociones, la forma en que estas se aprenden, o la idea de que las emociones deben

mantenerse fuera del aula, son representaciones que determinan en gran medida el enfoque educativo asumido frente a esta dimensión.

Estudios como los de Pérez-Escoda y Filella (2019) evidencian que existe una amplia diversidad en las percepciones que los docentes tienen sobre la educación emocional: algunos la reconocen como parte inherente del acto educativo, mientras que otros la asocian exclusivamente con el trabajo del orientador o con actividades extracurriculares. Estas diferencias pueden estar influenciadas por la formación inicial del profesorado, las políticas institucionales y las experiencias personales o colectivas vividas en la escuela.

En el contexto colombiano, investigaciones como la de Estupiñán y Monroy (2023) han mostrado que, a pesar de que los docentes reconocen la importancia de educar emocionalmente, muchas veces se sienten poco preparados para hacerlo o consideran que no cuentan con el tiempo y el apoyo necesarios. Esta brecha entre el reconocimiento y la acción evidencia la necesidad de comprender más profundamente las percepciones que los educadores tienen sobre la educación emocional, con el fin de diseñar estrategias que respondan a sus realidades, conocimientos y necesidades.

En definitiva, abordar las percepciones de docentes, orientadores y educadores sobre la educación emocional permite no solo identificar resistencias y oportunidades en la implementación de programas, sino también comprender cómo se configuran sus prácticas y discursos en torno a esta dimensión del desarrollo humano y escolar.

4 Resultados

4.1 Percepciones generales y sentido pedagógico de la educación emocional

En las entrevistas se destacan expresiones como:

"Es Pilar fundamental. Nosotros en nuestra vida integral nos mueven las emociones en todo el sentido de la palabra... es importante el tomar conciencia de cómo estoy, cómo me siento, también darle un nombre a esa sensación para saber actuar frente a ella... indiscutiblemente las emociones son importantes en la vida de todos nosotros y hay que aprender a gestionarlas de manera adecuada."

(Psicólogo COMACFNSL25)

"Considero que, como no es algo nuevo para nosotros, es algo que se viene trabajando hace muchos años atrás con el proyecto de prevención integral, las jornadas de valores, proyectos del buen trato... hay una cultura ya formada de trabajar esta cantidad de actividades que buscan el manejo de las emociones, la inteligencia emocional... el éxito está en ir haciendo cambios e impactar cada vez de diferente manera."

(Orientador COMALANS25)

"Siento que cobra importancia siempre y cuando el docente y las personas que trabajamos en el área educativa realmente notemos cuál es esa necesidad... que estemos encaminados a enriquecer la salud mental, a brindar herramientas para que los niños, niñas y adolescentes puedan resolver de la mejor manera todas las emociones y puedan autorregular."

(Orientadora COMAE25)

En suma, los maestros y orientadores perciben la educación emocional como una tarea ética, formativa y profundamente humana, y reconocen que su implementación contribuye significativamente al bienestar y aprendizaje de los estudiantes.

Coinciden en que la educación emocional es un componente fundamental en la formación integral del estudiante. Desde sus voces, esta no se limita a una asignatura o programa específico, sino que debe permear toda la práctica pedagógica y vivirse en el día a día en la escuela. Para ellos, educar emocionalmente implica enseñar a los estudiantes a reconocer, expresar y regular sus emociones, fortalecer la empatía, el respeto y la convivencia.

Resaltan que el rol del docente va más allá de lo académico, pues se ven a sí mismos como modelos y guías emocionales.

Estas percepciones son coherentes con estudios como los de Bisquerra (2003, 2009), quien destaca la importancia de la educación emocional como parte de una educación para la vida.

A pesar de que existen estrategias y actividades, algunos docentes consideran que hay poca aplicación, tal como se verá más adelante. Esto representa para ellos una labor retadora, toda vez que falta mayor apoyo por parte de las entidades gubernamentales para contar con personal

capacitado en las instituciones, pues son los mismos docentes quienes, sin tener formación en psicología, apropian las herramientas para utilizar con los estudiantes.

