



Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia emocional y la motivación académica a través del acompañamiento docente en el modelo pedagógico flexible de la I.E. Pedro Luis Álvarez Correa Caldas, Antioquia, 2023.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Willian Berrio Gaviria

ASESOR

Dr. Roberto Carlos Ontiveros Cepeda

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Berrío Gaviria, Willian. (2025). Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia emocional y la motivación académica a través del acompañamiento docente en el modelo pedagógico flexible de la I.E. Pedro Luis Álvarez Correa (Caldas, Antioquia, 2023). [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

Este estudio examinó la relación entre la inteligencia emocional de los docentes y la motivación académica de los estudiantes de grado décimo en un colegio colombiano. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes entre los 14 y 17 años y cinco docentes. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño experimental transversal y un alcance descriptivo correlacional. Se aplicaron los instrumentos TMMS-24, EMA y SSEIT, y el análisis de datos se realizó mediante el software SPSS, utilizando estadística descriptiva (medidas de tendencia central y desviación estándar) e inferencial (pruebas de normalidad, comparativas y correlacionales). Los resultados revelaron una correlación positiva entre la inteligencia emocional de los docentes y la motivación académica de los estudiantes. Los docentes mostraron una alta autoconciencia emocional ($\bar{x} = 4.2$, $s = 0.4$) y reconocimiento de sus emociones ($\bar{x} = 4.4$, $s = 0.5$). Por su parte, los estudiantes evidenciaron una motivación académica elevada, expresada en su interés por aprender, la valoración de la educación para su futuro, y su satisfacción al adquirir nuevos conocimientos ($\bar{x} = 3.4$, $s = 1.8$). Además, manifestaron una autopercepción positiva de sus habilidades, como la sensación de superación personal ($\bar{x} = 4.4$, $s = 2.2$) y el placer por el descubrimiento ($\bar{x} = 4.3$, $s = 2.0$). Se concluyó que la inteligencia emocional del docente influye de forma positiva en la motivación académica de los estudiantes, destacándose como un factor relevante en los procesos educativos actuales, al facilitar un ambiente emocionalmente seguro, empático y propicio para el aprendizaje significativo.

Palabras claves: *inteligencia emocional, formación docente, habilidades sociales, motivación académica, autoconciencia emocional, regulación emocional, competencias socioemocionales.*

Abstract

This study examined the relationship between teachers' emotional intelligence and the academic motivation of 10th-grade students at a Colombian school. The sample consisted of 60 students aged 14 to 17 and five teachers. A quantitative approach was used, with a cross-sectional experimental design and a descriptive-correlational scope. The instruments TMMS-24, EMA, and SSEIT were applied, and data were analyzed using SPSS software through descriptive statistics (measures of central tendency and standard deviation) and inferential statistics (normality, comparative, and correlational tests). The results indicated a positive correlation between teachers' emotional intelligence and students' academic motivation. Teachers demonstrated high emotional self-awareness ($\bar{x} = 4.2$, $s = 0.4$) and emotional recognition ($\bar{x} = 4.4$, $s = 0.5$). Students showed high academic motivation, reflected in their interest in learning, the perceived value of education for their future, and their satisfaction with gaining new knowledge ($\bar{x} = 3.4$, $s = 1.8$). They also expressed a positive self-perception of their abilities, including a sense of personal growth through learning ($\bar{x} = 4.4$, $s = 2.2$) and enjoyment in discovering new and unfamiliar things ($\bar{x} = 4.3$, $s = 2.0$). It was concluded that teachers' emotional intelligence positively influences students' academic motivation, standing out as a relevant factor in current educational processes by fostering an emotionally safe, empathetic, and supportive environment for meaningful learning.

Keywords: *emotional intelligence, teacher training, social skills, academic motivation, emotional self-awareness, emotional regulation, socio-emotional competencies.*

Agradecimientos

Quiero comenzar expresando mi más profundo agradecimiento a Dios, quien ha sido mi guía constante en este viaje académico. Asimismo, deseo reconocer el inestimable apoyo de mis compañeros de estudio, quienes se han convertido en amigos, cómplices y hermanos. Gracias por las horas compartidas y las experiencias vividas juntos.

Además, agradezco profundamente a la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), por su exigencia y, al mismo tiempo, por brindarme las oportunidades y el ambiente propicio para alcanzar mi tan anhelado título. Cada directivo y docente merece mi reconocimiento por su incansable labor y gestión, sin la cual no habría sido posible adquirir los conocimientos necesarios.

En última instancia, doy gracias a todos aquellos que, de alguna manera, contribuyeron a mi formación académica y personal. Que Dios bendiga sus vidas y proyectos.

Dedicatorias

Dedico mi trabajo investigativo esencialmente a Dios, por ser la fuente de mi fortaleza y determinación. Es Él quien me ha dado la fuerza necesaria para enfrentar cada día con valentía y perseverancia, avanzando hacia el logro de este objetivo que hoy celebro. En los momentos de desafío, fue su guía la que iluminó mi camino y me recordó que ningún obstáculo es insuperable con fe y dedicación.

Quiero también dedicar este logro a mis padres, cuyo amor incondicional y sacrificio han sido el cimiento sobre el cual he construido mi trayectoria. Su ejemplo de tenacidad y apoyo inquebrantable han sido mi inspiración constante, motivándome a luchar incansablemente en esta batalla por mis sueños. A mis amigos y compañeros, quienes han sido pilares fundamentales en este viaje, dedico este trabajo, gracias a su aliento y respaldo moral me han sostenido en los momentos difíciles, brindándome la confianza y el ánimo necesario para perseverar en la investigación, incluso cuando la tarea parecía abrumadora. Cada uno de ustedes ha dejado una huella imborrable en mi camino hacia el éxito, y por eso les estoy profundamente agradecido.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	14
Capítulo 1. PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	21
1.1. Línea de Investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su Ámbito de Estudio	22
1.1.1. Línea de Investigación	22
1.1.2. Ámbito de Estudio	25
1.2. Planteamiento del problema	26
1.3. Formulación del Problema (Pregunta de Investigación)	32
1.4. Justificación	33
1.5. Objeto de Estudio	35
1.6. Campo de acción	37
1.7. Objetivos	38
1.7.1. Objetivo General	38
1.7.2. Objetivos específicos	38
1.8. Hipótesis	39
1.9. Alcance Temático	39
1.10. Delimitación Espacial y Temporal	40
Capítulo 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERENCIALES	43
2.1. Estado del Arte (Marco Histórico y Actual)	43
2.1.1. Marco Histórico	43
2.1.1.1. Nivel Macro: Inteligencia Emocional y Motivación Académica en el Contexto Internacional	44
2.1.1.2. Implementación en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa	46
2.1.2. Marco Actual	47
2.1.2.1. Contexto Internacional	48
2.1.2.2. Contexto Nacional	55
2.1.2.3. Contexto Local (Institucional)	58
2.2. Marco Teórico	61
2.2.1. Teoría de la Jerarquía de las Necesidades Humanas de Abraham Maslow	62

2.2.2. Teoría del Aprendizaje Significativo.	64
2.2.3. Teoría Sociocultural del Desarrollo	68
2.3. Marco Conceptual	73
2.3.1 Análisis Conceptual Sobre Inteligencia Emocional	74
2.3.1.1. Competencias Socioemocionales: Dimensiones de la Inteligencia Emocional	79
2.3.2. Las Emociones en el Proceso Educativo	96
2.3.3. Educación Socioemocional como Estrategia Pedagógica	100
2.3.3.1. Gestión, Manejo y Regulación de las Emociones en el Contexto Escolar	103
2.3.3.2. Destrezas y Habilidades Socioemocionales en el Ámbito Educativo	107
2.3.3.3. El Rol del Docente en la Orientación Emocional de los Estudiantes: El Saber Ser Como Guía Educativa	109
2.3.4. La Motivación Académica como Factor Clave en el Rendimiento Escolar	116
2.3.4.1. Motivación Intrínseca	124
2.3.4.2. Motivación Extrínseca	125
2.3.4.3. Autoeficacia	126
2.3.4.4. Compromiso Académico	127
2.3.4.5. Atribuciones Causales	128
2.3.4.6. Emociones en el Aprendizaje	129
2.3.4.7. Sentido de la Relevancia y Valoración del Aprendizaje	130
2.3.4.8. Autonomía y Autodirección	131
2.3.5. Modelo Pedagógico Flexible en la Media Técnica: Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano	133
2.4. Marco Contextual	140
2.5. Marco Legal y Normativo	142
2.5.1. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)	143
2.5.2. Ley 1620 de 2013 - Ley de Convivencia Escolar	143
2.5.3. Decreto 1075 de 2015 - Decreto Único Reglamentario del Sector Educación	144
2.5.4. Resolución 1740 de 2008 - Lineamientos para la Formación en Competencias Ciudadanas y Sociales	145
2.5.5. Política Pública de Educación en Colombia - Todos a Aprender	146
2.5.6. Proyecto de Ley 113 de 2019 - Formación Integral del Docente	147

2.5.7. Ley 1804 de 2016 - Ley de Desarrollo Profesional Docente	148
Capítulo 3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	151
3.1. Cuadro Operacionalización de variables	151
3.2. Diseño metodológico	155
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis	155
3.2.1.1. Diseño de la Investigación	156
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos	161
3.2.2.1. Técnicas Empíricas Utilizadas en la Investigación	162
3.2.2.2. Instrumentos Empleados en la Investigación	163
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos	166
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección	168
3.3. Trabajo de campo	170
3.3.1. Aplicación de los instrumentos	174
3.3.2. Procesamiento de la información	176
3.4. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos	177
3.4.1. Cuestionario Escala de Inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte	178
3.4.2. Cuestionario Escala de Motivación Académica (EMA)	184
3.4.3. Cuestionario Escala para la Evaluación de la Expresión Manejo y Reconocimiento de Emociones -TMMS- 24	188
3.4.5. Estadística Inferencial	191
3.4.5.1. Prueba de Normalidad	191
3.4.5.2. Pruebas Comparativas o Correlacionales	193
3.4.5.3. Interpretación de los Resultados Bajo Supuesto de Normalidad	196
3.4.5.4. Validación de los Supuestos	200
3.5. Redacción de Resultados y Discusión	209
Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	223
4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación	223
4.1.1. Aparato Teórico Conceptual y Referencial	224
4.1.2. Marco Referencial	226
4.1.3. Marco Instrumental Operativo	228

4.1.4. Ruta Metodológica	228
4.1.5. Instrumentos de Evaluación	230
4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación	231
4.2.1. Objetivos	231
4.2.1.1. Objetivo General	231
4.2.1.2. Objetivos Específicos	231
4.2.2. Fases de la Propuesta de Transformación	233
4.3. Valoración/ Evaluación / Validación de la Propuesta de Transformación	236
4.3.1. Evaluación Inicial y Diagnóstico de Necesidades	237
4.3.2. Evaluación Formativa	238
4.3.3. Evaluación de Impacto en Docentes	238
4.3.4. Evaluación de Impacto en Estudiantes	239
4.3.5. Monitoreo Continuo y Modificaciones del Estrategia	239
4.3.6. Evaluación Final	239
4.3.6.1. Validación a través del Método Consulta a Especialistas	241
4.3.7. Indicadores de Éxito	245
CONCLUSIONES	247
RECOMENDACIONES	253
BIBLIOGRAFÍA	257
ANEXOS	272

