



# MODELO TEÓRICO EMERGENTE INTERPRETATIVO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO: UN ENFOQUE FENOMENOLÓGICO

 **Alix Castro Benítez**<sup>1</sup>  
[alys172000@hotmail.com](mailto:alys172000@hotmail.com)  
I.E Costa del Caribe

 **Evelyn López Ripoll**<sup>2</sup>  
[nekytaeve2022@gmail.com](mailto:nekytaeve2022@gmail.com)  
I.E “Miguel Antonio Caro” INEM  
Colombia

Recibido: 20/01/2025

Aprobado: 05/04/2025

## RESUMEN

Esta investigación se orientó hacia la construcción de un modelo emergente interpretativo del desarrollo socioemocional (MEIDSE) de estudiantes de segundo grado. Permite dar continuidad y contextualidad investigativa al *Programa Emociones para la Vida* (PEPLV), implementado por el Ministerio Nacional de Educación (MEN) de Colombia, por ser el abordaje pedagógico de la gestión socioemocional un eje orientador de la formación escolar. El paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico husserliano guiaron la investigación. El escenario educativo fue el I.E Miguel Antonio Caro, Colombia. Los informantes fueron: un docente con 30 estudiantes a cargo, una psico-orientadora y un padre de familia. Se usó la entrevista semiestructurada y la observación no participante para fortalecer la interpretación de significados contextuales. Se construyó un modelo desde los datos empíricos que permite interpretar el desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado en su contexto escolar.

**Palabras clave:** modelo; desarrollo socioemocional; fenomenología; contexto escolar.

## EMERGING THEORETICAL MODEL OF INTERPRETIVE SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT IN SECOND GRADE STUDENTS: A PHENOMENOLOGICAL APPROACH

### ABSTRACT

This research focused on the construction of an emerging interpretative model of socio-emotional development (MEIDSE) for second-grade students. It allows for continuity and research context for the *Emotions for Life Program* (PEPLV), implemented by the National Ministry of Education (MEN) of Colombia, as the pedagogical approach to socio-emotional management is a guiding axis of school education. The interpretative paradigm, qualitative approach, and Husserlian phenomenological method guided the research. The educational setting was I.E. Miguel Antonio Caro, Colombia. The informants were: a teacher responsible for 30 students, a psycho-counselor, and a parent. A semi-structured interview and non-participant observation were used to strengthen the interpretation of contextual meanings. A model was built from empirical data that allows for the interpretation of the socio-emotional development of second-grade students in their school context.

**Key words:** model; socioemotional development; phenomenology; school context.

<sup>1</sup> Doctora en Educación (UPEL-Venezuela). **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0001-4384-5084>. Adscrita a I.E Costa del Caribe, Colombia.

<sup>2</sup> Doctora en Educación (UPEL-Venezuela). Magister en Educación (Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia). Licenciada en psicopedagogía (Universidad de la Costa, Colombia). **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0002-1948-9021>. Docente adscrita a: I.E “Miguel Antonio Caro” INEM, Colombia.

---

## Introducción

Desde el llamado *Pacto por la Equidad*, el Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN, 2018), en el marco de acción de la línea estratégica *Entornos Escolares para la Vida, la Convivencia y la Ciudadanía*, puso en práctica el programa *Emociones para la vida*. En ese orden, la mencionada línea pedagógica proyectaba que:

los niños y las niñas desarrollen competencias para ejercer sus derechos, para tener comportamientos éticos y ciudadanos y para tomar decisiones responsables; que las familias tengan más capacidad para protegerlos y acompañarlos en su desarrollo integral y sus trayectorias educativas; que los maestros y maestras transformen la manera como se relacionan con ellos en un marco de derechos y de reconocimiento; y que los entornos sean seguros y protectores. (MEN, 2018, p. 6)

El fundamento base de la línea pedagógica aludida propone afirmar el desarrollo de competencias para que los niños y niñas ejerzan sus derechos desde una actuación ética y toma de decisiones cabales, apertura que contextualiza, define y se conecta con el desarrollo del *Programa Emociones para la vida*. Ello considerando la importancia de la participación colectiva de la comunidad educativa, dado el apoyo y la protección familiar conjuntamente con la acción transformadora del docente.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), a partir del currículo estratégico del *Programa Emociones para la Vida*, se ha planteado “el desarrollo de competencias socioemocionales brindando herramientas para que los docentes puedan promoverlas con sus estudiantes en sus aulas...en espacios como la clase de Ética y Valores o dirección de grupo” (p. 7). La planificación de su operativización estuvo organizada en un conjunto de sesiones prácticas de 45 a 50 minutos, instrumentadas con materiales diseñados para tal fin. En lo conceptual las competencias socioemocionales “incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la identificación y manejo de las emociones, así como las habilidades de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad” (MEN, 2018, p. 7).

Dentro de la base teleológica del desarrollo de competencias socioemocionales que destaca el programa, se apunta: primero, que le “permiten a los niños conocerse mejor a sí mismos, manejar sus emociones, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida” (MEN, 2018, p. 7). Se destaca que el logro de las mencionadas competencias abona una salud mental positiva, concebida como un estado de bienestar, que posibilita niveles de consciencia, capacidad para afrontar tensiones y gestión de la vida de forma fructífera, tanto en su aspecto individual como en el sentido de comunidad (OMS, 2013).

Un segundo aspecto teleológico, precisado en el *Programa Emociones para la Vida* (MEN, 2018), está relacionado con el desarrollo de las competencias socioemocionales, afirmando que “promueven mejores aprendizajes académicos y alejan a los niños de

conductas de riesgo.” (p. 7). Hay una consideración argumentada que distingue su importancia especial en la infancia, pues es una etapa en la que “se sientan las bases para las decisiones que luego tomarán los niños cuando sean mayores” (ob. cit., p. 7). Ese avance del desarrollo del niño y la niña confluye en una educación para la ciudadanía.

En ese eje de proyección, la relevancia de la construcción de un modelo teórico interpretativo del desarrollo socioemocional, que hemos abreviado como MEIDSE, en el caso particular de estudiantes de segundo grado, distingue la necesidad de dar continuidad investigativa al abordaje socio emocional de nuestros niños en relación con el *Programa Emociones para la vida*, llevado a cabo por el MEN en Colombia. Ello en virtud del vacío epistémico que ha venido representando el fallo de no considerar lo emocional dentro de la identidad de lo humano (Goleman, 1995), extendido en la metateoría curricular de la educación.

El MEIDSE se plantea como alternativa de investigación al respecto a consideración de la magnitud del nudo crítico que representa tal demanda educativa, la cual tiene como referente de vieja data, entre otros, el informe *Aportes para la Enseñanza de Habilidades Socioemocionales*, base de los hallazgos del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), realizado con la participación de 80.000 estudiantes de sexto grado de enseñanza primaria en 16 países de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2024). La contextualización del fenómeno a gran escala acreditó y acredita “la importancia de integrar las habilidades socioemocionales de manera explícita en los currículos escolares para fomentar un entorno educativo más inclusivo donde los aprendizajes ocurran de forma eficaz” (s/p). Este reto es compartido con el propósito de esta investigación sobre la construcción de dicho modelo a fin de reactualizar el fruto de los esfuerzos nacionales y locales invertidos pedagógicamente sobre el desarrollo socioemocional estudiantil.