4.2 Estrategias pedagógicas y modalidades de implementación

- *“Las actividades de educación socioemocional está dentro del proyecto educación para la paz y competencia ciudadana; entonces es un proyecto que se trabaja a nivel transversal y día a día con la institución”*
(Coordinador COMALMS25)
- *“La educación socioemocional es transversal al proceso formativo ... se están realizando unos proyectos de Ciencias, de matemáticas, y emprendimiento, dependiendo por grupos y por niveles... Ahí se va a trabajar todo lo que tenga que ver con la ley socioemocional de manera transversal”*
(Orientadora COMASPX25)
- *“Aquí los jóvenes tienen oportunidad de manejar 3 áreas fundamentales que hacen parte del desarrollo humano. Este se trabaja de manera transversalizada desde: ética y valores, religión, artística, educación física, competencias ocupacionales y socioemocionales y proyecto de vida; todo eso para nosotros es desarrollo humano.”*
(Orientador COMALANS25)

Los docentes y orientadores entrevistados manifiestan que la educación emocional se implementa de forma integrada en la mayoría de los casos, a través de estrategias pedagógicas en el aula y con los proyectos pedagógicos transversales los cuales son Educación ambiental, Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y Formación en derechos humanos, contemplados en la ley general de educación en Colombia - ley 115 de 1994 (Transversalidad EN SI, 2013). Aunque no siempre existe una planificación estructurada ni un currículo formal, los maestros recurren a múltiples recursos según las necesidades de los grupos y los momentos que surgen durante la jornada escolar.

En cuanto a las estrategias, tres fragmentos que ilustran estas prácticas son:

“talleres participativos... video. Hacemos juegos, entonces acá tengo material didáctico como ... escalera gigante donde yo la utilizo y la adecuo para cualquier cosa. estamos Recreando la estrategia kiwi”

(Orientadora COMAE25)

"Se ha utilizado 'el rincón de los afectos' en donde los alumnos depositan en una caja al interior del salón mensajes para sus compañeros, resaltando los valores, cualidades con la firma en quien envía la carta y se hace el espacio para dar lectura de los mensajes."

(Orientador COMALMS25)

"Termómetro emocional... es un seguimiento que semanalmente se recoge y todos nos comprometemos: desde directivos, docentes, padres de familia y estudiantes; o sea, es un trabajo conjunto, ... está demostrado que a nivel emocional es excelente autorregulador."

(Orientadora COMAGC25)

Entre las estrategias más mencionadas se encuentran: talleres participativos, actividades lúdicas, uso de videos, socializaciones en mesa redonda, elaboración de carteleras, rincones del afecto y prácticas restaurativas.

En algunos casos, también se utilizan mecanismos institucionales como formatos para expresar emociones y conflictos, los cuales son gestionados por el equipo de orientación escolar con acompañamiento de los docentes.

Algunos colegios, han formalizado prácticas como la mediación emocional y el reconocimiento de comportamientos positivos mediante menciones de honor. En otros, se articulan campañas anuales o mensuales en torno a valores específicos, con apoyo de directivos y docentes desde cada área. La espontaneidad y la creatividad son comunes en las modalidades de implementación, adaptándose a los intereses del grupo.

Aunque no todos los docentes cuentan con herramientas formales, demuestran un alto nivel de compromiso e iniciativa para generar espacios emocionalmente propicios para el aprendizaje.

Estas modalidades, aunque informales, reflejan un enfoque sensible a las realidades del aula y permiten abordar emociones de forma contextualizada y oportuna.

En línea con esto, Bisquerra y Pérez (2007) han señalado que las estrategias para trabajar la educación emocional deben ser flexibles, activas y adaptadas a la realidad del grupo, más allá de modelos estandarizados. Asimismo, otras investigaciones muestran que la educación emocional debe abordarse de forma transversal en el sistema educativo, priorizando el desarrollo integral del alumnado. Además, se enfatiza la importancia de estrategias aplicables en el aula que favorecen la convivencia y la motivación estudiantil (Rodríguez, 2017)

Las estrategias utilizadas se contextualizan a la situación del aula, se basan en pedagogías activas y promueven el aprendizaje experiencial. De esta manera, los docentes implementan metodologías para la educación emocional desde la práctica cotidiana, con creatividad, intuición y compromiso. Estas acciones, aunque a menudo no sistematizadas, tienen un impacto positivo en la expresión emocional, la convivencia y el clima del aula.

En resumen, se puede identificar que la educación emocional para los docentes tiene dos componentes fundamentales: la actitud, enmarcada en la disposición y compromiso del profesor, y las estrategias didácticas que se abordan desde la lúdica y la participación activa.