Índice de figuras

Figura 1. Ubicación Geográfica de la Institución	41
Figura 2. Diseño de a Investigación	161
Figura 3. Flujograma de Aplicación de los Instrumentos	175
Figura 4. Formación Académica del Personal Docente	178
Figura 5. Descriptivos Edad de los Docentes	179
Figura 6. Distribución de Edades de los Docentes	180
Figura 7. Sexo Estudiantes	184
Figura 8. Descriptivos Edad de los Estudiantes	185
Figura 9. Resultados Sobre Competencias Socioemocionales	210
Figura 10. Resultados Sobre Reconocimiento Emocional Docente	211
Figura 11. Niveles de Automotivación, Percepción de Logro Académico y Conciencia Emocional en Docentes y Estudiantes	212
Figura 12. Identificación Emocional y Comprensión de Señales No Verbales en Docentes y Estudiantes	213
Figura 13. Gestión Emocional y Clima de Aula desde la Percepción Docente y Estudiantil	214
Figura 14. Automotivación y Comprensión Emocional en Docentes	215
Figura 15. Relación entre Percepción Emocional, Empatía y Motivación Académica	216
Figura 16. Interacción, Reparación Emocional y Motivación Académica	217

Figura 17. Inteligencia emocional docente, percepción emocional estudiantil y prueba de varianzas	218
Figura 18. Resultados Descriptivos del TMMS-24 y Percepción Emocional en el Aula	220
Figura 19. Sustento Teórico-Conceptual	225
Figura 20. Resultados del Criterio de Validación por Criterio	243
Figura 21. Distribución Proporcional de Criterios en la Validación	245

Índice de tablas

Tabla 1. Fases de evolución de la inteligencia emocional y la motivación académica en el contexto educativo internacional	46
Tabla 2. Resumen de Antecedentes Investigativos	60
Tabla 3. Operacionalización de Variables	153
Tabla 4. Técnicas e Instrumentos Empleados en la Investigación	167
Tabla 5. Instrumentos Psicométricos Utilizados en la Investigación	168
Tabla 6. Caracterización de la Muestra: Estudiantes y Docentes Participantes	169
Tabla 7. Fases de Desarrollo de la Investigación y Tiempo Estimado	172
Tabla 8. Cronograma de Actividades Preparatorias	173
Tabla 9. Descriptivos prueba de inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte	182
Tabla 10. Descriptivos Prueba Evaluación de la Motivación Académica	187
Tabla 11. Descriptivos Escala para la Evaluación de la Expresión Manejo y Reconocimiento de Emociones TMMS 24	190
Tabla 12. Prueba de Normalidad Shapiro Wilk	193
Tabla 13. ANOVA - Motivación Académica	193
Tabla 14. <i>Resultado ANOVA</i>	194
Tabla 15. Medidas de Bondad de Ajuste	195
Tabla 16. Coeficientes de Regresión	196
Tabla 17. Prueba de normalidad Shapiro Wilk	197
Tabla 18. Estadísticos de Colinealidad	198

Tabla 19. Prueba de Durbin Watson	199
Tabla 20. <i>ANOVA - Influencia de la Actitud</i>	200
Tabla 21. <i>Bondad y Ajuste</i>	200
Tabla 22. <i>Coeficientes</i>	201
Tabla 23. Prueba Shapiro Wilk – Normalidad de los Residuos	201
Tabla 24. Estadísticas de Multicolinealidad	202
Tabla 25. Durbin Watson - Interdependencia de los Residuos	202
Tabla 26. Coeficiente de Pearson	205
Tabla 27. Coeficiente Rho de Spearman	207
Tabla 28. ANOVA - Modelo de Regresión	208
Tabla 29. Coeficientes de Regresión	209
Tabla 30. Resultados de Regresión y Validación de Hipótesis sobre Inteligencia Emocional y Motivación Académica	220
Tabla 31. Ruta Metodológica de la Estrategia	230
Tabla 32. Instrumentos de evaluación aplicados en la estrategia	231
Tabla 33. Matriz de materialización de los objetivos de la propuesta	233
Tabla 34. Fases de la propuesta de transformación	235
Tabla 35. Matriz DOFA	241

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo, los enfoques tradicionales han dado relevancia a los procesos cognitivos, determinando como prioridad la formación intelectual en todos los ámbitos de la vida humana, en consecuencia, los enfoques educativos fundamentados en el constructivismo y sus metodologías activas, le han dado prioridad a factores emotivos, buscando resaltar la inteligencia emocional (IE) como fundamento del desarrollo humano, hasta el punto de considerarla una habilidad necesaria en la construcción de comunidad, que permite lograr el éxito personal y la inserción en la vida profesional, que se consigue cuando el individuo desarrolla la IE, resultado de la inteligencia intrapersonal y la interpersonal (Gardner, 1983 citado Carrillo y López, 2014), en ese sentido, se considera que el nivel intelectual no es la única forma de realización del ser humano, por lo que, además de las habilidades conceptuales, necesita regulación emocional.

En relación con el proceso evolutivo que permitió pasar de enfoques tradicionales a enfoques constructivistas se pueden encontrar antecedentes de este modelo en los postulados de Descartes, Galileo y Kant, toda vez que asignan relevancia a la diversidad, a los aspectos cambiantes, a las construcciones particulares que realiza el sujeto, a las verdades construidas desde cosmovisiones individuales, que se refrendan mediante el esfuerzo, el análisis estructural, la crítica argumentativa y la refutación (Araya et al., 2007).

En la actualidad, gracias a los aportes de las neurociencias, el proceso formativo pretende promover un aprendizaje dinámico, activo y significativo que abarque lo cognitivo, lo ético y lo emocional, que facilite al estudiante la comprensión y la adaptación al entorno, la educación con enfoque constructivista pretende empoderar al sujeto, volviéndolo parte activa de su proceso para que valore su cultura y se apropie de los valores de la misma, en ese sentido, se formarán ciudadanos tolerantes, empáticos y

responsables capaces de relacionarse con sus propias emociones y con las de los demás (Araya y Urrutia, 2022).

En el desarrollo humano integral es tan importante lo racional como lo emocional, por ello, es necesario que el proceso educativo alcance un equilibrio entre estas dos dimensiones para hablar de éxito a nivel personal y profesional, que permiten que el sujeto desarrolle un proyecto de vida íntegro y coherente (García, 2012). En este sentido, la IE de acuerdo con Goleman (1995) es aquella habilidad que tiene el sujeto para reconocer y gestionar sus propias emociones siendo consciente de los sentimientos de los demás, con el fin de expresar opiniones que permitan la apropiación de dichas emociones, fomentando la asertividad en las relaciones intra e interpersonales.

Situando el contexto educativo en la actualidad, la IE se ha consolidado como una competencia necesaria para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que influye en varios aspectos: (1) En la manera en que se relacionan con los demás; (2) En cómo gestionan sus propias emociones y enfrentan los retos escolares; por esta razón, al integrar la IE en las prácticas pedagógicas cotidianas fortalece habilidades clave como la empatía, la autorregulación y la resiliencia. Ante esto, es posible afirmar que la motivación estudiantil se convierte en un eje esencial para lograr procesos de aprendizaje que sean realmente significativos y sostenibles en el tiempo; cuando esta falta, suelen aparecer señales como la apatía, el bajo rendimiento académico y, en algunos casos, incluso el riesgo de deserción escolar.

Frente a este panorama, el rol del docente adquiere una nueva dimensión; ya que debe asumir un papel más cercano, en el que acompañe emocionalmente a sus estudiantes, los escuche, los oriente y les brinde contención afectiva cuando lo necesiten. En el caso colombiano, el modelo pedagógico flexible ha sido implementado como una respuesta a las necesidades de aquellos estudiantes que presentan rezago escolar o que viven en condiciones de vulnerabilidad, buscando ofrecerles una educación más inclusiva, pertinente y ajustada a las características de su entorno. En este orden de ideas, la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, ubicada en el municipio de Caldas, Antioquia, se encuentra adscrita a este modelo; debido a que atiende a una población diversa que, además de los retos académicos, enfrenta dificultades de orden

emocional y social, situación que demanda intervenciones pedagógicas integrales y sensibles. Por todo lo anterior, se hace necesario diseñar estrategias educativas centradas en el desarrollo de la IE, de modo que se potencie la motivación de los estudiantes a través de un acompañamiento docente real, empático y comprometido.

Poner el foco en la educación emocional se ha vuelto una prioridad frente a los desafíos que atraviesa hoy la escuela; en esta línea, desde una mirada kantiana, el actuar del docente no debería guiarse por los resultados académicos que logren sus estudiantes, debe ser guiado y aplicado por el compromiso moral que asume frente a su formación integral. Bajo esa lógica del «deber ser», promover la educación emocional resulta una obligación ética, sustentada en el respeto por la dignidad humana y en la convicción de que todo estudiante merece desarrollarse plenamente como persona. Cuando las instituciones educativas y los docentes asumen esa responsabilidad con coherencia, logran crear ambientes donde se favorece el bienestar emocional, se fortalece el crecimiento personal y se siembra una base para formar ciudadanos autónomos, conscientes y comprometidos con su entorno. Incluir la IE de forma transversal en todo el sistema educativo significa actuar de acuerdo con un principio que va más allá de lo útil; es decir, implica educar para adquirir conocimientos y aprender a ser, a convivir y a actuar con sentido.

En este sentido, Barba (2020) prioriza la preparación profesional del maestro, para que esta pueda contemplar, de manera irrenunciable, el desarrollo de competencias emocionales y habilidades sociales como un fin en sí mismo que enaltece su labor educativa y le da sentido. Siguiendo este contexto, el deber ético del educador implica acompañar de manera integral al estudiante, reconociendo en cada uno de ellos una persona con valor propio con una finalidad en sí; esto exige que el docente sea capaz de gestionar sus propias emociones y, al mismo tiempo, responder de forma empática ante las emociones del otro (MEN, 2022). Así, en base a lo mencionado por Lorenzo (2022) fortalecer habilidades como la empatía, la resolución pacífica de conflictos, la iniciativa personal y la motivación es una obligación ética que define el rol docente con mayor profundidad y responsabilidad. Por ello, formar en competencias socioemocionales se convierte en una tarea impostergable, donde el maestro asume el deber de orientar a sus

estudiantes hacia la construcción de un proyecto de vida que sea auténtico, libre y responsable; uno que les permita comprenderse a sí mismos, convivir con los demás y actuar con sentido en un mundo cada vez más complejo.

A partir del diagnóstico se presenta como pregunta de investigación ¿Cómo pueden las estrategias de IE, apoyadas en el acompañamiento docente, fortalecer la motivación estudiantil dentro del modelo pedagógico flexible implementado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023? Ante esta pregunta, el reconocer la labor docente desde una mirada reflexiva implica superar la visión tradicional centrada en la transmisión de contenidos; a fin de dar respuesta a este interrogante, se hace necesario repensar las prácticas pedagógicas, de manera que favorezcan el desarrollo humano en todas sus dimensiones. Validando la transformación del rol del maestro, el cual debe orientarse a la creación de espacios de aprendizaje donde se fomente una construcción crítica del saber; espacios en los que los estudiantes vivan experiencias que les permitan desarrollar habilidades académicas, sociales y fortalecer su mundo emocional.