Al plantearse la investigación del MEIDSE se consideró su importancia, dada la perspectiva multidimensional del problema, referenciado por la UNESCO (2024) al recalcar la pertinencia de la enseñanza de habilidades socioemocionales, subrayadas en que “abre nuevas puertas para nuestros estudiantes, lo que mejora no solo el rendimiento académico, sino también su bienestar emocional e integral” (s/p). Se valora desde esa propuesta “que las habilidades socioemocionales son esenciales para desenvolverse en la vida, desarrollar relaciones positivas, participar de la sociedad constructivamente, desempeñarse en el ámbito laboral, entre otros múltiples beneficios” (UNESCO, 2024).

El propósito del MEIDSE, respectivamente, se convalida sosteniendo que estas capacidades “se adquieren a lo largo de la vida, y –lo que es más importante– se pueden enseñar y aprender en las propias aulas ... que requieren planificación y dirección de manera sistemática” (UNESCO, 2024). A tal efecto, se consideran los principios de empatía, la diversidad y autorregulación en el clima escolar, como fundamentales, no solo para el desarrollo personal y académico de los estudiantes, sino también para promover un clima escolar seguro y cohesionado. La eficiencia y retroalimentación del *Programa Emociones para la Vida*, al igual que cualquier desarrollo curricular, justifica la gestión educativa e investigativa de la praxis emergente.

La dirección y planificación sistemática requiere del MEIDSE desde lo fenomenológico, pues el desarrollo socioemocional y la salud mental es un compromiso humano con la educación de nuestros niños, base de la convivencia que se enriquece en la relación cotidiana de compartir el mundo de vida, del ser en sus experiencias y sus anhelos. El aprendizaje de cada estudiante da una lectura estampada en sus rostros, sus manos, expresiones y acciones que se reflejan en alegrías compartidas, entusiasmos o, por el contrario, en muestras de desconcierto, tristeza, ira, indiferencia o distanciamiento. Manifestaciones mediadas por emociones, formas de sentirse y convivir. Así, son los procesos de enseñanza y aprendizaje un libro de reorientaciones de formas en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser, acciones que fructifican el tesoro que encierra la educación (UNESCO, 1996) de la ciudadanía.

Por ello, en el convivir, los docentes más allá de impartir un conocimiento, comparten un proceso de formación existencial con cada niño. De allí, lo innegable de vivir la naturaleza del ser de humanos (Heidegger, 1927), expresión de las subjetividades que Husserl (1962) rescató como forma metodológica de comprensión para superar las hipótesis y las variables del estudio del comportamiento predictivo. Identificarse sujeto y subjetividad visibiliza la autonomía fenomenológica para pensar, pensarse y reconocernos. A partir de esa apertura teórica los seres humanos están más cerca de sí mismos con una perspectiva que sinergiza el poder para ser conscientes de lo que vivimos en el horizonte de posibilidades que emerjan de la comprensión.

La fenomenología de Husserl (1962) puede permitir volver a la escuela con la mirada renovada para tratar de comprender el mundo de nuestras vidas en el entendido de que “el conocimiento natural empieza con la experiencia y permanece dentro de la experiencia” (p. 10). De allí que, desde el método fenomenológico y metodológico en esta investigación se retomará la experiencia y la subjetividad para plantearse el estudio del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado, en el contexto escolar de la Institución Educativa Miguel Antonio Caro, Soledad, Colombia. Ello con el propósito general de configurar un modelo teórico interpretativo emergente del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado, que hemos denominado MEIDSE, como una aproximación eidética pura con pretensión de universalidad esencial. De este modo, surgió la pregunta de investigación: ¿Qué características tendrá el modelo teórico interpretativo emergente del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado en el contexto escolar de la Institución Educativa Miguel Antonio Caro, Soledad, Colombia?

De dicha interrogante surgió el siguiente propósito general de investigación: *Construir un modelo teórico del desarrollo socioemocional de estudiantes de segundo grado desde un enfoque fenomenológico en el contexto de la socialización y convivencia escolar en el aula.* Su desarrolló en función de estos propósitos específicos, a saber:

- a. Develar el desarrollo socio emocional de los estudiantes desde la perspectiva de la comunidad educativa (padres, orientadores y docentes).

- b. Identificar los elementos teóricos que permiten interpretar el desarrollo socioemocional de los estudiantes desde la perspectiva de la comunidad educativa.
- c. Relacionar los elementos teóricos emergentes que permiten construir un modelo teórico interpretativo del desarrollo socioemocional de los estudiantes.

La justificación axiológica del estudio en cuestión está sustentada en el gran compromiso de superar el analfabetismo emocional desde una educación como proceso inherente al desarrollo humano. Esto teniendo en cuenta que la finalidad de esta investigación no solo se centra en el propósito de fortalecer la base teórica y la práctica educativa, sino que también busca promover la innovación y la mejora continua en el fin último, aspecto que se cree brindará un marco para orientar acciones y decisiones promotoras de nuevas y renovadas implicaciones pedagógicas.

Esta investigación es importante por la necesidad de reevaluar la evolución del programa de educación socioemocional implementado curricularmente en estudiantes de segundo grado, denominado *Programa Emociones para la Vida*, el mismo que ha formado parte del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, *Pacto por Colombia, Pacto por la equidad*. Se justifica por la falta de un modelo interpretativo ajustado a esta realidad educativa. Además, se ha considerado pertinente este estudio basado en el método fenomenológico de Husserl (1962), pues el desarrollo socioemocional y la salud mental es un compromiso humano con la educación de nuestros niños, base de la convivencia que se enriquece en la relación cotidiana de compartir el mundo de vida del ser humano.

### Referencial teórico

La revisión documental se realizó permitiendo un arqueo de fuentes, tomando en cuenta documentos institucionales y de base teórica científica referentes a la temática del desarrollo socioemocional y el *Programa Emociones para la Vida* del MEN (2018). Por otro lado, se indagó sobre el estatus legal y los referentes nacionales e internacionales, que dan cuenta del estatus de interés y pertinencia del fenómeno.

Desde la base teórica se aportan contenidos atinentes a la temática central, lo emocional y socioemocional como fundamento del modelo teórico que permitieron comprender mejor las bases conceptuales del fenómeno, y la perspectiva teórica de investigadores relevantes que han desarrollado la temática desde los distintos ángulos disciplinares como el aprendizaje, lo pedagógico, la sustentación legal, así como lo relativo al contenido de la metodología especializada que da cabida al desarrollo de lo intersubjetivo. Como soporte de las técnicas de análisis fenomenológico y cualitativo, la revisión documental sirvió, una vez realizada la investigación de campo, para reforzar y contrastar los datos obtenidos mediante las entrevistas, observaciones, proporcionando un panorama interpretativo más amplio y que, según Leal (2005), fundamenta los significados emergentes del fenómeno mediante la triangulación de fuentes de datos.