Por otra parte, se evidencia que algunos educadores tienden a asociar la educación emocional con actividades relacionadas con proyecto de vida, construcción de ciudadanía y valores. Aunque estos componentes pueden articularse con lo emocional, es importante aclarar que la educación emocional tiene un propósito específico y diferenciado. Como lo plantea Bisquerra (2003), se trata de un “proceso educativo, continuo y permanente, orientado al desarrollo de habilidades emocionales”.

Desde esta perspectiva, resulta problemático que algunos docentes afirmen que trabajan la educación emocional únicamente de forma reactiva, según las situaciones cotidianas que surgen en el aula. Si bien su carácter transversal permite integrarla en distintas áreas y momentos, esto no implica que deba carecer de planificación o estructura. La educación emocional requiere claridad en sus objetivos, continuidad en su implementación y coherencia metodológica para lograr un impacto significativo. Las actividades deben tener una intención formativa clara y estar articuladas con un proyecto pedagógico que promueva el desarrollo integral del estudiante, evitando que estas acciones queden sin seguimiento.

4.3 Percepciones sobre el impacto en los estudiantes y su desarrollo integral

"Mejora el clima escolar ya que las actividades socioemocionales pueden fomentar un ambiente más positivo y respetuoso en el colegio...puesto que las actividades proporcionan un espacio seguro para que los estudiantes expresen sus emociones y reciban apoyo de sus compañeros y profesores. Los alumnos se sienten felices, tranquilos y seguros al interior de la institución educativa."

(Docente COMASJ25)

Los educadores participantes afirman que la puesta en práctica de la educación emocional ha traído consigo transformaciones importantes en los estudiantes, reflejadas en una mejor convivencia escolar, mayor bienestar personal, vínculos más saludables y una actitud más positiva frente al proceso de aprendizaje. Manifiestan que los estudiantes muestran una mayor capacidad para expresar lo que sienten, autorregularse, resolver conflictos de manera pacífica y participar activamente en dinámicas grupales, sin embargo, reconocen que aún queda camino por recorrer para seguir fortaleciendo estas habilidades

Uno de los aspectos más resaltados es que la educación emocional ha permitido reducir situaciones de agresión, mejorar la tolerancia y fortalecer el respeto en las aulas. A su vez, los docentes consideran que el trabajo emocional favorece la concentración, el rendimiento académico y el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia la escuela.

Estas percepciones se evidencian en afirmaciones como:

"A los chicos les gusta porque saben que lo están necesitando, pero también un porcentaje alto que no lo hablan, (refiriéndose a las emociones) no hablan de esas necesidades emocionales que tienen o de esas carencias afectivas, entonces ahí tenemos que mirar cómo llegar a ellos de una manera diferente."

(Orientadora COMASPX25)

"Un niño escuchado, amado, querido, aceptado, es un niño que va a rendir"

(orientadora COMAE25)

Desde la mirada de los docentes y orientadores, el desarrollo emocional es inseparable del desarrollo cognitivo y social. Consideran que los avances emocionales favorecen la autonomía, la

empatía, la convivencia armónica y la toma de decisiones responsables, lo cual impacta directamente el proceso formativo en su conjunto. También destacan que los estudiantes se convierten en agentes activos de cambio, al replicar conductas positivas entre sus compañeros y al demostrar disposición para participar en procesos de liderazgo y proyectos colaborativos.

Este tipo de percepciones están respaldadas por investigaciones como la de José Ángel García (2012), quien resalta “la importancia de incluir la educación emocional dentro del proceso de formación, con el fin de percibir al sujeto desde una perspectiva integral, en la que mente y cuerpo se articulan para capturar el mundo externo e interpretar el interno” (p. 9). También Rafael Bisquerra (2011) afirma que una educación emocional integrada de manera constante y significativa en la vida escolar permite fortalecer el desarrollo integral del alumnado. (p. 17)

En síntesis, los docentes perciben que la educación emocional tiene un impacto real y positivo en la vida de los estudiantes, favoreciendo no solo el clima escolar y la convivencia, sino también el desarrollo de competencias esenciales para la formación de sujetos empáticos, autónomos, resilientes y socialmente responsables.