Las competencias socioemocionales, dentro de este enfoque, se convierten en una herramienta necesaria para promover relaciones interpersonales sanas y solidarias dentro del entorno escolar; cuando estas habilidades son estimuladas desde el aula, se propician climas de confianza, respeto y cooperación que enriquecen el proceso educativo. A partir de esta perspectiva, la docencia deja de ser un acto rutinario o mecánico, y se transforma en una práctica ética y humana, centrada en el acompañamiento real del estudiante, en su bienestar integral y en su crecimiento como persona. Entonces, surge una pregunta ¿Qué significa educar? Significa: «Estar presente, orientar y construir junto al estudiante nuevas formas de ser, sentir y convivir». El docente, en el proceso de «educar», influye de alguna manera en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de sus estudiantes, esto se puede manifestar en la aplicación de factores como: (1) lenguaje, (2) actitud diaria, (3) forma de relacionarse; el docente modela valores, maneras de actuar, convivir que los niños y jóvenes tienden a observar, interiorizar e imitar.

En este orden de ideas, como se ha mencionado anteriormente los estudiantes aprenden a manejar sus emociones, resolver conflictos, colaborar con otros y comunicarse de manera respetuosa y asertiva, debido al impacto del docente ya que este se refleja dentro y fuera del aula y se proyecta en la formación de competencias para la vida, en este punto nos podemos cuestionar ¿Qué se entiende entonces por relación pedagógica? Es un espacio de encuentro humano, un escenario donde valores como empatía, respeto y equilibrio emocional marca la pauta para las dinámicas de convivencia escolar. Como lo plantea Dueñas (2002), fomentar una cultura emocionalmente saludable es, ante todo, una responsabilidad ética; una tarea que impacta directamente en el desarrollo de competencias socioemocionales, especialmente en niñas, niños y adolescentes que se encuentran en pleno proceso de construcción de su identidad, aprendiendo cómo habitar el mundo de manera más justa, empática y consciente.

Esta investigación se divide en cuatro capítulos. En el primero, se plantea el problema que dio origen al estudio, se formula la pregunta de investigación y se justifica por qué es importante analizar el vínculo entre la IE de los docentes y la motivación académica de los estudiantes. Todo esto se sitúa en el contexto del modelo pedagógico flexible que se aplica en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, en Caldas, Antioquia. El propósito es identificar cómo las estrategias socioemocionales pueden mejorar el ambiente de aprendizaje y, en especial, la actitud de los estudiantes hacia el estudio. También se deja claro que estas prácticas deben tener continuidad en el tiempo.

A partir de eso, se proponen unos objetivos concretos que orientan el diseño de acciones para fortalecer las competencias emocionales del profesorado. Se parte de la idea de que, si los docentes desarrollan mejor sus habilidades emocionales, podrán generar un ambiente más positivo y motivador para sus estudiantes. Esto puede influir en el rendimiento académico.

El presente estudio se centra en la aplicación de estrategias orientadas al desarrollo de la IE dentro de un modelo pedagógico flexible. Aunque el análisis se llevó a cabo en una única institución educativa durante el año lectivo 2023, los resultados obtenidos podrían constituir una base útil para la toma de decisiones futuras en relación

con la formación docente; incluso, podrían servir de insumo para la formulación de políticas educativas que incorporen de manera explícita este tipo de competencias. Aun así, se reconoce que esta investigación puede despertar el interés por continuar explorando la misma línea temática en otros contextos escolares que compartan características similares, ampliando así el alcance y la aplicabilidad de sus aportes.

En el segundo capítulo se exponen los fundamentos teóricos y conceptuales que respaldan el desarrollo de la investigación. Inicialmente, se presenta una revisión de antecedentes relevantes, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, que permite contextualizar el problema y entender su pertinencia dentro del panorama educativo actual. Seguidamente, se analizan tres teorías clave que sustentan el enfoque adoptado: en primer lugar, la propuesta de Abraham Maslow, que evidencia la estrecha relación entre las necesidades emocionales y los procesos de aprendizaje; en segundo lugar, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, que resalta la importancia de conectar los nuevos conocimientos con las experiencias previas del estudiante; y, finalmente, el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, que subraya el papel del entorno, la interacción social y el acompañamiento del adulto como elementos esenciales en el desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales.

Con base en estos referentes teóricos, se definieron las principales categorías que guían el estudio: inteligencia emocional, competencias socioemocionales, motivación académica y modelo pedagógico flexible. A la par, se incluye una descripción detallada del contexto institucional en el que se llevó a cabo la investigación, así como una revisión de las políticas y normativas nacionales que respaldan la inclusión de las competencias emocionales dentro del ámbito escolar colombiano.

Por otro lado, el tercer capítulo está dedicado al diseño metodológico y a la presentación de los resultados obtenidos. En esta sección se describe con claridad el tipo de estudio desarrollado, el enfoque investigativo adoptado y las técnicas empleadas para recolectar y analizar la información. Asimismo, se explicitan los criterios utilizados para la selección de los participantes, al igual que las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta a lo largo del proceso. Posteriormente, se exponen los hallazgos organizados según los objetivos específicos; estos resultados son interpretados a la luz de los

referentes teóricos, y se examina de qué manera la IE de los docentes impacta en la motivación de los estudiantes. Esta parte del trabajo concluye con una reflexión crítica que articula lo observado en el trabajo de campo con los marcos conceptuales que sustentan la investigación.

El cuarto capítulo se dedica a la propuesta pedagógica. A partir de los hallazgos, se diseñan acciones prácticas para fortalecer la IE del docente y mejorar el ambiente escolar. La propuesta se organiza en fases que incluyen formación, implementación en el aula y evaluación. Se sugieren mecanismos de seguimiento para garantizar que estas acciones se mantengan en el tiempo y se ajusten cuando sea necesario.

Capítulo 1. PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación parte de una mirada tanto crítica como propositiva frente a los retos que enfrenta la educación actual, en especial aquellos relacionados con la motivación académica de los estudiantes y el rol emocional del docente. Desde el modelo pedagógico flexible aplicado en una institución de Caldas (Antioquia), se analiza cómo las competencias emocionales del profesorado impactan el interés, la permanencia y el compromiso del estudiantado. El estudio propone estrategias que integran la IE como eje transversal de la práctica educativa, comenzando por la formación docente en autoconciencia, regulación emocional y empatía. A su vez, se diseñan herramientas para el trabajo directo con estudiantes, como círculos de confianza, proyectos de vida y portafolios emocionales que fortalecen el vínculo afectivo dentro del aula.

En este contexto, se reconoce que la IE influye directamente en la calidad de la enseñanza, la convivencia escolar y la motivación del alumnado. Tal como lo plantea Goleman (1995), competencias como la empatía, la autorregulación o las habilidades sociales inciden en el rendimiento académico, en la resolución de conflictos y en la capacidad de los estudiantes para afrontar los desafíos escolares. Por eso, además de las intervenciones a nivel individual e institucional, el estudio propone mecanismos de evaluación emocional que permitan monitorear el impacto de estas estrategias en la motivación y el desarrollo socioemocional. Todo esto adquiere mayor relevancia en un escenario pospandémico y digitalizado, donde el aprendizaje dejó de ser únicamente académico para convertirse en una experiencia que exige acompañamiento emocional, atención personalizada y un clima afectivo que facilite el crecimiento del estudiante en todas sus dimensiones.

Finalmente, se advierte una contradicción estructural en los modelos pedagógicos flexibles, ya que, si bien proponen transformar la enseñanza y adaptarla al estudiante, pueden fracasar si el profesorado no cuenta con preparación emocional suficiente para sostener el vínculo pedagógico. Esta brecha entre teoría y práctica puede generar desmotivación, desconexión emocional y bajo rendimiento, especialmente en

contextos vulnerables. Por ello, el trabajo insiste en que solo fortaleciendo las habilidades emocionales de los docentes será posible fortalecer un modelo educativo realmente transformador. La IE entonces llega a reconocerse como una condición esencial para lograr una educación inclusiva, motivadora y centrada en el estudiante, en donde el acompañamiento afectivo, el reconocimiento del otro y la gestión de las emociones se convierten en puntos fuertes para lograr un aprendizaje con sentido de permanencia.

1.1. Línea de Investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su Ámbito de Estudio

1.1.1. Línea de Investigación

Esta investigación se ubica dentro de la línea de investigación de “*Innovación educativa y perspectivas tecnológicas*”, y dentro del ámbito de estudio del “*Análisis de modelos innovadores y flexibles*”. Esto se debe a que el trabajo propone una transformación en las prácticas pedagógicas tradicionales mediante el uso de estrategias de IE, aplicadas dentro de un modelo pedagógico flexible, lo cual encaja con el análisis de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que buscan innovar en el contexto educativo. Además, al abordar el acompañamiento docente como elemento clave en la motivación estudiantil, también se articula con la visión de cambio y mejora institucional desde una perspectiva educativa contemporánea.

Las líneas de investigación en educación son esenciales para orientar tanto la actividad académica como la investigativa dentro de las instituciones educativas. Estas líneas desempeñan un papel determinante en la formación de investigadores y en la creación de conocimiento aplicable a las diversas áreas de la educación. Es precisamente en la educación donde las líneas de investigación adquieren una relevancia especial, ya que guían la producción de conocimiento y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nivel Macro (Contexto Educativo General): El estudio se alinea con las políticas educativas nacionales e internacionales que promueven modelos pedagógicos innovadores, inclusivos y centrados en el estudiante. A este nivel, la investigación aborda el desarrollo de la IE como una política educativa transformadora orientada al bienestar y la calidad del sistema educativo. Se examina cómo las políticas y estrategias de formación docente deben incluir competencias emocionales como parte fundamental de la preparación profesional, impactando directamente la motivación académica del estudiantado. El análisis macro también considera el papel del sistema educativo en el fortalecimiento del desarrollo emocional de los docentes para mejorar el rendimiento y compromiso estudiantil de manera sostenible.

Nivel Meso (Gestión Institucional y Curricular): A nivel institucional, el estudio se sitúa en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas que integran la IE dentro del modelo pedagógico flexible adoptado por la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa. Este nivel permite analizar cómo las decisiones organizativas, el liderazgo educativo, la cultura escolar y la planificación curricular influyen en la implementación de prácticas pedagógicas emocionalmente competentes. Además, se observa cómo la gestión institucional puede promover el acompañamiento docente, fomentando un entorno escolar que priorice tanto el desarrollo académico como emocional de los estudiantes. El nivel meso articula la estructura y visión institucional con las necesidades emocionales del cuerpo estudiantil, estableciendo una base operativa para los cambios propuestos.

En el marco del modelo pedagógico flexible promovido a nivel nacional, la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa ha implementado la media técnica como una estrategia para responder a las demandas formativas de la sociedad contemporánea. Este modelo, desarrollado en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), articula recursos institucionales, metodologías activas y personal docente capacitado, siguiendo los lineamientos curriculares y estándares pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Desde el nivel institucional, se evidencia un compromiso con el enfoque activo-desarrollista que reconoce la importancia del componente emocional en los procesos formativos. Sin embargo, esta propuesta requiere

reforzar el acompañamiento docente desde una perspectiva emocionalmente consciente, como mecanismo para mejorar la motivación y la permanencia estudiantil dentro de este modelo flexible (PEI, 2022).

Nivel Micro (Interacciones en el Aula): En el nivel micro, la investigación se enfoca en el aula como escenario clave de transformación educativa. Se examina cómo la relación emocional entre docentes y estudiantes impacta directamente en la motivación académica, a través de actitudes, comportamientos y prácticas pedagógicas concretas. Se analiza el clima emocional del aula como un factor determinante para el aprendizaje, especialmente en contextos de alta diversidad social y emocional. La implementación de estrategias basadas en IE permite al docente gestionar sus propias emociones y ayudar a los estudiantes a manejar las suyas, reduciendo el estrés y aumentando el compromiso. Asimismo, se evidencia cómo prácticas pedagógicas emocionalmente conscientes favorecen la motivación intrínseca y extrínseca, creando un ambiente más favorable para el aprendizaje significativo.