La investigación se desarrolló considerando la concepción de las emociones y lo socioemocional del MEN (2018) y su referente UNESCO (2024), aspectos curriculares y pedagógicos en su abordaje educativo, basado en la implementación del *Programa Emociones para la Vida* (Colombia). Se considera en este estudio el concepto evolutivo de las emociones planteado desde Darwin (1872), citado en Chólis (1995). El reconocimiento de las emociones y su perspectiva evolutiva determina su función primordial en la adaptación y supervivencia de los seres humanos a lo largo de la historia, de igual modo en el desarrollo de lo humano, lo social y lo ciudadano.

Se considera lo emocional y lo socioemocional desde la teoría de las necesidades de Maslow (1975), elemento fundamental de la constitución de la condición humana. El universo emocional es expresión auténtica de la subjetividad e intersubjetividad del ser humano. En ese orden de ideas, el MEIDSE, como resultado de esta investigación fenomenológica, se apoya en la propuesta teórica de Goleman (1965), la teoría psicosocial de Erikson (1972), la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1987) sobre lo histórico cultural y su valor a las interacciones sociales, sumada la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987), la Educación Vicaria, así como la complejidad y transdisciplinariedad de Morin (1999) y la condición humana.

Goleman (1995) llevó las emociones a un plano más pragmático como foco de la inteligencia, definiendo la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, así como la habilidad para manejarlos. Estima que se puede organizar en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y gestionar las relaciones. Por su parte, Piaget y Inhelder (1977) sostienen lo siguiente: “la afectividad, que primero está centrada sobre los complejos familiares, amplía su gama a medida que se da la multiplicación de las relaciones sociales” (p. 58). Se reconoce que a partir de los siete-ocho años “la justicia se impone sobre la obediencia, y se convierte en una norma central, equivalente en el terreno afectivo” (p. 57). En este sentido, se debe entender que la socialización secundaria comprende la escuela y su contexto social, aunque la escuela no ha asumido un papel muy activo en la formación del ser, sino que se basa más en la formación laboral y el logro de unos resultados de pruebas académicas, que aporta poco a la formación integral de los niños.

## Metodología

La metodología empleada para construir el MEIDSE se basó en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico de Husserl (1962). Para la realización de la presente investigación se justifica metodológicamente adherirse al uso del paradigma interpretativo, basado en la necesidad de “comprender, interpretar ...la ontología de la realidad, el carácter múltiple, holístico total...(su) interrelación influida por los valores subjetivos...” (Pérez Serrano, 1994, p. 40). Coherentemente, por su naturaleza, el paradigma interpretativo se basó en “comprender, interpretar ...la ontología de la realidad, el carácter múltiple, holístico total...(su) interrelación influida por los valores subjetivos...” (Pérez Serrano, 1994, p. 40). Lo cualitativo está dirigido a la búsqueda de significados que permitan “... comprender desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación

con su contexto” (p. 358), así como “profundizar en la comprensión, por cuanto esta visión se percibe y experimenta tal como ocurre” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 358).

En ese orden también, se justifica ampliamente el método fenomenológico, el cual tiene su base metodológica considerada desde la fenomenología de Husserl (1962), dado que desde esa propuesta el investigador va al mundo de la vida y busca en los significados la validación en la propia cualidad de la experiencia alojada en la conciencia. Consistencia que construye así un proceso confiable y pertinente para la comprensión del fenómeno estudiado. De este modo, el método fenomenológico, según Husserl (1962), es “el método de aprender las esencias con plena claridad” (p. 154), a saber, fundado en “el estudio fenomenológico de las reflexiones sobre las vivencias” (p. 176).

En correspondencia con esto, Martínez (2004) plantea que “la fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar estas realidades como son en sí, dejándolas que se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándolas en su totalidad” (p. 138). Asimismo, reitera que para Husserl la fenomenología es la ciencia que “trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia” (2004, p. 139). En este entendido, el estudio del desarrollo socioemocional, no consistirá “en describir el fenómeno singular sino descubrir en él la esencia (el *éidos*) válida universalmente, y útil científicamente”. De tal manera, se consideró descubrir la esencia de los fenómenos, tal como lo plantea el autor con un fin universal. En base a que “esta “intuición de la esencia” (*Wessenschau*) no es un proceso de abstracción, sino una experiencia directa de lo universal que se revela y se impone con evidencia irresistible” (Martínez, 2004, p. 139). Esa evidencia será lo que aflora en la conciencia como esencia de la experiencia en la vivencia.

Al incorporar el método fenomenológico de Husserl (1962) se abre la posibilidad de comprender la realidad socioemocional de manera significativa, cambiando las perspectivas impuestas por los enfoques metodológicos predictivos tradicionales. Referencialmente, el método fenomenológico no busca dar lectura explicada numéricamente, sino que va a la esencia significativa de cómo se está proyectando el desarrollo socioemocional en tiempos en los que la vida social está sometida a constantes cambios y efectos pospandémicos. Según Martínez (2004), el método fenomenológico está vinculado por su búsqueda de significado a lo cualitativo, lo cual “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observada”, según Taylor y Bogdan (1987, p. 20). A partir de esa precisión se utilizó la entrevista semiestructurada, acompañada de observación no participante realizada en tres fases por las dos investigadoras, a fin de comprender el contexto del fenómeno de interés.

Con esta orientación se abordó la realidad en estudio considerando la escuela como un agente socializador fundamental que debe brindar al estudiante un ambiente propicio para su desarrollo armónico y apropiado. De tal modo, la fenomenología representó para las investigadoras un apoyo epistémico basado en las vivencias y experiencias que han dado significado a los actores involucrados, pues su “énfasis primario ... está puesto en el fenómeno mismo, es decir, en lo que se presenta y se revela de la propia conciencia y del modo como lo hace: con toda su concreción y particularidad” (Martínez, 2009, p. 168).

La entrevista y la observación no participante se analizaron mediante el método fenomenológico que, de acuerdo con Martínez (2004), contempla tres etapas, según las consideraciones de varios autores, tales como Husserl (1962), Heidegger (1927), van Kaam (1966), Schutz (1967) y Flores Espejo (2018), a saber: (a) *Etapa previa*, que consistió en la clarificación de los presupuestos referidos al fenómeno del desarrollo socioemocional de estudiantes de segundo grado, poniendo en práctica la epojé, suspendiendo el juicio para determinar la pertinencia real de la necesidad investigada, lo que constituye la primera reducción fenomenológica; (b) *Etapa descriptiva*, cuyo objetivo se realizó para lograr la descripción protocolar del fenómeno (unidades temáticas naturales) en estudio de la manera más completa, fidedigna y rigurosa posible, de modo que permita la credibilidad y recoja la impresión de la realidad vivida por la experiencia de cada sujeto, su mundo subjetivo y su circunstancia, constituyendo la segunda reducción fenomenológica; se plantea en tres pasos: primer paso, elección de las técnicas, instrumentos o procedimientos apropiados que, según Guardia (2007), permite la obtención de información referida a percepciones, sentimientos, actitudes, opiniones, significados, vivencias y conductas; segundo paso, realización de la entrevista y observación; y tercer paso, la elaboración de la descripción protocolar (Martínez, 2004); y (c) *Etapa estructural*, que implicó los temas esenciales de los protocolos de los informantes clave, la categoría fenomenológica individual sintetizada (reducción eidética), la categoría fenomenológica esencial universalista (metafísica de la consciencia) y los principios esenciales, a partir de lo cual se elaboró el modelo

La **entrevista semiestructurada** permitió encuentros cara a cara mediante los cuales se buscó conocer las perspectivas que los participantes tienen sobre sus experiencias y creencias expresadas desde el universo simbólico de su lenguaje, según Taylor y Bogdan (1994). Esta técnica fue esencial para comprender cómo los docentes, padres y estudiantes perciben las interacciones socioemocionales en el contexto educativo, de acuerdo con el *Programa Emociones para la Vida* (MEN, 2018). Este tipo de entrevista tiene “un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades” (Díaz-Bravo et al., 2013).