Si bien los impactos de la educación emocional en los estudiantes han sido destacados por los participantes, es importante señalar que estas apreciaciones se basan principalmente en percepciones, experiencias y valoraciones subjetivas de los educadores. Aunque estas miradas son valiosas para comprender el sentido que los docentes otorgan a sus prácticas, también ponen en evidencia una ausencia de mecanismos formales de evaluación que permitan medir de manera objetiva los resultados.

En aquellas instituciones donde los educadores afirman haber logrado avances significativos, estos logros podrían constituir el punto de partida para establecer procesos de evaluación más sistemáticos, que permitan valorar el impacto real y sostenido de la educación emocional. Dichos mecanismos podrían contemplar indicadores como el reporte de situaciones de convivencia, el desempeño académico, los índices de reprobación, la participación y acompañamiento familiar y el compromiso estudiantil.

Contar con herramientas de medición confiables permitiría superar una mirada meramente empírica y avanzar hacia una comprensión más estructurada y a largo plazo del impacto emocional en la cultura escolar. De esta forma, sería posible no solo identificar logros, sino también visibilizar transformaciones en las dinámicas institucionales y fortalecer la sostenibilidad de las prácticas emocionales en el contexto educativo.

4.4 Dificultades, barreras y apoyos institucionales en la implementación

“hay que mirar la cantidad poblacional y la intención para que ... realmente cada estudiante se le garantice una atención a nivel integral desde su parte emocional; para que ellos puedan avanzar y realmente no lo estamos teniendo. Creo que tenemos que avanzar en eso y son las entidades públicas como la Secretaría, como los nombramientos quienes tienen que vigilar, no solamente que se capacite al docente, sino para que haya talento humano y sé que lo hay; hay lista de elegibles, pero no hay nombramientos y estamos esperándolos”

(Docente COMAENSC25)

En las entrevistas, los participantes manifestaron tanto limitaciones estructurales como apoyos significativos al momento de implementar procesos de educación emocional. Algunas de las dificultades más recurrentes hacen referencia a la falta de tiempo, la ausencia de formación docente en el tema, y la escasa disponibilidad de equipos de apoyo psicosocial. También se mencionan barreras como la falta de seguimiento desde las secretarías de educación y las condiciones familiares complejas de los estudiantes.

Uno de los principales obstáculos identificados es la sobrecarga de labores que impide dedicar tiempo a diseñar, ejecutar y evaluar acciones relacionadas con el componente emocional. Además, muchos educadores expresan que, aunque reconocen la importancia de la educación emocional, no cuentan con herramientas metodológicas ni con personal suficiente para atender las necesidades emocionales emergentes.

Estas percepciones se evidencian en afirmaciones como:

"Es ahí donde yo quedo desbordada en cuanto a atender muchas cosas... siempre estoy todo el tiempo atendiendo muchas situaciones... Todo lo que tiene que ver con proyecto de vida debería estarse trabajando muchísimo de manera más juiciosa, pero no es posible."

(Orientadora COMASPX25)

“Por ejemplo mire este proyecto, está escrito, ahí lo ve, pensado, organizado sustentado con marco teórico, con marco normativo, pero a qué horas y con quién lo ponemos a trabajar, entonces sí hace mucha falta que desde Secretaría y desde las universidades nos dieran esa facilidad”

(Docente COMAITFJC25)

Pese a estas barreras, algunos docentes destacan la actitud receptiva de las directivas y la voluntad de trabajo en equipo como factores que facilitan la implementación, aunque de manera limitada.

Estas percepciones coinciden con lo planteado por Bracamontes, Jiménez y Vázquez (2024), donde se enfatiza la urgente necesidad de formación docente continua en educación emocional y la incorporación institucional de programas que la respalden para lograr su integración efectiva en el aula. La voluntad individual del maestro, aunque clave, no es suficiente si no existen condiciones estructurales que respalden el trabajo emocional en el aula.

“Se trabaja de la mano con el ICBF para la remisión de casos críticos y con la policía de infancia y adolescencia para la atención de situaciones de alto riesgo, lo que ha mejorado la convivencia y la seguridad en la institución educativa”

(Coordinador COMALMS25)

“Se menciona la dificultad para contar con un equipo de respaldo externo, como practicantes de universidades, que puedan apoyar en la atención de estudiantes, señalando la necesidad de convenios con universidades para facilitar esta colaboración”

(Orientadora COMASPX25)

“vienen los practicantes de psicología, en especial de orientación escolar... pero este año no tenemos orientadora escolar, entonces estamos ahí pendientes.”