A nivel de aula, la institución adopta un enfoque curricular constructivista sustentado en un modelo activo-desarrollista, cuyo propósito central es formar integralmente a los estudiantes, desarrollando sus habilidades cognitivas y emocionales. Se promueve la educación en valores como eje transversal, buscando que los estudiantes sean críticos, autónomos y respetuosos, capaces de convivir armónicamente en entornos diversos. Esta visión pedagógica parte del reconocimiento de las diferencias individuales y de la necesidad de potenciar la dimensión emocional como base del desarrollo cognitivo. La institución busca preparar a los estudiantes para el ámbito laboral y académico, para que actúen como ciudadanos comprometidos con el bienestar colectivo y el cuidado ambiental. En este contexto, el acompañamiento docente se posiciona como un factor clave para estimular la motivación académica, facilitar el manejo emocional y fortalecer el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes, elementos indispensables para afrontar los desafíos de la sociedad de la información y el conocimiento (PEI, 2022).

Se pronostica que, si no se abordan de manera estructural las limitaciones emocionales en la práctica docente dentro del modelo pedagógico flexible, la desmotivación académica de los estudiantes persistirá como una problemática central en

el contexto educativo colombiano. Esta investigación doctoral, parte de antecedentes que evidencian una desconexión emocional constante entre docentes y estudiantes, derivada principalmente de una formación docente centrada en lo técnico y poco orientada al desarrollo de competencias socioemocionales. Esta carencia provoca ambientes de aula tensos, baja empatía y escasa contención emocional, lo que impacta negativamente en la motivación, el rendimiento y la permanencia estudiantil. En consecuencia, sin una intervención pedagógica que incluya el acompañamiento emocional como eje transversal, el modelo flexible corre el riesgo de convertirse en una estructura vacía, incapaz de responder a las verdaderas necesidades de los estudiantes. Por tanto, se hace imprescindible una transformación educativa que integre la inteligencia emocional en todos los niveles de la práctica docente, como condición para lograr una motivación académica sostenida y un aprendizaje significativo.

1.1.2. Ámbito de Estudio

El modelo pedagógico flexible implementado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa responde a la necesidad de una educación que se adapte a las realidades emocionales y sociales de los estudiantes; al integrar estrategias de IE dentro de un enfoque activo-desarrollista, se fortalece una formación que equilibra el rendimiento académico con el bienestar emocional, como base del desarrollo humano.

Esta investigación se centra en analizar cómo estas estrategias transforman la práctica docente en contextos flexibles; al incorporar el acompañamiento emocional y la pedagogía basada en el diálogo, se promueve una educación centrada en el estudiante, con capacidad de ajustarse a las demandas actuales del entorno escolar. Aunque el foco principal es la IE, el modelo flexible permite explorar el uso de herramientas tecnológicas que apoyen tanto el trabajo docente como la motivación del estudiante; el uso de plataformas digitales, por ejemplo, facilitaría procesos de autoevaluación, retroalimentación y personalización del aprendizaje, en sintonía con las tendencias educativas contemporáneas.

Desde un enfoque práctico, la investigación ofrece a los docentes herramientas aplicables a su trabajo diario, generando ambientes seguros y motivadores que favorecen

tanto el aprendizaje como el bienestar; además, permite adaptar el modelo a otras instituciones, ajustándose a las características emocionales y académicas de sus estudiantes. La propuesta dialoga con políticas públicas enfocadas en la inclusión y el enfoque emocional; por tanto, puede integrarse en planes de formación docente y en procesos de mejora institucional.

Al considerar el liderazgo escolar y la cultura organizacional, se facilita la construcción de estrategias que integren el acompañamiento emocional como parte del quehacer educativo. En caso de incorporar tecnologías para el seguimiento emocional y la retroalimentación, el modelo se relaciona también con la innovación educativa, permitiendo el desarrollo de recursos interactivos que fortalezcan tanto el aprendizaje emocional como el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y comunidades escolares.

1.2. Planteamiento del problema

Es fundamental entender que conceptos como motivación, aprendizaje y desempeño escolar están estrechamente relacionados, y convergen en el papel del docente y en el aula como espacio clave de acompañamiento educativo (Barba, 2020). En el contexto actual, la motivación se presenta como un elemento central que impulsa tanto a estudiantes como a educadores. El rol del docente ha evolucionado, adquiriendo nuevas responsabilidades dentro del proceso formativo, y los enfoques pedagógicos contemporáneos resaltan la motivación como un constructo esencial, vinculándolo directamente con factores como la curiosidad, la perseverancia y la capacidad de los estudiantes para mantenerse enfocados en el aprendizaje y alcanzar sus metas (Deci y Ryan, 1985 citado en Manassero y Vásquez, 1997).

En el contexto educativo colombiano, particularmente en instituciones que aplican el modelo pedagógico flexible, se ha evidenciado una creciente preocupación por los bajos niveles de motivación académica en estudiantes, especialmente aquellos provenientes de contextos de vulnerabilidad. Esta desmotivación impacta de manera

directa su participación, compromiso y rendimiento escolar, generando un entorno de aprendizaje poco estimulante y emocionalmente desconectado. La situación se agrava cuando el acompañamiento docente carece de un enfoque emocional estructurado que permita atender las necesidades afectivas del estudiante como parte integral del proceso educativo.

Durante el año lectivo 2023, en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa del municipio de Caldas (Antioquia), se identificaron señales recurrentes de desmotivación, dificultades en la expresión emocional del estudiantado y una baja percepción de apoyo afectivo en el aula. Estas problemáticas revelan limitaciones importantes en la implementación del modelo pedagógico flexible, el cual, aunque ofrece herramientas para la adaptabilidad curricular, no garantiza por sí solo el compromiso emocional del estudiante sin la presencia de un docente que ejerza un acompañamiento emocional intencionado y competente.

Uno de los principales factores que contribuyen a esta situación es la falta de estrategias claras y sistemáticas que orienten al docente en el acompañamiento emocional del estudiante. Aunque existe un reconocimiento general de la importancia de la IE en la labor docente, la mayoría de los educadores no cuenta con formación específica para desarrollar estas competencias ni con herramientas pedagógicas que les permitan aplicarlas en la práctica diaria. Esta carencia impide que el proceso educativo se configure como una experiencia integral, en la que el bienestar emocional y la motivación se consoliden como ejes fundamentales del aprendizaje.

Por ello, se hace necesaria la formulación de estrategias pedagógicas con enfoque en IE que fortalezcan el acompañamiento docente y contribuyan de manera significativa a elevar los niveles de motivación académica de los estudiantes. Atender esta necesidad representa una oportunidad para transformar el rol del docente en un agente formador de vínculos emocionales, resiliencia y sentido de propósito en sus estudiantes.

En los últimos años, diversos estudios han evidenciado que la IE en los docentes es un factor determinante para el manejo adecuado del clima emocional en el aula.

Aquellos educadores que poseen competencias emocionales desarrolladas son más capaces de enfrentar el estrés, resolver conflictos y establecer relaciones positivas con sus estudiantes, lo cual impacta directamente en el ambiente de aprendizaje. No obstante, en el contexto colombiano, la formación docente en IE continúa siendo limitada y poco sistemática, lo que impide que muchos profesores gestionen eficazmente sus emociones y apoyen adecuadamente el desarrollo emocional de sus estudiantes, lo cual representa una brecha importante en los procesos formativos.

Por otro lado, la motivación académica de los estudiantes en Colombia se ha visto comprometida por diversos factores emocionales y contextuales, tales como la falta de acompañamiento afectivo, la presión académica y una escasa conexión entre los contenidos escolares y los intereses reales de los jóvenes. Investigaciones señalan que la motivación intrínseca, aquella impulsada por el interés y el disfrute del aprendizaje, se ve significativamente fortalecida cuando los docentes muestran empatía, comprensión y habilidades emocionales que generan un entorno seguro y estimulante.

Finalmente, el modelo pedagógico flexible ha sido implementado en Colombia como respuesta a la diversidad de trayectorias escolares, buscando adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, este enfoque también ha presentado retos, especialmente en lo relacionado con la gestión emocional dentro de contextos de enseñanza más personalizados. Las exigencias de este modelo requieren docentes con una alta capacidad de acompañamiento emocional, pero la falta de formación específica limita su efectividad. Estos desafíos ponen de manifiesto la urgencia de diseñar estrategias que integren la IE como eje central del acompañamiento docente para fortalecer la motivación estudiantil en entornos educativos flexibles.

Uno de los desafíos más visibles en el contexto educativo colombiano es la limitada formación emocional de los docentes, a pesar de que la IE ha sido ampliamente reconocida como un factor determinante para el éxito en la enseñanza. La ausencia de una preparación sistemática en competencias socioemocionales impide que los educadores gestionen adecuadamente sus propias emociones y las de sus estudiantes, afectando negativamente el ambiente emocional en el aula. Esta carencia disminuye la

capacidad del docente para motivar e inspirar a sus estudiantes. Ante esta realidad, se hace urgente diseñar propuestas formativas que integren el desarrollo emocional en la práctica pedagógica, permitiendo a los docentes convertirse en verdaderos acompañantes del proceso de aprendizaje, capaces de fomentar vínculos significativos y motivadores.

En particular, el estudio busca entender: A) Cómo las habilidades emocionales de los docentes (IE) afectan la dinámica del aula y, en consecuencia, la motivación de los estudiantes; B) La influencia de las emociones gestionadas por los docentes sobre el ambiente educativo, especialmente en la motivación académica de los estudiantes, que a su vez puede impactar su rendimiento académico y el compromiso con su aprendizaje; C) La relación entre los modelos de enseñanza flexibles (que se adaptan a las necesidades emocionales y académicas de los estudiantes) y el impacto que estas metodologías tienen sobre la motivación estudiantil en un entorno emocionalmente positivo o negativo.

Por otro lado, la desmotivación académica se ha convertido en una problemática constante, especialmente en instituciones ubicadas en contextos de vulnerabilidad. Muchos estudiantes manifiestan una desconexión con los contenidos escolares, así como la falta de un acompañamiento emocional que los oriente en su trayectoria educativa. Esta falta de motivación se traduce en bajo compromiso, escaso rendimiento y, en los casos más graves, abandono escolar. Frente a este panorama, se hace necesario replantear las estrategias pedagógicas desde un enfoque que valore la dimensión emocional del aprendizaje. Promover metodologías activas, significativas y emocionalmente sensibles, con un fuerte componente de acompañamiento docente, puede ser clave para revitalizar la motivación de los estudiantes y generar mejores resultados académicos dentro del modelo pedagógico flexible que busca atender estas necesidades con mayor pertinencia.

Actualmente, uno de los principales retos en la implementación del modelo pedagógico flexible en Colombia es la limitada capacidad de los docentes para gestionar adecuadamente las emociones en el aula. Este modelo, que promueve una atención más personalizada y adaptada a las trayectorias de los estudiantes, requiere que el docente cuente con habilidades emocionales sólidas que le permitan comprender y responder a

las necesidades afectivas del estudiantado. Sin embargo, en la práctica, muchos educadores carecen de estrategias claras para el manejo emocional, lo que impide crear ambientes de aprendizaje equilibrados y afectivamente seguros. Desde esta perspectiva, la propuesta de investigación plantea la necesidad de diseñar estrategias específicas basadas en IE que doten a los docentes de herramientas efectivas para fortalecer su rol como acompañantes emocionales, favoreciendo así la motivación y el rendimiento académico en contextos educativos flexibles.