La **observación no participante** permitió enriquecer la interpretación de los hallazgos de las entrevistas, ya que se documentó información directa sobre algunos aspectos en el aula del docente entrevistado sin intervenir en dicho contexto del entorno escolar, donde se desarrolla la convivencia, la intersubjetividad del ser ahí, en su mundo de vida escolar (Husserl, 1962), en la que ocurre la interacción entre los estudiantes, las relaciones docentes-estudiantes, el manejo de conflictos, la gestión del ambiente general y las respuestas emocionales a situaciones específicas. El proceso de observación se basó en el desarrollo de un proceso de experiencia visualizada con el grupo denominado 202, en el escenario natural del aula de clases de segundo grado, perteneciente a la matrícula de la I. E. “Miguel Antonio Caro”, Soledad, Colombia. El procedimiento se llevó a cabo en tres sesiones de clase y los datos se registraron en tres bitácoras estructuradas que facilitaron la recogida de información; los resultados observacionales fueron consensuados por las investigadoras.

En cuanto a los **actores sociales e informantes clave** (tabla 1), los participantes de esta investigación, denominados actores socioeducativos, fueron calificados y seleccionados de manera intencional con base en el criterio de informantes clave, referido a “fuentes primarias de información”, según Taylor y Bogdan (1994, p. 61). Así, estos sirvieron como colaboradores con las investigadoras en la comunidad escolar y representaron un apoyo durante todo el proceso de recopilación de la información. Por esta razón, se requirió del valor de su potencial de experiencia y vivencia portadora de comunicación significativa del fenómeno en estudio, lo que les confiere su valor de agentes representativos y concedores de su grupo, concebidos como subjetividades portadoras de información confiable.

**Tabla 1**

*Características de los informantes clave*

Informantes clave	Descripción
<b>Docente</b>	Era de segundo grado del curso elegido; fue no solo observador de primera mano del desarrollo socioemocional de los estudiantes, sino que también influyó directamente en la creación de un ambiente y clima de aprendizaje normal para el desarrollo de la investigación, por su experiencia significativa trabajando con niños en las primeras etapas de la educación básica y su conocimiento de las dinámicas de convivencia escolar. A través de la información suministrada en la entrevista semi-estructurada y su despliegue obtenido en la observación, el docente aportó sus conocimientos sobre las estrategias pedagógicas más efectivas para fomentar el desarrollo socioemocional y cómo estas se integraban en el contexto del aula.
<b>Padre de familia</b>	Fue seleccionado en función de la disponibilidad y el interés en participar en la investigación, proporcionando un panorama sobre la influencia de las dinámicas familiares en el bienestar emocional de los niños. El padre entrevistado ofreció valiosa información sobre las formas en que las experiencias emocionales del estudiante en casa eran traducidas en su comportamiento y relaciones en la escuela. También se exploraron sus percepciones sobre la relación entre el docente y su hijo, y cómo esta interacción guarda relación con el desarrollo socioemocional de los niños.
<b>Psico-orientadora</b>	Era de la institución y su rol como mediadora y facilitadora en los casos donde los estudiantes presentaban dificultades socioemocionales. Su perspectiva se consideró crucial para comprender cómo se gestionan las emociones en el ámbito escolar, tanto en el contexto individual de los estudiantes como en el colectivo de la clase. Además, la psico-orientadora compartió estrategias y programas implementados en la escuela para mejorar la convivencia y el desarrollo socioemocional de los estudiantes proporcionando un marco más amplio para interpretar los datos obtenidos de los demás actores.

El **escenario natural** de los actores socioeducativos fue la Institución Educativa Miguel Antonio Caro, ubicada en Soledad, Colombia, espacio educativo donde se viene implementando el *Programa Emociones para la Vida* desde MEN (2018). Es el hábitat pedagógico donde hacen vida los estudiantes de segundo grado, docentes, padres de familia y la psico-orientadora de la institución, quienes aportaron desde sus vivencias y experiencias, perspectivas valiosas sobre el desarrollo socioemocional en el contexto escolar.

---

## Hallazgos y su análisis

Los hallazgos devienen de los significados emergentes de la entrevista semiestructurada y de la información sobre la observación no participante. Su análisis se desarrollará considerando la etapa previa, la descriptiva y la estructural.

### **Etapa previa: clarificación de presupuestos (primera reducción fenomenológica: epojé)**

La etapa previa permitió clarificar los presupuestos sobre el fenómeno socioemocional de estudiantes de segundo grado, en el contexto del desarrollo del programa curricular colombiano *Programa Emociones para la Vida* (PEPLV), poniendo en práctica la epojé, suspendiendo el juicio para revelar los significados y comportamientos relevantes a fin de determinar los hallazgos. Los aspectos colocados en suspensión de juicio fueron:

1. La escuela considerada como el segundo agente socializador que debe brindar al estudiante un ambiente sano que promueva un desarrollo armónico de cada ser humano.
2. El desarrollo socioemocional de los estudiantes desde la etapa escolar a través del PEPLV en el contexto nacional del *Pacto por la Equidad*, implementado desde las políticas educativas del Ministerio de Educación Colombiano (MEN, 2018) en el escenario del aula de la Institución Educativa Miguel Antonio Caro, INEN de Soledad, Colombia.
3. Los procesos históricos sociales reveladores de los conflictos familiares y sociales a los que se ven enfrentados los niños y niñas, lo que indica la necesidad de orientar la mirada hacia una enseñanza que atienda aspectos del desarrollo socioemocional.
4. La falta de entendimiento y la violencia expresada de varias formas en la realidad de muchos hogares, espacios en los que hay separación, abandono, insostenibilidad y debilidad en la comunicación, fenómenos que expresan la falta de inteligencia emocional.
5. La falta de inteligencia emocional como demanda que traspasa fronteras, como resultante de los hallazgos del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), realizado con la participación de 80.000 estudiantes de sexto grado de enseñanza primaria en 16 países de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2024).
6. La fundamentación del tratamiento de las emociones en el campo educativo que ha venido reclamando su espacio, como lo ha afirmado autores emblemáticos como Goleman (1995), quien en su obra plantea la demanda de una alfabetización emocional.
7. El interés de la UNESCO (2024) de promover “la importancia de integrar las habilidades socioemocionales de manera explícita en los currículos escolares para fomentar un entorno educativo más inclusivo donde los aprendizajes ocurran de forma eficaz” (s/p).