(Docente COMAENSC25)

Los docentes reconocen la importancia de las alianzas con entidades externas, sin embargo, existen barreras importantes para implementar la educación emocional de forma sistemática. En algunos casos se evidencia preocupación por no contar en las instituciones con profesionales que cumplan con el rol de orientador escolar, mostrando su inclinación a que la educación emocional esté a cargo de personal que sea experto en esta dimensión. Por su parte, en las instituciones donde sí cuentan con el orientador, se menciona que hay limitaciones en cuanto a la atención de situaciones particulares debido a las obligaciones que se han mencionado anteriormente; sin embargo, los colegios que han llevado a cabo buenos programas de fortalecimiento de

competencias emocionales no trabajan únicamente desde la orientación escolar si no con el apoyo de los docentes quienes tienen diferentes formaciones de base, lo que a su vez muestra que no solo un psicólogo o el orientador puede acompañar los procesos de formación emocional, como se percibe en las declaraciones de algunos docentes, sino que también desde diferentes áreas y campos profesionales se puede dar el apoyo al proceso de educación emocional.

4.5 Formación docente y criterios para planear la educación emocional

“A veces uno no cree, pero los docentes hoy en día necesitan salud mental y manejo de emociones, y de pronto solo están mirando la saturación de un medio laboral donde se exigen demasiados documentos. Hay demasiados formatos y esa presión ha hecho que la salud emocional y la parte de salud mental de los maestros se vea afectada, pero no muchos colegios trabajan este tema”.

(Orientadora COMAGC25)

Esta categoría nos permite conocer cómo los docentes perciben su preparación (o falta de ella) para implementar la Educación Emocional y cómo esto incide en su planificación, su nivel de confianza, necesidades y limitaciones percibidas, que pueden influir en su práctica.

Una de las percepciones más reiteradas por los docentes y orientadores entrevistados es la falta de formación profesional en educación emocional. Aunque reconocen la importancia de este componente en la formación integral del estudiante, manifiestan no sentirse suficientemente preparados para abordarlo de manera planificada, profunda y sistemática. En su mayoría, afirman que han aprendido a trabajar la dimensión emocional desde la experiencia, la intuición o el diálogo con sus colegas y estudiantes, más que desde referentes teóricos o metodológicos formales.

Además de señalar esta carencia, los docentes expresan la necesidad de acompañamiento pedagógico e institucional que oriente sus prácticas emocionales. Consideran que la implementación de la educación emocional no debe depender únicamente del compromiso personal del maestro, sino que debe estar respaldada por procesos de capacitación estructurados, materiales de apoyo y articulación con equipos psicosociales o expertos externos.

Frente a la planificación, muchos educadores admiten que no cuentan con lineamientos específicos ni con criterios claros para diseñar actividades en este ámbito. Por ello, suelen guiarse por las necesidades emocionales inmediatas de sus estudiantes, observaciones del clima del aula o situaciones de convivencia que emergen espontáneamente. Esta forma de planificación responde más a lo cotidiano y lo emergente que a una propuesta curricular definida.

sobre la manera de involucrar a los papás, cuando hay casos especiales que estamos acompañando desde el área de Psicología, se involucra directamente con citas o docentes, orientaciones y acompañamiento frente a los procesos, de la realidad que está viviendo su hijo, brindándoles estrategias, haciendo reflexiones y asesorías con ellos frente al tema de pautas de crianza y acompañamiento a los chicos en este tema, ahí es más personalizado por cada familia de acuerdo con la necesidad y también se hacen escuelas familiares.

(psicologa COMACFNSL25)

Ahora bien, según los testimonios de los entrevistados, no se evidencia una participación activa de las familias en la planificación de las actividades del aula, más allá de su asistencia a escuelas de padres o a citaciones derivadas de llamados de atención. Si bien estas acciones representan un vínculo con la institución, no constituyen un involucramiento significativo como agentes formadores en los procesos educativos relacionados con la formación emocional de los estudiantes.