En la sociedad actual, múltiples problemáticas sociales han transformado las dinámicas familiares y escolares, generando un impacto directo en niños, adolescentes y jóvenes. Estos cambios afectan sus formas de relacionarse, promoviendo actitudes que repercuten negativamente en su desarrollo personal, social y futuro desempeño laboral. En este contexto, se vuelve imprescindible reflexionar sobre el rol del entorno familiar y educativo en la formación integral de los estudiantes. Particularmente, se hace evidente la necesidad de fortalecer tanto el apoyo parental como la formación docente, orientada al desarrollo de competencias emocionales como el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos (Lorenzo, 2022). Estas habilidades son esenciales para la sana convivencia y la construcción de entornos educativos emocionalmente saludables, que favorezcan la motivación y el aprendizaje significativo.

En respuesta a estas demandas, el modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa (IEPLAC), alineado con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), busca mejorar la cobertura y permanencia estudiantil mediante estrategias adaptativas e inclusivas (MEN, 2018). Una de sus apuestas principales es la implementación del estrategia de Media Técnica en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), orientado a ofrecer a los estudiantes herramientas prácticas para enfrentar los retos del mercado laboral actual (PEI, 2022). Sin embargo, aunque estas iniciativas responden a necesidades formativas en lo técnico y académico, aún persiste un vacío en el abordaje emocional del estudiante. Por tanto, se plantea la urgencia de integrar estrategias de IE dentro de este modelo

flexible, a través de un acompañamiento docente consciente y empático, que permita fortalecer la motivación estudiantil y mejorar su vínculo con el proceso educativo.

En la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, el modelo pedagógico flexible se sustenta en un enfoque activo-desarrollista que propone una jornada académica prolongada —desde las 6:00 a. m. hasta las 12:00 m. y nuevamente de 1:30 p. m. a 6:00 p. m.— con un receso intermedio que permite a los estudiantes regresar a casa. Esta modalidad busca reducir la carga de tareas escolares fuera del aula; sin embargo, la extensa permanencia del estudiante en la institución y su constante interacción con el cuerpo docente plantean nuevos desafíos. Entre ellos, se destaca la necesidad de un acompañamiento pedagógico emocionalmente consciente, que permita regular las emociones, fomentar la motivación y promover la convivencia armónica a través de una pedagogía dialogante. Si esta dimensión emocional no es gestionada adecuadamente, se corre el riesgo de generar ambientes de aprendizaje tensos, disminuir el compromiso estudiantil y afectar negativamente la calidad del proceso educativo (Amado et al., 2022).

En este contexto, se identifica como causa estructural la limitada incorporación de estrategias de IE en la práctica docente, lo que debilita la capacidad de los estudiantes para autorregularse, mantener patrones de conducta funcionales y desarrollar habilidades sociales clave para su formación. A pesar de que los niveles de inteligencia cognitiva —como las habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas— son relevantes en el desempeño escolar, en la actualidad resulta imprescindible complementar estos procesos con competencias emocionales. Estas permiten comprender, expresar y gestionar las emociones de forma adecuada, aspecto esencial para la convivencia y el aprendizaje efectivo (Organización Panamericana de la Salud, 2022; Barba, 2020; Bonilla, 2020).

De mantenerse esta situación, se pronostica que el modelo pedagógico flexible perderá eficacia como estrategia de inclusión y permanencia escolar, ya que las emociones no gestionadas afectarán la motivación, incrementando el ausentismo, el desinterés y el bajo rendimiento académico. Esta problemática pone en evidencia la necesidad de articular, desde los niveles macro, meso y micro, políticas educativas, gestión institucional y prácticas pedagógicas que reconozcan el papel de la inteligencia

emocional como eje estructurante del proceso formativo. Integrar el acompañamiento emocional docente como parte del modelo educativo es, por tanto, una condición indispensable para fortalecer la motivación estudiantil y garantizar el éxito del enfoque flexible.

1.3. Formulación del Problema (Pregunta de Investigación)

A partir de lo anterior se establece como pregunta de la investigación: ¿Cómo pueden las estrategias pedagógicas, propuestas para fomentar la inteligencia emocional y apoyadas en el acompañamiento docente, fortalecer la motivación estudiantil dentro del modelo pedagógico flexible implementado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023?

Y como preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las principales necesidades emocionales y motivacionales de los estudiantes de bachillerato en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa durante el año lectivo 2023, y cómo pueden orientar la planeación de estrategias pedagógicas socioemocionales acordes al modelo pedagógico flexible?
- ¿De qué manera el acompañamiento docente y el desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado inciden en la motivación académica y en las dinámicas socioemocionales dentro del aula?
- ¿Qué estrategias pedagógicas integrales de intervención socioemocional pueden diseñarse, desde el acompañamiento docente basado en la inteligencia emocional, para promover la expresión, el reconocimiento y el manejo de las emociones y fortalecer la motivación y la empatía en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo puede evaluarse el impacto de las actividades de acompañamiento docente en el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas

socioemocionales, y qué efectos tienen sobre la dinámica emocional y motivacional de los estudiantes dentro del modelo pedagógico flexible?

1.4. Justificación

El objetivo de este estudio es contribuir al conocimiento sobre la inteligencia emocional del docente y su impacto tanto en la vida personal como en el contexto académico de los estudiantes. La IE capacita al docente para influir positivamente en las interacciones dentro del entorno educativo. Este enfoque propositivo busca explorar cómo la gestión y regulación de las emociones pueden ser utilizadas como herramientas para fortalecer la motivación hacia el aprendizaje, un factor esencial para el desarrollo integral y autónomo de los estudiantes. Al resaltar el papel del docente como acompañante emocional, la investigación propone que las competencias socioemocionales deben ser integradas al proceso educativo, destacando cómo un adecuado manejo de las emociones puede convertirse en un motor fundamental en los procesos cognitivos de los estudiantes. Así, se propone un modelo pedagógico flexible que utilice la IE como un medio para potenciar la motivación estudiantil, con el objetivo de generar un impacto positivo y sostenible en la dinámica educativa de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa durante el año lectivo 2023.

La investigación en cuestión se justifica teóricamente por su contribución a la comprensión de la relación entre la IE docente y la motivación estudiantil, especialmente en el contexto del modelo pedagógico flexible. A nivel mundial, las investigaciones sobre la IE en la educación han crecido, pero hay una necesidad de abordar esta relación en el ámbito colombiano, particularmente en entornos educativos flexibles como el de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa. Este estudio busca llenar un vacío en la literatura, ofreciendo nuevas perspectivas sobre cómo las competencias emocionales de los docentes pueden influir directamente en la motivación y el bienestar de los estudiantes, contribuyendo así al cuerpo académico sobre la IE aplicada en la educación.

La investigación tiene una justificación práctica con objetivos que buscan implementar cambios concretos en el entorno educativo de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa: (1) A corto plazo, se espera que las estrategias derivadas de

este estudio logren mejorar la motivación estudiantil y el ambiente emocional dentro del aula. (2) Al fortalecer la IE de los docentes y su habilidad para gestionar las emociones en el aula, se proyecta a mediano plazo una mejora en la calidad de la enseñanza, lo que podría reducir problemas de desmotivación, estrés y conflictividad, favoreciendo la permanencia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. (3) La implementación de un modelo pedagógico flexible será más efectiva a largo plazo si se integra este enfoque emocional en las prácticas diarias.

A nivel social, los resultados de esta investigación pueden beneficiar a toda la comunidad educativa, incluidos docentes, estudiantes y sus familias. Al mejorar las habilidades socioemocionales de los docentes y estudiantes, se promueve una convivencia más armoniosa, lo que podría tener un impacto positivo en la sociedad en general. Los estudiantes que desarrollan competencias emocionales se convierten en ciudadanos más empáticos, responsables y con mejores capacidades para enfrentar los desafíos sociales y personales. Esto tiene un valor social significativo, ya que contribuye a la formación de individuos con mayor capacidad de resolución de conflictos y mejor adaptación a los cambios sociales y laborales.

Este estudio también se justifica metodológicamente, ya que propone una nueva forma de abordar la integración de la IE en el aula mediante el acompañamiento docente. La metodología planteada puede ser replicable en otros contextos educativos, especialmente en aquellos que implementan modelos pedagógicos flexibles. Además, se contribuirá al diseño de intervenciones emocionales prácticas que puedan ser aplicadas y evaluadas en futuras investigaciones, lo que ampliaría el marco metodológico para el estudio de la motivación estudiantil desde una perspectiva emocional.

A nivel personal, esta investigación tiene un profundo valor para el investigador, quien está comprometido con la mejora continua de las prácticas pedagógicas en el ámbito educativo. La oportunidad de explorar cómo las emociones, tanto de los docentes como de los estudiantes, influyen en la motivación académica resulta particularmente significativa en el contexto de la educación flexible, pues ofrece una oportunidad única de hacer un aporte relevante tanto a la teoría como a la práctica educativa en el municipio de Caldas (Antioquia). Este estudio también representa un desafío personal en

términos de profundización en el campo de la IE en la educación, un área que tiene un alto potencial de cambio y mejora social.

Frente a este panorama, la presente investigación adopta un enfoque propositivo, porque busca responder a esta carencia mediante la formulación de estrategias que permitan fomentar y fortalecer las competencias emocionales en docentes y estudiantes. Al aplicar dichas estrategias, se espera mejorar la interacción entre los actores educativos, propiciar un ambiente escolar más sano y contribuir al desarrollo integral del estudiantado, elevando así su motivación y compromiso con el aprendizaje. La urgencia de intervenir en esta área es evidente ya que, si no se actúa a tiempo, la falta de habilidades socioemocionales seguirá afectando negativamente la dinámica escolar, generando mayores niveles de desmotivación y reduciendo las posibilidades de crecimiento académico y personal de los estudiantes.

Por esta razón, la investigación plantea una propuesta concreta: establecer un proceso de acompañamiento docente que favorezca el desarrollo emocional del estudiante; con ello, se busca reducir el riesgo de mantener prácticas educativas que no estimulan el crecimiento personal ni académico, y avanzar hacia entornos donde el aprendizaje tenga sentido, se fomente la empatía y se preserve la estabilidad emocional. En ese marco, el estudio ofrece herramientas prácticas que contribuyen al fortalecimiento de la calidad educativa y al diseño de una escuela más cercana, coherente con las necesidades del estudiante y comprometida con su transformación.

1.5. Objeto de Estudio

El objeto de estudio de esta investigación es la relación entre la IE docente y la motivación académica de los estudiantes, enfocándose en el planteamiento y diseño de estrategias de acompañamiento emocional que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral en el contexto del modelo pedagógico flexible adoptado por la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa. Desde un enfoque propositivo, se busca

transformar las prácticas pedagógicas mediante intervenciones que integren las competencias socioemocionales como un eje fundamental del proceso educativo.