8. La propuesta del MEN (2018) sobre la atención a la necesidad de que “los niños y las niñas desarrollen competencias para ejercer sus derechos, para tener comportamientos éticos y ciudadanos y para tomar decisiones responsables” (p. 6).
9. El planteamiento del MEN (2018), a partir del currículo estratégico del PEPLV, en cuanto a herramientas de desarrollo de competencias socioemocionales para que sean promovidas por el docente en clase o diferentes espacios como los de Ética y Valores o los de orientación o dirección grupal.
10. La base teleológica del desarrollo de competencias socioemocionales que “permite a los niños conocerse mejor a sí mismos, manejar sus emociones, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida” (MEN, 2018, p. 7). Así como el desarrollo de competencias socioemocionales hacia una educación para la ciudadanía.
11. La relevancia del estudio interpretativo del desarrollo socioemocional de estudiantes distinguiendo la necesidad de dar continuidad investigativa al abordaje socio emocional de nuestros niños en relación con el PEPLV, llevado a cabo por el MEN en Colombia.
12. El desarrollo del PEPLV, dada la importancia de la perspectiva multidimensional del problema por la UNESCO (2024), al recalcar la pertinencia de la enseñanza de habilidades socioemocionales, en cuanto “abre nuevas puertas para nuestros estudiantes, lo que mejora no solo el rendimiento académico, sino también su bienestar emocional e integral” (s/p).
13. El reconocimiento de la naturaleza de estos aprendizajes, que “se adquieren a lo largo de la vida, y –lo que es más importante– se pueden enseñar y aprender en las propias aulas que requieren planificación y dirección de manera sistemática” (UNESCO, 2024, s/p). A tal, consideran los principios de: empatía, la diversidad y autorregulación en el clima escolar, que son afirmados como fundamentales, no solo para el desarrollo personal y académico de los estudiantes, sino también para promover un clima escolar seguro y cohesionado.
14. La necesidad humana del desarrollo socioemocional a través del PEPLV, que tiene una importancia trascendente, siendo una situación compleja reflejada en la incompreensión humana (Morin, 1999).

### **Etapa descriptiva: resultados de la entrevista y observación no participante**

La tabla 2 muestra que emergieron tres categorías fenomenológicas por reducción eidética de la entrevista: (a) fundamentos y factores del desarrollo socioemocional, (b) dinámicas y desafíos socioemocionales en el entorno educativo y (c) el rol del docente en el desarrollo socioemocional, que giran en torno a tres principios esenciales emergentes, respectivamente: (a) fomento de la inteligencia emocional a través de la empatía y autorregulación emocional, (b) promoción de una cultura inclusiva y respetuosa que permita

la adaptación y superación de barreras y (c) acompañamiento afectivo y empático en un ambiente seguro integrando estrategias socioemocionales y sociales.

La categoría esencialista universalista encontrada se describió de la siguiente manera: *El desarrollo socioemocional en educación como proceso integral que combina la formación de habilidades emocionales y sociales con la interacción en un entorno estructurado, donde los estudiantes enfrentan desafíos y dinámicas grupales, mientras el docente ejerce un papel empático clave como guía en su adaptación y crecimiento personal.*

**Tabla 2**

*Categorías emergentes de las entrevistas*

Temas esenciales de los protocolos de los informantes clave				Temas esenciales o centrales de las descripciones protocolares trianguladas	Categoría fenomenológica individual sintetizada (Reducción eidética)	Categoría fenomenológica esencial universalista (Metafísica de la consciencia)	Principios esenciales
Coordinador	Docente	Padre de familia	Orientadora				
1.Elementos clave del desarrollo socioemocional 2.Dificultades o desafíos en el desarrollo socioemocional 3.Aspectos del rol docente en el desarrollo socioemocional	4.Elementos fundamentales del desarrollo socioemocional 5.Desafíos y conflictos socioemocionales 6.Procesos de aprendizaje y adaptación	7.Factores del desarrollo socioemocional en estudiantes 8.El papel del docente en el desarrollo socioemocional 9.Relaciones y dinámicas dentro del grupo 10.Características y comportamiento del estudiante	11.Aspectos del aprendizaje y socialización 12.Desafíos en el desarrollo socioemocional 13.Normas y estructura en el ambiente educativo 14.Elementos del entorno familiar	Fundamentos del desarrollo socioemocional (1,4,7,14) Dificultades y desafíos en el desarrollo socioemocional (2,5,12) Influencias en el aprendizaje y socialización (6,10,11) Dinámicas y estructuras en el entorno educativo (9,13) Rol del docente en el desarrollo socioemocional (3,8)	A.Fundamentos y factores del desarrollo socioemocional (1,4,6,7, 10,11,14) B. Dinámicas y desafíos socioemocionales en el entorno educativo (2,5,9,12,13) C.Rol del docente en el desarrollo socioemocional (3,8)	El desarrollo socioemocional en educación como proceso integral que combina la formación de habilidades emocionales y sociales con la interacción en un entorno estructurado, donde los estudiantes enfrentan desafíos y dinámicas grupales, mientras el docente ejerce un papel empático clave como guía en su adaptación y crecimiento personal.	A.Fomento de la inteligencia emocional a través de la empatía y autorregulación emocional B.Promoción de una cultura inclusiva y respetuosa que permita la adaptación y superación de barreras C.Acompañamiento afectivo y empático en un ambiente seguro integrando estrategias socioemocionales y sociales

La tabla 3 muestra los resultados de las categorizaciones emergentes de la entrevista. se obtuvieron seis (6) categorías emergentes, de las cuales se lograron identificar tres (3) categorías supraordenantes a fin de comprender el proceso global y logran mostrar las vertientes principales de lo observado en clase: (a) interacción y convivencia social, (b) valores y desarrollo social y(c) procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo el proceso se pudo unificar en la siguiente categoría emergente: *una educación socioemocional integral fomentadora de la inclusión, valores, convivencia y crecimiento personal.*