Particularmente, en el marco de la educación emocional, el componente de formación en valores es esencial. Este aspecto debería ser trabajado de manera conjunta entre la escuela y el hogar, ya que el núcleo familiar sienta las bases del desarrollo moral y ético, elementos fundamentales para el manejo emocional durante la infancia y adolescencia. “Las familias juegan un papel muy importante en el desarrollo emocional de sus hijos. Se requiere una formación de las familias, que puede ser potenciada en los colegios a través de charlas, talleres o cursos. Especialmente, la comprensión y colaboración entre el centro educativo y la familia es esencial para el éxito de los programas de educación emocional” (López Cassá, 2012, p.34)

Desde esta perspectiva, el papel de los padres no debería limitarse a una participación reactiva o periférica, sino que requiere una mayor estructuración y enfoque dentro de la planificación docente. Fortalecer esta articulación permitiría consolidar procesos formativos más

coherentes y sostenibles, en los que la familia y la escuela compartan responsabilidades y propósitos en el desarrollo emocional de los estudiantes.

“yo digo, bueno. ¿Entonces qué hago, cómo lo hago, con quién me puedo apoyar, entonces cuándo voy? ‘Profesor será que usted me puede ayudar con...’ ¡ay! más trabajo, es que yo salgo a la 1:00 pm. Es que hay muchos otros factores que ahí es donde me falta de pronto sensibilizar más a los docentes. Y lastimosamente no sé si solo pasa acá, pero los que más resistencia ponen son los más antiguos”

(Orientador COMAAHO25)

“por ejemplo, en este momento ya estamos planeando con la coordinadora cuáles son las estrategias que vamos a hacer para prevención de ideación suicida y de cutting¹, porque en este momento se nos está presentando situaciones así.”

(Orientadora COMAE25)

Los maestros perciben que su formación en educación emocional es limitada y que planifican con base en la experiencia cotidiana más que en criterios técnicos. Aun así, muestran una clara disposición para aprender y una conciencia profunda de la importancia del acompañamiento emocional. Estas percepciones reflejan la necesidad de fortalecer la formación docente como un pilar para la implementación eficaz y sostenible de la educación emocional en las instituciones educativas.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Extremera y Fernández-Berrocal (2011) e Ibarrola (2003) citados por Barcelar & Carbonero Martín, (2019) ellos destacan que la formación docente en competencias emocionales debe ser tanto inicial como continua. Advierten que la educación emocional requiere una formación específica para que los profesores puedan gestionar sus propias emociones y acompañar a sus estudiantes, y que, sin esta preparación, la educación emocional en la escuela depende solo de la motivación personal del docente, lo que la hace frágil y poco sostenible.

¹ Práctica de autoagresión a través de cortes en la piel (www.escritosdepsicologia.es)

En conclusión, como también se analizó en la categoría anterior, respecto a la formación, se evidencia una brecha entre los lineamientos educativos gubernamentales y las dinámicas en las realidades de las instituciones, lo que refleja un campo en construcción, donde el compromiso de los docentes convive con las limitaciones del sistema educativo. Una posible manera de abordar estas limitaciones es analizar las necesidades de formación particulares de los docentes en cuanto a las competencias emocionales, esto permitiría a las instituciones diseñar programas de capacitación específicos para fortalecerlas, tanto para obtener herramientas y metodologías que puedan usar en el aula como para su propio desarrollo personal.

Como se ha visto anteriormente, los docentes perciben que las estrategias utilizadas son transformadoras para la vida estudiantil, de allí la importancia de brindar una formación integral al docente porque aunque las instituciones educativas ya cuenten con el rol de orientador o la Secretaría asigne el personal idóneo en aquellas donde no hay, esto no es suficiente para atender las situaciones problemáticas que se dan en la cotidianidad de las aulas, especialmente en colegios oficiales donde hay mayor número de estudiantes.

Además, se evidencia que, para muchos educadores, la educación emocional se activa principalmente como respuesta a situaciones que emergen en el día a día de las dinámicas escolares. Es decir, se privilegia una mirada centrada en la intervención más que en la prevención. Este enfoque reactivo, aunque valioso, deja de lado la posibilidad de anticiparse a los conflictos y promover competencias emocionales de forma sostenida. Fortalecer una planificación preventiva permitiría evitar que el desarrollo emocional de los estudiantes se vea opacado por circunstancias adversas, y potenciaría una cultura institucional más saludable y proactiva.

5 Hallazgos

El análisis de las entrevistas con docentes y orientadores de diez instituciones educativas de Manizales permitió identificar sus percepciones, prácticas y tensiones frente a la educación emocional. En primer lugar, los participantes coinciden en que esta dimensión es fundamental para el desarrollo integral del estudiante y que debe permear todas las acciones escolares. Sin embargo, su implementación suele depender más del compromiso individual del docente que de una planificación institucional clara y sostenida.