En el marco del modelo pedagógico flexible implementado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, esta investigación propone fortalecer el proceso educativo a través del diseño de estrategias de acompañamiento basadas en la IE docente. A partir del estudio de las relaciones socioemocionales entre docentes y estudiantes, se busca fomentar entornos de aprendizaje más empáticos, motivadores y centrados en el desarrollo integral del estudiante. Considerando el campo de la educación emocional como una dimensión clave de la innovación pedagógica, esta propuesta pretende contribuir a la mejora de la motivación académica en contextos escolares diversos, integrando prácticas afectivas que enriquezcan la labor docente y potencien el rendimiento y bienestar de los estudiantes. El trabajo se enfoca en los actores directos del proceso —docentes y estudiantes de la institución—, promoviendo una transformación educativa que reconozca lo emocional como fundamento esencial del aprendizaje significativo.

El problema de investigación se enmarca en el campo de la psicopedagogía, entendida como la disciplina que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva integral, incorporando los aspectos cognitivos, emocionales y sociales que influyen en el desarrollo del estudiante. Esta investigación se centra en los factores emocionales que inciden en el aprendizaje, particularmente en cómo la IE docente actúa como un determinante clave en la motivación académica, incidiendo directamente en el rendimiento y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Desde esta perspectiva, el estudio busca aportar herramientas psicopedagógicas que favorezcan el acompañamiento emocional como parte del proceso formativo en entornos escolares diversos.

Por su parte, la investigación se vincula con el campo de la educación, especialmente con las corrientes pedagógicas contemporáneas que promueven modelos flexibles, inclusivos y centrados en el estudiante. En este sentido, se considera la educación como un proceso intencionado de formación integral, donde el desarrollo de habilidades emocionales es fundamental para crear ambientes de aprendizaje seguros,

empáticos y motivadores. Asimismo, la psicología educativa nutre el enfoque de este trabajo al aportar teorías sobre la gestión emocional, la motivación intrínseca y el bienestar estudiantil. Esta disciplina estudia cómo los procesos psicológicos influyen en el aprendizaje, la conducta y la dinámica del aula, lo cual permite comprender el papel que juegan las emociones tanto en los docentes como en los estudiantes. En conjunto, esta investigación se sitúa en la intersección entre la psicopedagogía, la psicología educativa y la gestión pedagógica, con un enfoque propositivo orientado al diseño e implementación de estrategias socioemocionales que mejoren el acompañamiento docente y fortalezcan la motivación estudiantil en el marco del modelo pedagógico flexible adoptado por la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa.

1.6. Campo de acción

El campo de acción de esta investigación se ubica en la práctica pedagógica en el aula, con atención a las dinámicas socioemocionales entre docentes y estudiantes bajo el modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa (2023); el estudio parte de la relación entre la escasa formación en IE docente y la desmotivación estudiantil, lo que afecta el acompañamiento pedagógico y la implementación efectiva del modelo; desde un enfoque propositivo, se diseñan y evalúan estrategias para fortalecer las competencias emocionales del profesorado, buscando mejorar el clima del aula, favorecer vínculos pedagógicos significativos y promover una motivación académica sostenida; se reconoce que el bienestar emocional, la regulación afectiva y el acompañamiento docente inciden en la permanencia escolar y el desarrollo integral, por lo que transformar las dinámicas emocionales se vuelve clave para mejorar la calidad educativa desde una perspectiva humana y flexible.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

Proponer estrategias pedagógicas que promuevan la inteligencia emocional, apoyadas en el acompañamiento docente, para el fortalecimiento de la motivación estudiantil dentro del modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023.

1.7.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar las principales necesidades emocionales y motivacionales de los estudiantes de bachillerato en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, durante el año lectivo 2023, para orientar la planeación de estrategias socioemocionales acordes al modelo pedagógico flexible.
- Analizar el rol del acompañamiento docente y el desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado como factores clave para fortalecer la motivación académica y las dinámicas socioemocionales en el aula.
- Diseñar estrategias integrales de intervención socioemocional basadas en el acompañamiento del docente desde el uso de la inteligencia emocional, que promuevan la expresión, el reconocimiento y el manejo de las emociones, fortaleciendo así la motivación estudiantil y la empatía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecer las estrategias integrales diseñadas a través de actividades de acompañamiento docente, evaluando su impacto en la dinámica emocional y motivacional de los estudiantes, dentro del marco del modelo pedagógico flexible.

1.8. Hipótesis

Por lo anterior, se plantea la hipótesis: «El fortalecimiento del modelo pedagógico flexible mediante la implementación de estrategias pedagógicas socioemocionales innovadoras, centradas en el desarrollo de la inteligencia emocional docente, mejora significativamente la motivación académica de los estudiantes y promueve ambientes de aprendizaje emocionalmente positivos en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, durante el año lectivo 2023».

1.9. Alcance Temático

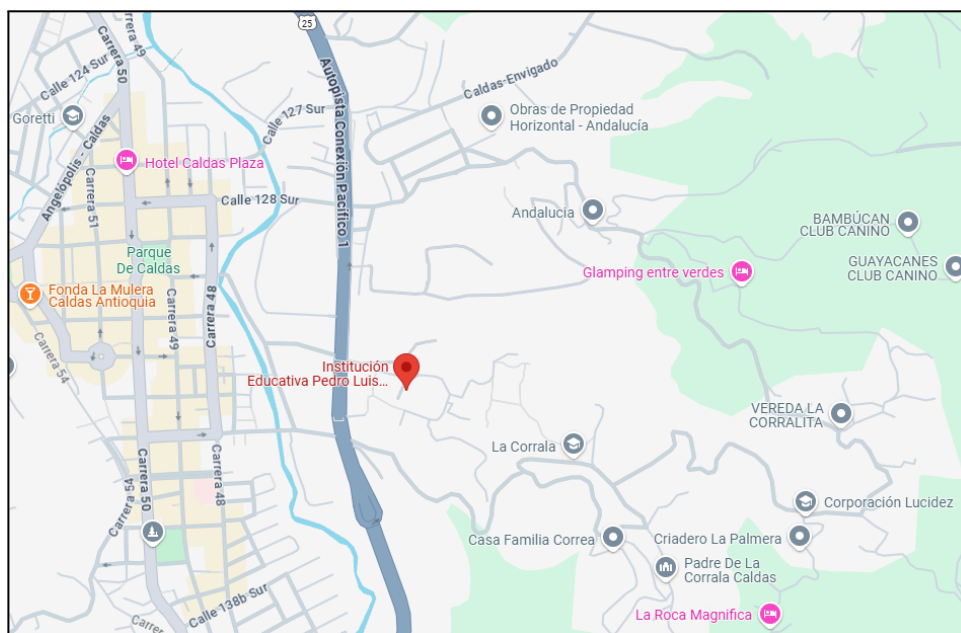
Alcance teórico: La investigación se fundamenta en los postulados de la IE y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando la motivación académica como un componente clave del desarrollo integral del estudiante. Desde esta perspectiva, se articula un marco conceptual que integra aportes de la psicología educativa, la psicopedagogía y la educación emocional, reconociendo que el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes impacta directamente en el clima emocional del aula y en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. El estudio se sustenta además en los principios del modelo pedagógico flexible, como propuesta educativa contemporánea centrada en la adaptabilidad y la personalización del proceso formativo.

Alcance metodológico: Desde un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo y correlacional, la investigación aplicará instrumentos psicométricos validados para medir las variables de IE docente y motivación académica estudiantil. La metodología permitirá establecer relaciones significativas entre estas variables y analizar su comportamiento en contextos educativos reales. El estudio se desarrollará durante el año lectivo 2023, abarcando las etapas de diagnóstico, intervención y evaluación de estrategias socioemocionales aplicadas en el marco del acompañamiento docente, garantizando así un análisis integral de los efectos de dichas intervenciones en la dinámica emocional del aula.

Alcance práctico: Esta investigación tiene un impacto directo en la práctica pedagógica, ya que propone estrategias concretas que vinculan la IE con el acompañamiento docente en entornos de educación flexible. Se espera que los resultados contribuyan al diseño de propuestas formativas que sensibilicen a los docentes sobre la importancia del componente afectivo en la educación, promoviendo ambientes escolares más empáticos, motivadores y efectivos. A nivel institucional, los hallazgos podrían orientar mejoras en las estrategias de desarrollo profesional docente, mientras que, a nivel sistémico, ofrecen insumos valiosos para la formulación de políticas educativas que prioricen el bienestar emocional y la motivación del estudiantado.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal

Para enmarcar adecuadamente el desarrollo de esta investigación, es fundamental establecer los límites espaciales y temporales dentro de los cuales se llevará a cabo el estudio. La delimitación permite contextualizar el objeto de investigación en un entorno educativo específico y durante un periodo determinado, facilitando el análisis de las estrategias propuestas y su impacto en las dinámicas emocionales y motivacionales del aula. La presente investigación se desarrollará en la sede central de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, ubicada en el parque principal del municipio de Caldas, en el departamento de Antioquia, Colombia.

Figura 1.*Ubicación Geográfica de la Institución*

Nota: Google Maps (2025)

Este espacio educativo atiende los niveles de básica secundaria (grados 6° a 9°) y media técnica (grados 10° y 11°), en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). En esta sede, bajo un enfoque constructivista activo-desarrollista y en coherencia con la misión institucional establecida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se promueve la formación de ciudadanos integrales, respetuosos de las individualidades, la diversidad cultural, étnica y las condiciones socioeconómicas de cada miembro de la comunidad.

La investigación se llevará a cabo durante el año lectivo 2023, comprendiendo las fases de diagnóstico, diseño e implementación de las estrategias, así como su evaluación. Este marco temporal posibilita el seguimiento del proceso durante un ciclo académico completo, brindando una visión integral de los efectos que pueden generar las intervenciones socioemocionales en la motivación estudiantil y la dinámica emocional

del aula. La elección de este periodo garantiza la observación continua de los cambios en el comportamiento, la interacción y el desempeño académico, asegurando una base sólida para proponer acciones sostenibles y aplicables a contextos similares en el futuro.

En la labor formativa que desempeñan los docentes de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, se resalta la importancia de la formación humana en valores, promoviendo el desarrollo de competencias dentro de los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Cuyo propósito es cumplir con los objetivos constitucionales, fomentando una vida en comunidad donde se logre la armonía entre la naturaleza y el ser humano. En este contexto, la educación contempla el trabajo con adultos a través de los ciclos lectivos integrales especiales, los cuales están orientados a la proyección social, profesional y personal de los estudiantes, contribuyendo de manera significativa al desarrollo de la comunidad caldeña; permitiendo analizar cómo las estrategias socioemocionales propuestas pueden impactar en la motivación académica y el bienestar emocional de los estudiantes dentro de este contexto educativo real; en base a los lineamientos del PEI (2020).

Capítulo 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERENCIALES

Esta investigación se fundamenta en dos pilares teóricos principales: la inteligencia emocional y la motivación académica. La primera, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas (Goleman, 1995), resulta esencial en el ámbito educativo, especialmente para los docentes. Diversos estudios (Jennings & Greenberg, 2009; Brackett et al., 2011), evidencian que los docentes emocionalmente competentes son capaces de crear ambientes de aprendizaje más seguros, empáticos y motivadores. A su vez, la motivación académica (Pekrun et al., 2002; Deci & Ryan, 2000), particularmente la motivación intrínseca vinculada a emociones positivas se reconoce como un factor determinante en el compromiso y el rendimiento académico (Vallerand et al., 1989). En este marco investigativo, el modelo pedagógico flexible implementado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, en el municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023, se presenta como una plataforma adecuada para la incorporación de estrategias socioemocionales. Dichas estrategias, mediadas por un acompañamiento docente efectivo, buscan atender las diversas necesidades de los estudiantes, fortalecer su motivación académica y, en consecuencia, contribuir a la mejora del proceso educativo.