**Tabla 3**

*Categorías emergentes de la observación no participante*

Temas esenciales o centrales de las descripciones protocolares			Categorías emergentes		
Observación 1	Observación 2	Observación 3	Temas esenciales o centrales provenientes de las descripciones protocolares trianguladas	Categoría fenomenológica individual sintetizada (Reducción eidética)	Categoría fenomenológica esencial universalista (Metafísica de la consciencia)
Interacción, evidencias, buenas relaciones, amabilidad, instrucción, orientación, intersubjetividad, diversidad, emocionalidad, conductas, asertividad, disciplina, ambientación, rutinas didácticas, distintivo, edad cronológica, diferencias, intersubjetividad, mundo de vidas, extra edad, dificultades, poder, no integración, punto de vista, imposición, clase, respuestas, diferencias, subjetividad, dificultad, colaboración, cooperación	Relaciones, empatía, respeto, participación, diferencias, aprendizaje, subjetividad, comunicación, comprensión de emocionalidad, edad, diferencia, escolaridad, rutinas de aprendizaje, currículo, subjetividad, trato, violencia, exclusión, tradición, mundo de vida	Equidad, relación, valores, ética, dirección, compartir, encuentro, pequeñas diferencias, comunicación, armonía, gestión, disciplina, normal, diferencia, diversidad, enseñanza, socialización, social, cultura, contexto, relación, intrapersonal, interpersonal, subjetividad, sí mismo, teoría, programas, currículo, pedagogía, educación, formación, socialización, complejidad, mundo de vida, subjetividad, intersubjetividad	<p><b>1.Relaciones e interacción social</b> Mundo de vidas, complejidad, contexto social, subjetividad, intersubjetividad, buenas relaciones, empatía, respeto, participación, equidad, relación, encuentro, socialización, comunicación, armonía, diferencias.</p> <p><b>2.Valores y ética</b> Valores, ética, dirección, trato, amabilidad, tradición, cultura, contexto.</p> <p><b>3.Aprendizaje y enseñanza</b> Instrucción, orientación, enseñanza, currículo, teoría, programas, pedagogía, formación, educación, rutinas de aprendizaje, rutinas didácticas.</p> <p><b>4.Emocionalidad y conducta</b> Emocionalidad, comprensión de emocionalidad, pequeñas diferencias, conductas, asertividad, disciplina, gestión, normalidad, ambientación.</p> <p><b>5.Diversidad e inclusión</b> Diversidad, diferencias, edad cronológica, edad escolaridad, diferencias intersubjetivas extra edad, dificultades, poder, no integración, exclusión.</p> <p><b>6.Dimensión intrapersonal e interpersonal</b> Intrapersonal, interpersonal, subjetividad, sí mismo, punto de vista, imposición, respuestas, dificultad, colaboración, cooperación.</p>	<p><b>Interacción y convivencia social</b> Relaciones e interacción social Diversidad e inclusión</p> <p><b>Valores y desarrollo socioemocional</b> Valores y ética Emocionalidad y conducta Dimensión intrapersonal e interpersonal</p> <p><b>Procesos socioemocionales de enseñanza y aprendizaje</b> Aprendizaje y enseñanza</p>	Una educación socioemocional integral fomentadora de la inclusión, valores, convivencia y crecimiento personal.

## Etapa estructural: construcción del modelo teórico

Para la construcción del modelo se buscó responder la pregunta: ¿Qué características tendrá el modelo teórico interpretativo emergente del desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado en el contexto escolar de la Institución Educativa Miguel Antonio Caro, Soledad, Colombia? Para ello se tomaron en cuenta las categorías emergentes de las entrevistas, la categoría fenomenológica individual sintetizada y la categoría fenomenológica esencial universalista, así como los principios esencialistas que le dan sentido en el contexto escolar en el que ocurre el fenómeno de estudio. Las categorías fenomenológicas se fortalecieron con las categorías emergentes de los resultados de la observación no participante.

Los resultados de la triangulación de las categorías emergentes de la entrevista y de la observación participante revelan que la experiencia de los informantes en torno al desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado tiene su correlato con la realidad observada por las investigadoras (tabla 4). Esto permitió fortalecer las categorías esenciales, generándose la categoría universalista sostenida por las tres categorías fenomenológica individuales sintetizadas, que se corresponden con la reducción eidética, además de los tres principios generados para darle sentido dinámico a la realidad percibida por los informantes. La representación se presenta en la figura 1, la cual muestra el modelo buscado a través de la investigación desarrollada.

**Tabla 4**

### *Categorías de la entrevista fortalecidas por la observación no participante*

Categorías fenomenológicas relacionadas			Categorías esenciales universalistas		
Entrevistas	Observación no participante	Integración de categorías	Entrevista	Observación no participante	Categoría fortalecida
Fundamentos y factores del desarrollo socioemocional	Valores y desarrollo socioemocional	Fundamentos y factores del desarrollo socioemocional (Valores y desarrollo socioemocional)	El desarrollo socioemocional en educación como proceso integral que combina la formación de habilidades emocionales y sociales con la interacción en un entorno estructurado, donde los estudiantes enfrentan desafíos y dinámicas grupales.	Una educación socioemocional integral fomentadora de la inclusión, valores, convivencia y crecimiento personal	Una educación socioemocional integradora de la formación de habilidades emocionales y sociales (crecimiento personal) con la interacción en un entorno estructurado (valores), donde los estudiantes enfrentan desafíos y dinámicas
Dinámicas y desafíos socioemocionales en el entorno educativo	Interacción y convivencia social	Dinámicas y desafíos en el entorno educativo (Interacción y convivencia social)			

Rol del docente en el desarrollo socioemocional	Procesos socioemocionales de enseñanza y aprendizaje	Rol del docente en el desarrollo socioemocional (Procesos socioemocionales de enseñanza y aprendizaje)	mientras el docente ejerce un papel empático clave como guía en su adaptación y crecimiento personal.		grupales, (inclusión), mientras el docente ejerce un papel empático clave como guía adaptativa (convivencia)
---	--	--	---	--	--

Figura 1

*Modelo emergente interpretativo del desarrollo socioemocional*



Discusión de los resultados

La experiencia de los informantes sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes de segundo grado se puede resumir en su esencia en la siguiente expresión categorial: *Una educación socioemocional integradora de la formación de habilidades emocionales y sociales (crecimiento personal) con la interacción en un entorno estructurado (valores), donde los estudiantes enfrentan desafíos y dinámicas grupales, (inclusión), mientras el docente ejerce un papel empático clave como guía adaptativa (convivencia).*

Esta idea esencial depende de tres categorías emergentes que revelan la experiencia estructurada en la conciencia de los informantes: (a) los fundamentos y factores del desarrollo socioemocional (valores y desarrollo socioemocional), (b) las dinámicas y desafíos socioemocionales en el entorno educativo (interacción y convivencia social); y (c) el rol del docente en el desarrollo socioemocional (procesos socioemocionales de enseñanza y aprendizaje). A continuación, se discutirá cada uno de ellas en correspondencia con los principios que le permiten su integración a dicha idea esencial universalista del desarrollo socioemocional en el contexto investigado.

Los **fundamentos y factores del desarrollo socioemocional** están en correspondencia con lo observado por las investigadoras y que se categorizó como *valores y desarrollo socioemocional*. Aquí se pone en relieve que el desarrollo socioemocional se debe abordar desde ideas conceptuales que sustentan y estructuran este campo de conocimiento, entre los cuales están los elementos, fundamentos, factores, características, valores y ética, conducta, emocionalidad, entorno familia, dimensiones intrapersonal e interpersonal, así como los procesos adaptativos, sin lo cual es imposible dar direccionalidad al desarrollo socioemocional en la escuela. Además, se puede entender que toda esta categoría fenomenológica tiene como principio esencial el *fomento de la inteligencia emocional a través de la empatía y autorregulación emocional*. De acuerdo con Goleman (1995), "la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar nuestras emociones de manera efectiva en nosotros y en nuestras relaciones" (p. 20); en este sentido, la inteligencia emocional va a constituir el elemento dinamizador de los fundamentos y factores del desarrollo socioemocional para el logro de la madurez emocional y su autorregulación.