Existe una amplia variedad de prácticas pedagógicas, desde actividades lúdicas y talleres hasta proyectos transversales. Sin embargo, muchas de estas acciones carecen de planificación estructurada y se realizan de forma espontánea y reactiva frente a situaciones cotidianas, lo que evidencia la ausencia de una línea institucional o curricular clara sobre educación emocional.

Otro aspecto que se evidencia es la confusión frecuente entre educación emocional y formación en valores. Si bien ambas pueden articularse, los docentes tienden a considerar que abordar ciudadanía, convivencia o proyecto de vida ya implica trabajar las emociones, desconociendo que la “educación emocional tiene como objetivo el desarrollo específico de competencias como la autorregulación, la conciencia emocional, autonomía, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar” (Bisquerra, 2003)

En cuanto a las estrategias y modalidades de implementación, se identifican experiencias valiosas, creativas y sensibles al contexto, pero en su mayoría emergen de manera reactiva ante situaciones problemáticas cotidianas, más que como parte de un currículo planificado. Esta lógica de intervención, más que de prevención, revela la ausencia de un direccionamiento de formación emocional en varias instituciones.

Otro hallazgo clave es la poca participación de las familias en la planificación de actividades de educación emocional. Aunque algunos colegios realizan escuelas de padres o citaciones puntuales, no se evidencia una articulación estructurada entre el hogar y la escuela como espacios formadores. Esta ausencia dificulta una formación coherente entre lo que se promueve en el aula y lo que se vive en casa.

Asimismo, se expresa una inquietud entre los docentes frente al rol que deben asumir en estos procesos. Algunos consideran que las competencias emocionales deberían ser abordadas por personas expertas como psicólogos u orientadores, mientras otros reconocen que su papel como educadores implica también una dimensión emocional, para la cual requieren mayor formación y acompañamiento.

Se constata una falta de formación específica en educación emocional para los docentes, quienes en su mayoría manifiestan que manejan estos temas desde la experiencia personal o el ensayo y error. Esta carencia impacta directamente su capacidad para planear actividades con criterios pedagógicos claros y sostenibles.

Finalmente, si bien los docentes perciben impactos positivos en la convivencia, el clima escolar y el bienestar de los estudiantes, no existen mecanismos sistemáticos para evaluar esos

resultados. Las valoraciones se basan principalmente en la experiencia subjetiva del educador y en observaciones informales. La falta de indicadores claros, registros o herramientas de medición limita la posibilidad de identificar avances sostenidos o áreas de mejora en los procesos emocionales. Este vacío dificulta transformar percepciones en evidencias que permitan fortalecer la sostenibilidad y la legitimidad de las prácticas de educación emocional en el ámbito escolar.

Estos hallazgos reflejan un campo en construcción, donde conviven prácticas potentes y comprometidas con limitaciones estructurales, institucionales y formativas. La educación emocional, según los participantes, tiene un impacto transformador en los estudiantes, pero su efectividad depende de condiciones más sólidas de planificación, formación y corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad.

6 Conclusiones

Según las voces de docentes y orientadores participantes, la educación emocional responde a circunstancias particulares de cada institución y debería ocupar un lugar central en la apuesta formativa, con implicaciones concretas en el desarrollo curricular. Se reconoce su potencial transformador en el ámbito escolar, especialmente en la convivencia, la empatía, la autorregulación y el bienestar de los estudiantes. No obstante, su implementación sigue dependiendo en gran medida del compromiso individual, y no siempre de una política institucional estructurada.

Una conclusión importante es que muchos educadores aún no distinguen claramente entre formación en valores y educación emocional, lo que puede diluir la intencionalidad pedagógica de esta última. A pesar de emplear múltiples estrategias —en su mayoría lúdicas y reflexivas—, estas acciones suelen tener un carácter más reactivo que preventivo, y carecen de criterios definidos de planificación.

Se evidencia además una ausencia de mecanismos de evaluación que permitan medir de manera objetiva los impactos de las estrategias implementadas. Las percepciones sobre mejoras en el clima escolar y el rendimiento académico son relevantes, pero carecen de respaldo sistemático que permita valorar el alcance real de estos procesos y su relación con la educación emocional.