2.1. Estado del Arte (Marco Histórico y Actual)

2.1.1. Marco Histórico

Aunque el término IE fue popularizado en 1995 por el psicólogo Daniel Goleman, su conceptualización comenzó a fortalecerse a finales del siglo XX. A partir de sus investigaciones, este enfoque ganó visibilidad, especialmente por su aplicabilidad en distintos ámbitos de la vida, incluido el educativo. Fue en la década del 2000 cuando el interés por la IE en las escuelas empezó a cobrar fuerza, al reconocerse que las

emociones juegan un papel decisivo en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante.

Entendida como la capacidad para identificar, comprender y regular las propias emociones, así como para reconocer y responder adecuadamente a las emociones de los demás, la IE encontró un lugar importante dentro de la pedagogía contemporánea. Desde entonces, numerosos estudios han demostrado que la gestión emocional, tanto por parte de docentes como de estudiantes, influye de manera directa en la construcción de entornos de aprendizaje más motivadores, respetuosos y eficaces.

El rol del docente es clave en este proceso. Al actuar como referente emocional, su manera de gestionar las emociones impacta directamente en el clima del aula. Un maestro que promueve un ambiente seguro, empático y sensible a las necesidades individuales fortalece la motivación y el desarrollo emocional de sus estudiantes.

2.1.1.1. Nivel Macro: Inteligencia Emocional y Motivación Académica en el Contexto Internacional

En el ámbito internacional, la IE y la motivación académica han sido objeto de creciente interés en la investigación educativa contemporánea. Esta preocupación responde a la necesidad urgente de comprender cómo las emociones influyen en el aprendizaje y en el bienestar de los estudiantes, más allá de los logros meramente cognitivos. A lo largo de las últimas tres décadas, ha sido posible observar una evolución en la manera en que se conceptualiza y se implementa la IE en el entorno escolar.

Esta evolución ha transitado desde enfoques centrados en la teoría hacia aplicaciones pedagógicas concretas, que buscan transformar la dinámica en las aulas mediante el fortalecimiento emocional tanto de docentes como de estudiantes. En este contexto, la motivación académica ha sido entendida como una condición que puede potenciarse mediante entornos emocionales seguros, relaciones empáticas y acompañamiento intencional. A continuación, se describen las principales fases que ha atravesado el tratamiento del tema en la literatura internacional, así como los aportes teóricos más significativos que han marcado estas transformaciones.

Tabla 1.

Fases de evolución de la inteligencia emocional y la motivación académica en el contexto educativo internacional

Fase	Periodo	Enfoque principal	Autores y modelos	Ideas clave y aportes al contexto educativo
1. Conceptualización inicial	1990–2005	Introducción del concepto de inteligencia emocional y su potencial en la educación	Daniel Goleman (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Define la IE como la capacidad de reconocer, comprender y manejar emociones propias y ajenas. - Subraya la importancia de la autorregulación y la empatía en el aula. - Destaca la IE del docente como base para mejorar el clima escolar y la motivación del estudiante.
2. Integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje	2005–2010	Reconocimiento del papel de la IE del docente en la calidad del aprendizaje	Mayer y Salovey (1997); Modelo de Habilidades de la IE	<ul style="list-style-type: none"> - Establecen cuatro ramas de la IE: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. - Resaltan que docentes emocionalmente competentes generan entornos positivos. - Relacionan el manejo emocional con mayor motivación y compromiso estudiantil.

3. Perso naliza ción del apren dizaje y strate gias proact ivas	2010–2 025	Incorporación de la IE en prácticas pedagógicas concretas y formación docente	Reuven Bar-On; Jennings & Greenberg (2009); Brackett et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - La IE es entendida como una competencia transversal al bienestar y al rendimiento académico. - El modelo de competencia emocional de Bar-On introduce dimensiones como el autocontrol, la autoaceptación y las habilidades interpersonales. - Se promueven ambientes inclusivos y adaptativos como medio para aumentar la motivación y el desarrollo integral del estudiante.
--	---------------	---	--	---

Nota: autoría propia (2025)

2.1.1.2. Implementación en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa

En la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, ubicada en el departamento de Caldas, Colombia, se ha venido consolidando un modelo pedagógico flexible que busca responder a las realidades específicas del estudiantado. Esta estrategia se ha convertido en una herramienta clave para atender la diversidad de ritmos de aprendizaje, trayectorias escolares interrumpidas, contextos socioeconómicos complejos y necesidades particulares de los estudiantes. En este entorno, el rol del docente adquiere una relevancia central desde lo académico y emocional, ya que se reconoce su capacidad para influir significativamente en el clima del aula, en la regulación emocional de los estudiantes y, por consiguiente, en su motivación para aprender.

A pesar de los avances institucionales en formación pedagógica, persiste una brecha entre los referentes teóricos sobre inteligencia emocional y su aplicación real en las prácticas cotidianas del aula. Muchos docentes expresan una preocupación genuina por el bienestar de sus estudiantes, pero carecen de herramientas concretas para

acompañarlos emocionalmente en el marco de un modelo educativo flexible. Esta situación plantea la necesidad de fortalecer la formación docente en habilidades socioemocionales que impacten el rendimiento académico y la construcción de ambientes más seguros, empáticos y motivadores.

El presente estudio parte de esta realidad concreta y propone comprender cómo la IE del docente se relaciona con la expresión, manejo y reconocimiento de emociones por parte del estudiantado, y de qué manera esta interacción puede potenciar la motivación académica. Desde esta perspectiva, se plantean estrategias orientadas a fortalecer la IE docente como una herramienta pedagógica efectiva que fortalezca el compromiso escolar, eleve la motivación intrínseca y contribuya a la mejora del rendimiento académico.

En el contexto actual de la educación colombiana, marcado por reformas orientadas a la inclusión y la flexibilización de los modelos pedagógicos, la IE ha ido posicionándose como un eje clave en la formación integral del estudiante. La necesidad de diseñar entornos educativos que respondan a lo cognitivo y a lo emocional, ha llevado a repensar el papel del docente como agente formativo con competencias afectivas sólidas. En este sentido, el estudio se sitúa en un momento histórico en el que se valora cada vez más la formación docente en el ámbito socioemocional, como base para promover prácticas educativas más humanas, justas y eficaces.

Durante la última década, la implementación de modelos pedagógicos flexibles se ha intensificado en Colombia, especialmente en instituciones con alta diversidad poblacional o situaciones de vulnerabilidad. Estos modelos promueven una enseñanza adaptable, centrada en el estudiante y sensible a sus emociones. En ese marco, el estudio de la relación entre la IE del docente y la motivación académica cobra sentido y pertinencia. Se trata de comprender cómo, a través del manejo emocional, el maestro puede fortalecer la conexión con sus estudiantes, personalizar los procesos de enseñanza y generar condiciones para un aprendizaje más significativo y sostenido.

2.1.2. Marco Actual

En cuanto al marco actual esta investigación asume un enfoque propositivo, fundamentado en los avances recientes y en las experiencias relevantes en torno a la IE docente y la motivación académica, particularmente en contextos donde se aplica un modelo pedagógico flexible. A partir de un análisis cuidadoso del estado del arte —que abarca estudios internacionales, nacionales y locales— se identifican las principales dinámicas que vinculan las competencias emocionales del profesorado con el fortalecimiento del compromiso y el rendimiento académico del estudiantado.

Más que limitarse a describir hallazgos previos, este estudio se propone utilizar ese conocimiento acumulado como punto de partida para el diseño de estrategias de intervención ajustadas a las realidades emocionales y motivacionales de los estudiantes colombianos. En particular, se enfoca en el contexto de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, donde el modelo pedagógico flexible plantea nuevos retos para la formación docente y la construcción de ambientes de aprendizaje más empáticos, inclusivos y emocionalmente seguros.

En ese marco, se llevó a cabo una revisión analítica de quince estudios empíricos recientes que abordan las categorías y dimensiones clave relacionadas con el manejo emocional del docente y la motivación académica del estudiante. Estos trabajos, desarrollados en los últimos cinco años, incluyen investigaciones realizadas en Colombia (cuatro), España (seis), Perú (dos) y otras en Ecuador, Chile y Guatemala. En conjunto, ofrecen una visión comparativa y enriquecedora sobre el papel que juegan las competencias socioemocionales del docente en la creación de entornos educativos más motivadores.

Los estudios colombianos, en particular, resultan clave para comprender el contexto local, ya que ponen en evidencia la necesidad urgente de fortalecer la inteligencia emocional en los procesos de formación docente. En todos los casos, se coincide en que los docentes emocionalmente competentes logran establecer vínculos más sólidos con sus estudiantes, lo que impacta positivamente en su nivel de motivación y desempeño académico. Esta revisión sustenta la formulación de propuestas concretas

orientadas a transformar las prácticas educativas, de manera coherente con los principios del modelo pedagógico flexible adoptado por la institución.

2.1.2.1. Contexto Internacional

El estudio desarrollado por Usán y Salavera (2018) corresponde a una investigación correlacional de tipo cuantitativo, cuyo propósito fue analizar la relación entre la motivación escolar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes; la investigación se realizó en España con una muestra de 3.512 estudiantes de secundaria pertenecientes a 18 instituciones educativas, seleccionadas mediante un muestreo estratificado, aplicando un diseño retrospectivo ex post facto; para la recolección de datos se emplearon la Escala de Motivación Educativa (EME-S) y la Trait MetaMood Scale-24 (TMMS-24), lo que permitió identificar que la motivación intrínseca y la automotivación son variables con capacidad predictiva sobre el rendimiento académico; a partir de estos hallazgos, los autores sostienen que las relaciones significativas entre los estados motivacionales y la habilidad para gestionar las emociones requieren una orientación educativa que integre la inteligencia emocional como un componente clave del proceso formativo; desde esta perspectiva, se evidencia la importancia de considerar el factor emocional como una fuente activa de la motivación escolar y se resalta el papel del docente como agente que, mediante el acompañamiento en el aula, puede facilitar la gestión emocional del estudiante, lo cual se vuelve central en la construcción de una propuesta educativa que promueva el desarrollo integral.

Ávila (2019) llevó a cabo en España una investigación de tipo cuantitativo y diseño correlacional, cuyo objetivo fue analizar la relación entre la competencia emocional, el bienestar y el estilo educativo en el contexto docente; el estudio se desarrolló con la participación de 230 docentes a quienes se les aplicaron cuestionarios para evaluar su autopercepción en torno a las competencias emocionales intra e interpersonales, su bienestar personal y su estilo educativo, utilizando como instrumento el Profile of Emotional Competence (PEC); para la recolección de datos se usaron redes sociales y correo electrónico como medios de contacto, lo que permitió obtener información valiosa sobre cómo la gestión emocional influye en la práctica educativa;

los resultados mostraron que los docentes que regulan adecuadamente sus emociones tienden a generar impactos positivos en sus estudiantes, promoviendo procesos formativos que favorecen el desarrollo personal y la construcción de proyectos de vida; desde esta perspectiva, la investigación plantea que, ante las exigencias sociales actuales, es necesario fortalecer la formación emocional del profesorado, ya que las competencias emocionales permiten establecer relaciones educativas más asertivas, construir climas de aula favorables y contribuir al desarrollo de una educación integral; además, se concluye que un docente emocionalmente preparado asume con mayor compromiso su rol, actúa con entusiasmo y adquiere una posición de liderazgo en su trabajo diario con los estudiantes.