La evolución del desarrollo socioemocional puede ser visto como un fenómeno de experiencia fluida que comienza en los niños, inicialmente de manera intrapersonal en el *ser de sí*, lo que permite interpretar que es un aprendizaje íntimo de reconocimiento. Esto se corrobora con la teoría del desarrollo de la inteligencia del niño de Piaget (1936-1972); la base del desarrollo de la inteligencia con su modelo psicogenético y la construcción de lo real de Piaget da pie a la teoría psicosocial (Erikson, 1972), con la cual fundamenta el desarrollo de la personalidad desde una perspectiva psicoanalítica, en lo que respecta a las disciplinas mentales. Así, argumenta que desde los (6) seis a (7) siete años de edad es posible "sustraer al niño de sus ocupaciones espontáneas para que se interese en otras actividades" (p. 68). En relación con las emociones, asegura que "consisten en sistemas de actitudes que responden a un cierto tipo de situación" (ob. cit., p. 112). Alega que las emociones y las situaciones se relacionan mutuamente, generando, lo que llamó una manera global de reaccionar de tipo arcaico y frecuentemente en el niño.

La afirmación de que las emociones y las situaciones se relacionan mutuamente implica que la fluidez del clima socioemocional es un aprendizaje que se obtiene a cualquier edad, incluyendo los primeros años del niño, pues no solamente, el conocimiento socioemocional se percibe a nivel intelectual consciente. Ello lo refuerza Bandura (1987) con lo que denominó aprendizaje vicario, referido a la observación y la imitación de modelos sociales, mediante los cuales los individuos pueden aprender nuevas conductas observando

las acciones de otras personas. Conductas que también son modeladoras de la emocionalidad y de las formas de pensar, efectividad que se confirma en un ambiente socioemocional con la aplicación del *Programa Emociones para la Vida* (PEPLV).

En ese sentido, es innegable la influencia del aprendizaje vicario como factor que también forma lo socioemocional, un aprendizaje que, en el encuentro motiva la afectividad, donde el acompañamiento docente más que dar instrucciones demanda orientar desde la ética del respeto al otro, lo que debe ser de cuidado, pues el desarrollo socioemocional en su despliegue pedagógico enseña los métodos comunicativos y vicarios, aprendizajes que pueden determinar en el niño patrones de identidad personal (Erikson, 1972), los cuales pueden o no potenciar en el niño la progresiva independencia de su autonomía.

A partir del concepto de subjetividad la conducta humana retoma otras lecturas desde la inteligencia emocional, ya que las emociones afectan la forma de pensar, sentir y actuar, así como la forma en que nos relacionamos con los demás, vital orientación en la edad de los primeros años y de toda la vida. Al respecto, la inteligencia emocional es una importante teoría a la hora de considerar la formación humana y humanizadora de la ciudadanía, sin perder de vista el reconocimiento de sí de cada individuo, lo que constituye una base teórica de las necesidades, según Maslow (1975) y de su condición humana, según Morin (1999).

En cuanto a las **dinámicas y desafíos socioemocionales en el entorno educativo**, esta categoría fenomenológica revela que, aunque los fundamentos y factores del desarrollo socioemocional constituyen el soporte de este proceso, eso dependerá de las particularidades que se vivan en el contexto escolar, donde los desafíos y dinámicas educativas suelen ser muy particulares, ya que dependerá de la *interacción y convivencia social* de la realidad educativa en el ámbito escolar. Por ello, el principio esencial referido a la *promoción de una cultura inclusiva y respetuosa que permita la adaptación y superación de barreras* constituye el principio dinamizador de dicha categoría.

Las dinámicas y desafíos socioemocionales en el entorno educativo ocurren en medio de las relaciones e interacciones estudiantiles dentro de los grupos, lo que amerita del uso de normativas efectivas a fin de evitar el deterioro del ambiente escolar, entorpeciendo el desarrollo socioemocional, en cuyo contexto se decanta el fenómeno, dadas las diferencias, el mundo de vida de los estudiantes. La existencia de diferencias en el relacionamiento humano es una constante, pues forma parte de la subjetividad individual de cada quien, por lo que el problema no son las diferencias sino la forma cómo se desarrolla la convivencia escolar mediante una interacción dinámica de promoción de una cultura inclusiva y respetuosa que permita la adaptación y superación de barreras.

El ambiente del aula repercute en el clima socioemocional de los estudiantes. De allí que la rutina favorece el desenvolvimiento de hábitos que se correlacionan pedagógicamente. Entendiéndose que el ambiente es uno más que permite empatizar y disfrutar de cada momento, favoreciendo en la vivencia escolar una experiencia comprensora, tanto de la emocionalidad de la individualidad del niño como la conducta empática del colectivo de niños, pues la socialización armónica trasciende al espacio y clima del aula. En este sentido,

---

se pone en práctica, desde la comprensión, la posibilidad de un aprendizaje significativo en la proyección socializadora del aprendizaje constructivista social (Bandura, 1987).

Al respecto, se afirma la relación de edad cronológica y desarrollo en el contexto socioemocional, pues generalmente los estudiantes que tienen extra edad, tienen un rezago pedagógico que en ocasiones tiene cifrada sus causas en múltiples factores. En ese sentido, considerando la complejidad como elemento de la realidad (Morin, 1999), existe allí la posibilidad de gestionar la socioemocionalidad en la incertidumbre de las desigualdades, la diversidad y la diferencia como factor de empatía. Este como el cuarto principio de las habilidades emocionales que Goleman (1995) destaca junto a la autoconciencia, automanejo, y la motivación, clasificación fundamental de su teoría.

De lo planteado, se desprende la importancia del desarrollo pedagógico del *Programa Emociones para la Vida* (MEN, 2018), pues se corresponde con un requerimiento del ser humano en su evolución fisiológica, el cual permite hacer frente a los desafíos ambientales y, por consiguiente, sociales. Tal es el caso de la interacción de relacionamiento socioemocional que se da en el aula de segundo grado y el entorno familiar. Esta vivencia pedagógica es ejecutada en aparente pequeña escala, pues reporta un despliegue multidimensional en el desenvolvimiento cívico socio cultural de la ciudadanía.

En el contexto socioemocional se manifiestan fenomenológicamente diferentes conflictos que desde la subjetividad e intersubjetividad facilita superar la violencia de la incompreensión y la incompatibilidad de opinión, emergencia de una socioemocionalidad anclada. En este sentido, el modelo del PEPLV (2018-2024) del MEN, en el marco Nacional del *Pacto por la Equidad*, contempla el trabajo en equipo en el contexto socioemocional, de donde se pudo apreciar que diferentes aspectos de la categoría *diversidad e inclusión*, como la diversidad, las diferencias intersubjetivas, la extra edad, las dificultades, el poder, la no integración, la exclusión, entre otros, son materia de su contenido para la resolución de conflictos, ya que son desafíos para el desarrollo de una cultura inclusiva para favorecer la adaptación y superación de barreras.