Adicionalmente, se identifica una participación limitada de las familias en los procesos de planificación emocional, así como una inquietud recurrente sobre si este tipo de educación debe estar a cargo exclusivamente de psicólogos u orientadores. Si bien muchos docentes muestran

disposición y sensibilidad frente al tema, reconocen que no cuentan con la formación necesaria para abordarlo con profundidad y continuidad.

En conjunto, estas conclusiones permiten afirmar que la educación emocional, más que una práctica estandarizada, es un campo en construcción donde las experiencias cotidianas, las creencias docentes y las condiciones institucionales se entrelazan. Comprender estas percepciones y subjetividades aporta a la consolidación de enfoques más integrales, sostenibles y coherentes con las realidades del contexto escolar.

7 Referencias

- Alcaldía de Manizales. (2024). *Conozca el programa que brinda educación emocional en los colegios de Manizales*. Centro de Información Manizales. <https://centrodeinformacion.manizales.gov.co/conozca-el-programa-que-brinda-educacion-emocional-en-los-colegios-de-manizales/>
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós. <https://mayestra.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/bibliografca3ada-de-referencia-investigac3b3n-cualitativa-juan-luis-alvarez-gayou-jurgenson.pdf>
- Barcelar, L. de S., & Carbonero Martín, M. Á. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del currículo en cinco instituciones federales brasileñas. *Educação & Pesquisa*, 45, e186508. <https://www.scielo.br/j/ep/a/gCBZQyj6XjTvyCKv76gSYzh/?lang=es>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación de las emociones y los sentimientos: Recursos para la práctica educativa*. Desclée de Brouwer.
- Bracamontes Ceballos, E., Jiménez Macías, I. U., & Vázquez González, G. C. (2024). *Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior: una revisión documental*. IE

- Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 15, e1924.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1924
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Estupiñán Berdugo, J. C., & Monroy Fonseca, D. L. (2023). *Fomentar las competencias emocionales en el aula, a través de secuencias didácticas como estrategia de mejora en la convivencia escolar en dos instituciones públicas de secundaria en el departamento de Boyacá* (Tesis de maestría). Universidad El Bosque.
<https://hdl.handle.net/20.500.12495/10937>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2011). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Universidad de Málaga.
- García, L. (2023). *Emocionalmente + Inteligentes*. Alcaldía de Manizales.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167–192.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (Cognitive Science Series, Vol. 6). Harvard University Press.
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153–167.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- López Cassà, E. (2012). *La Educación Emocional en la Escuela. Actividades para la Educación infantil. Tomo 1 (3 a 5 años)*. Alfaomega. Tomado de <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/cf08c17668b405bea0e636dd309caf11.pdf>

- López, L. (2018). *Educación emocional y convivencia escolar: una mirada desde la práctica docente*. Universidad de La Salle.
- Manen, M. van. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea. <https://es.slideshare.net/slideshow/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen/48750418>
- Negrete Luna, R. (2019, 5 de mayo). Forma ciudadanos del mundo: La importancia de la educación para la ciudadanía global. *Pedagogía y Educación* [Entrada de blog]. <https://educaciondelsigoxxi.blogspot.com/2019/05/la-educacion.html>
- Ocampo-Flórez, E. y Tamayo-Álzate, Ó.E. (2018). Representaciones de aprendizaje en estudiantes que participan en un curso sobre teorías del aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (2), 238-268.
- Pérez-Escoda, N & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(25), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. M., & Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo et al. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95–134). Graó.
- Rodríguez Redondo, E. (2017). *Educando las emociones a través de un enfoque transversal* [Trabajo de fin de máster, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio institucional. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/147110/tfm_2016-17_MFPR_err664_1094.pdf?sequence=1
- Ruiz Cuadra, M. D., & García Raga, L. (2013). *La educación emocional: una respuesta a las necesidades sociales del alumnado*. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 85-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/Dilemas/article/download/687/583>
- Seid, G. (2016). *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica*. En V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América (16-18 de noviembre, Mendoza, Argentina). Memoria Académica.

tomado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf

Transversalidad EN SI. (2013, 2 de febrero). *Fundamento legal*. En *Proyectos transversales*.

Recuperado el 28 de junio de 2025, de

<https://transversalidadensi.blogspot.com/p/fundamento-legal.html>