Finalmente, la categoría **rol del docente en el desarrollo socioemocional** revela que el arribo fenomenológico confirma la praxis del proceso pedagógico del PEPLV, implementado por el MEN (2018), continuado y vigente en el año 2024. Desde esta categoría los recuerdos alojados en la conciencia de los informantes clave permitieron convalidar que la interacción socioemocional en el ámbito escolar se viene desarrollando en el aula de segundo grado en estudio, desarrollada en un proceso pedagógico de transición evolutivo. Esta estimación que concuerda con la teoría evolucionista de Darwin (1872) citado por Chólis (1995), planteó el reconocimiento de las emociones engranadas desde su perspectiva evolutiva, destacando su función primordial en la adaptación y supervivencia de los seres humanos a lo largo de la historia. De tal postulado se distinguieron dos premisas: una, que las emociones forman parte de la evolución fisiológica; y la otra, que las emociones evolucionaron para hacer frente a los desafíos ambientales y sociales.

En este rol que desempeña el docente se ponen en relieve la instrucción, la orientación, la enseñanza, el currículo, la teoría, los programas, la pedagogía, la formación, la educación, rutinas didácticas y las rutinas de aprendizaje que se generan, lo que le da sentido al rol de mediador, conforme a lo planteado por Vygotsky (1987), ya que el aprendizaje ocurre en un contexto sociocultural, lo que no deja por fuera la teoría psicosocial de Erickson (1972) ni la educación vicaria de Bandura (1987) como aprendizaje social. Esta dinámica del docente como el gestor de los procesos socioemocionales de enseñanza y aprendizaje en el aula se rige por el principio del acompañamiento afectivo y empático en un ámbito seguro en el que se integran estrategias socioemocionales y sociales.

## Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación describe los hallazgos con base en la triangulación fenomenológica de la experiencia significativa y la observación no participante como resultado de los significados esenciales de la experiencia de los informantes clave y su hermenéutica dialogante con investigadores. Se dio respuesta al objetivo general, referido a construir un modelo teórico del desarrollo socioemocional de estudiantes de segundo grado desde un enfoque fenomenológico en el contexto de la socialización y convivencia escolar en el aula.

Con base en el modelo interpretativo del desarrollo de los estudiantes de segundo grado de la I. E Miguel Antonio Caro, Soledad, Colombia, según la ejecución del PEPLV (MEN, 2018-2024) se concluye lo siguiente:

- MEIDSE gira en torno a una idea esencial universalista que integra tres categorías esenciales, cada una con sus principios esenciales que le permiten su dinamismo.
- El MEIDSE emergente tiene su base en una pedagogía del desarrollo socioemocional del ser humano que integra el crecimiento personal, los valores la inclusión y la convivencia, fomentando la inteligencia emocional, promoviendo una cultura inclusiva de respeto que derriba barreras y teniendo al docente como acompañante afectivo y empático, capaz de generar un ambiente seguro que posibilite a través de estrategias socioemocionales y sociales.
- El desarrollo del PEPLV es una práctica que se mantiene como eje curricular del MEN, el cual desde la praxis pedagógica viva evidencia fenomenológicamente experiencia de las vivencias de un proceso de desarrollo fluido caracterizado por la relación intersubjetiva cooperativa con un valor de respuesta adecuada, auto eficaz en un encuentro empático, ético y positivo que demuestra la capacidad de respuesta tanto de los niños como del programa.
- La esencia del proceso vivido implica una educación socioemocional integradora de la formación de habilidades emocionales y sociales (crecimiento personal) con la interacción en un entorno estructurado (valores), donde los estudiantes enfrentan desafíos y dinámicas grupales, (inclusión), mientras el docente ejerce un papel empático clave como guía adaptativa (convivencia).

Se recomienda: (a) incorporar al PEPLV aspectos teóricos como la condición humana, subjetividad e intersubjetividad, la complejidad, transdisciplinariedad e incertidumbre referentes de la visión integral y contextualizada del desarrollo socioemocional del niño; (b) mantener un programa de seguimiento considerando el MEIDSE para reafirmar y reactualizar el desarrollo del PEPLV; (c) mantener un programa de investigación y actualización de la formación docente y familiar para fortalecer competencias pedagógicas teórico- prácticas; y (d) aplicar el modelo para orientar el desarrollo socioemocional en segundo grado.

### Implicaciones pedagógicas

La construcción de un modelo teórico emergente que permite interpretar el desarrollo socioemocional en estudiantes de segundo grado, desde una perspectiva fenomenológica, brinda un gran apoyo al docente en el aula de clase, ya que permite comprender la esencia del proceso del desarrollo emocional, las dimensiones o categorías esenciales universalistas que la sustentan, así como los principios dinamizadores del proceso. Al ser el docente un factor esencial para abordar las dinámicas y desafíos socioemocionales con base en el conocimiento de fundamentos y factores del desarrollo socioemocional, le permitirá tomar decisiones más ajustadas a la realidad educativa.

### Referencias

- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Prentice Hall.
- Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps), *Prácticas de Historia de la Psicología*. Promolibro.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Erikson, E. (1972). *Teoría del desarrollo psicosocial*. Ediciones Paidós.
- Flores Espejo, J. L. (2018). Vivencias de aprendizaje sobre significados de naturaleza de la ciencia en un postgrado: mirada fenomenológica. *Gaceta de Pedagogía*, 37, 191-224. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi37.731>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Ediciones B.S.A. de C.V.
- Gurdián A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica. Colección IDER.

- 
- Heidegger, M. (1927). *Ser y Tiempo* [Libro en línea]. Heidegger en castellano. Traduce, Jorge Eduardo Rivera. [philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser\\_y\\_Tiempo.pdf](http://philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser_y_Tiempo.pdf)
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Traducción Gaos. Fondo de Cultura Económico. [Ideas relativas a una fenomenología pur.pdf](http://Ideas_relativas_a_una_fenomenologia_pur.pdf)
- Husserl, E. (1962). *Lógica formal y lógica transcendental*. Traducción. Luis Villoro. Centro de estudios filosóficos. Universidad Autónoma de México.
- Leal, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Editorial Jesús Enrique Leal Gutiérrez. 3 Edición. Venezuela. [https://www.academia.edu/35906076/La\\_Autonom%C3%ADadelSujetoInvestigador\\_y\\_la\\_Metodolog%C3%ADa\\_de\\_Investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/35906076/La_Autonom%C3%ADadelSujetoInvestigador_y_la_Metodolog%C3%ADa_de_Investigaci%C3%B3n)
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2009). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico práctico*. Editorial Trotta.
- Maslow, A. H. (1975). *Motivación y personalidad*. Editorial Paidós.
- MEN. (2018). *Programa emociones para la vida*. Plan Nacional (2018-2022).
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. (M Pakman, Trad.) Editorial Gedisa (Traducción original publicada en 1990).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Salud mental: un estado de bienestar*. [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/es/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/)
- Pérez Serrano, A. (1994). *La educación como proceso*. Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Ediciones Urano.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos*. Paidós.
-

UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*  
<https://www.unesco.org/es/articles/aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-estudio-regional-comparativo-y-explicativo>

Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Ed. Científico Técnica.