El estudio desarrollado por Sepúlveda, Mayorca y Pascual (2019) corresponde a una investigación descriptiva de tipo cualitativo, cuyo propósito fue conocer las condiciones actuales de los sistemas educativos en relación con la educación emocional en niños de 6 a 10 años en Málaga, España; el diseño implementado fue transversal, con enfoque narrativo, centrado en la dimensión afectiva del proceso educativo, y utilizó como instrumento de recolección de información la técnica de grupo focal, lo que permitió recoger percepciones y experiencias a través de debates organizados con los participantes; los resultados muestran que la escuela es vista como un espacio que debe promover el desarrollo personal e integral del estudiante, facilitar la construcción de criterios propios, fomentar la autonomía y fortalecer las habilidades para la convivencia y la ciudadanía; uno de los hallazgos centrales del estudio es el papel del docente como acompañante permanente del proceso formativo, en el cual se requiere integrar lo cognitivo con lo emocional para lograr una educación más completa; en ese sentido, el aporte fundamental de la investigación radica en visibilizar la necesidad de situar la educación emocional como un eje transversal en todos los niveles educativos, con el fin de contribuir al desarrollo humano integral y dar cumplimiento al principio constitucional de formación plena de la personalidad (Sepúlveda et al., 2019).

La investigación realizada por Salinas (2019) es de tipo exploratorio y correlacional. A través de un enfoque cuantitativo, se investiga la relación entre variables cognitivo-motivacionales, inteligencia emocional y rendimiento académico. El

objetivo principal parece ser explorar cómo estas variables interactúan entre sí y cómo pueden influir en el rendimiento escolar de los adolescentes. Las variables cognitivo-motivacionales, relacionadas con la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se trabajan en una investigación realizada en España por Salinas (2019), quien manifiesta que es fundamental entender que existen variables de tipo cognitivo y emocional que inciden directamente las unas en las otras produciendo cambios de patrones culturales que pueden ser aprovechados en el proceso de enseñanza. Establece que las variables cognitivo-motivacionales propician conductas que pueden ser orientadas hacia cambios conductuales, y en ese mismo sentido, comprender que esos factores son fundamentales como estrategias de acompañamiento socioafectivo para mejorar el rendimiento escolar de los adolescentes.

La investigación de Pérez, Berlanga y Alegre (2019), de tipo cuasi-experimental, cuantitativa y explicativa, tuvo como propósito evaluar el impacto de un estrategia de posgrado en el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes; el estudio, realizado en España, aplicó un diseño con grupo experimental y grupo control, utilizando como instrumentos el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A), que mide la competencia emocional total y sus dimensiones, y el test situacional G, enfocado en analizar la comprensión emocional y la forma de responder ante situaciones conflictivas; la muestra estuvo compuesta por 503 adultos, 288 en el grupo experimental y 215 en el grupo control, con características similares entre ambos grupos; la intervención se fundamentó en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez, el cual estructura la competencia emocional en varias dimensiones clave, y buscaba determinar si la formación recibida en el posgrado permitía una mejora en la gestión y procesamiento de las emociones; los resultados muestran avances significativos en la competencia emocional global y en cada una de sus dimensiones, así como una mejora en la identificación de emociones, el uso de pensamientos reguladores, la adopción de comportamientos asertivos y el desarrollo de emociones positivas; además, se observó un progreso notorio en la capacidad para regular el pensamiento, lo que evidencia un fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento emocional; a partir de estos hallazgos, los autores concluyen que es posible y necesario fomentar el desarrollo de habilidades emocionales de forma transversal en la educación superior, y recomiendan

ampliar la duración e intensidad de las intervenciones formativas centradas en esta dimensión.

La investigación desarrollada por González (2019), de tipo descriptivo y cualitativo con enfoque exploratorio, se llevó a cabo en la Universidad de San Carlos de Guatemala y tuvo como objetivo describir cómo la motivación, el apoyo emocional y el rol del docente inciden en el desempeño académico de los estudiantes, en especial en el proceso de formación de hábitos de estudio y aplicación de técnicas educativas; el estudio plantea que la sociedad requiere profesionales competentes que comprendan y apliquen hábitos de estudio eficaces, lo cual se refleja en su rendimiento académico y en su capacidad para avanzar hacia un proyecto de vida integral; bajo una metodología mixta con enfoque correlacional, se aplicaron cuestionarios de hábitos de estudio y entrevistas a una muestra intencionada compuesta por 90 estudiantes y 3 docentes, lo que permitió explorar la relación entre los hábitos de estudio, la motivación y el estado emocional del estudiantado; los hallazgos destacan que, aunque los estudiantes reconocen sus propios hábitos, no siempre los aplican de manera constante, y que esta aplicación está directamente relacionada con el acompañamiento docente y la forma en que se gestiona la motivación en el aula; además, se concluye que el docente debe asumir un rol activo en el proceso de acompañamiento, ayudando al estudiante a resolver problemas por sí mismo y a encontrar satisfacción personal en dicho proceso, favoreciendo así una formación académica más consciente y emocionalmente orientada.

La investigación tuvo la participación de 1502 estudiantes a los cuales se les aplicaron instrumentos empleados para la evaluación de las diferentes variables entre ellos el cuestionario SDQ II-S, el Cuestionario de Metas Académicas, el Cuestionario de Metas Múltiples, la Escala EACM de Evaluación de Atribuciones Causales Multidimensionales y el cuestionario Bar-On EQ-i: YV (S). En cuanto al aporte que realiza a este estudio se establece una conexión frente al manejo de la motivación como aspecto relevante en el ámbito educativo que debe ser eje central de los procesos formativos y uno de los conceptos que debe recibir atención prioritaria en el entorno de la psico-orientación escolar (Salinas, 2019).

El estudio realizado por Bulás et al. (2019) en Chile, de tipo descriptivo y cualitativo con enfoque exploratorio, se centró en analizar la importancia de las competencias emocionales dentro del proceso educativo y en cómo la gestión emocional por parte de los estudiantes, así como su relación con los docentes, incide en su desarrollo académico; la investigación plantea que la comprensión de las emociones, el afecto y los estados emocionales como la motivación o la desmotivación, impactan directamente en el compromiso del estudiante con las actividades escolares y en la calidad de las interacciones que se establecen en el aula; el estudio fue aplicado a una muestra no probabilística por conveniencia, compuesta por nueve estudiantes aspirantes al posgrado en astrofísica del INAOE, con edades entre 22 y 32 años, y contó con la participación de un docente; se utilizó un cuestionario ad hoc con preguntas abiertas orientadas a detectar de forma indirecta las dimensiones de las competencias emocionales en los estudiantes, además de incluir dos preguntas dirigidas al docente, como parte de la triangulación de información; los resultados destacan que las competencias emocionales, tanto en estudiantes como en docentes, influyen de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que el rol docente debe entenderse como acompañante del proceso formativo, promoviendo estas competencias como saberes significativos que aportan al bienestar y fortalecen el desarrollo cognitivo; en consecuencia, el estudio subraya la necesidad de trabajar en la conceptualización y formación de competencias emocionales como factores clave en la práctica educativa.

La investigación de Sánchez y Parra (2020) es de tipo aplicada y cuantitativa, con un enfoque descriptivo y explicativo. En este caso, el estudio se centra en la importancia de la educación emocional para implementar estrategias de aprendizaje autorregulado en escolares, especialmente para abordar problemas de aprendizaje en edades tempranas. La importancia de la educación emocional como estrategia que busca implementar un aprendizaje autorregulado, se trabaja en España por Sánchez y Parra (2020), quienes presentan los problemas de aprendizaje asociados a tempranas edades de los escolares y la necesidad de trabajar con base en el aprendizaje autorregulado, lo cual se relaciona con esta investigación ya que para lograr un proceso de autorregulación el estudiante por asimilación, debe aprender a gestionar sus emociones como eje

articulador del proceso educativo, por ende se propone como estrategia de intervención para promover una gestión adecuada de las emociones que afectan el trabajo académico.

Se debe entender el eje emocional como factor fundamental para la resolución pacífica de conflictos, en ese sentido, se considera una estrategia de mediación como acompañamiento, orientada por el docente al interior del aula de clases. Esta investigación se trabajó mediante un estudio descriptivo exploratorio aplicado a veinte estudiantes de un grupo experimental, se utilizó el instrumento cuestionario estandarizado anónimo sobre Motivación y Estrategias de Torrano y González (2004) que tiene como objetivo evaluar la orientación motivacional de la muestra seleccionada y la utilización de estrategias de aprendizaje. Los hallazgos demuestran que la educación emocional es un factor fundamental en el acompañamiento que realiza el docente del proceso de aprendizaje: En estos términos se logra establecer que el aporte que se obtiene de esta investigación está relacionado con la autorregulación del aprendizaje y la capacidad del docente para intervenir en la gestión de las emociones desde una perspectiva sistemática (Sánchez y Parra, 2020).

La investigación desarrollada por Tacca et al. (2020), de tipo correlacional y cuantitativo con diseño no experimental, tuvo como objetivo principal analizar la relación entre la inteligencia emocional del docente y la satisfacción académica de los estudiantes universitarios, entendida esta última como parte de su bienestar psicológico; el estudio, realizado en Perú, trabajó con una muestra por conveniencia conformada por docentes y estudiantes de distintas carreras universitarias, a quienes se les aplicaron dos instrumentos: el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i), orientado a medir la inteligencia emocional, y un segundo instrumento destinado a evaluar la satisfacción académica; los resultados evidenciaron un nivel promedio en la inteligencia emocional de los docentes y mostraron cómo esta variable incide en la calidad de las interacciones pedagógicas, influyendo directamente en la percepción de satisfacción académica del estudiantado; el estudio contribuye a entender que la formación emocional del docente repercute en el desarrollo de un clima educativo más positivo, lo que se traduce en mayores niveles de motivación y bienestar en los estudiantes; en consecuencia, se reafirma la necesidad de integrar la inteligencia emocional como parte del perfil docente,

ya que su impacto en el proceso educativo va más allá del conocimiento disciplinar, al incidir en la manera en que se construyen vínculos, se gestiona el aula y se promueve una formación integral.

La investigación realizada por Criollo et al. (2020), de tipo descriptivo y exploratorio con enfoque cuantitativo, se llevó a cabo en Ecuador con el propósito de analizar los factores familiares, comunitarios y escolares que influyen en la gestión emocional, la motivación y el rendimiento académico de los adolescentes; el estudio parte del reconocimiento de que el desempeño escolar es un fenómeno multifactorial, condicionado por aspectos como bajos recursos económicos, hogares inestables, violencia intrafamiliar, escasa cultura parental, problemas de salud, consumo de sustancias, presión de pares y dificultades propias del contexto social; adicionalmente, identifica que en el entorno escolar influyen la estigmatización por parte del docente y el acoso escolar, situaciones que generan desmotivación y afectan directamente el rendimiento académico; la investigación se aplicó en dos instituciones educativas de la ciudad de Loja y contó con la participación de estudiantes entre 15 y 17 años, así como de docentes y psicólogos, mediante entrevistas y observación directa; los hallazgos evidencian que estos factores deben ser atendidos desde el aula, mediante estrategias que orienten la gestión emocional de los estudiantes para mantener un estado motivacional estable, en función de una formación integral; desde esta perspectiva, se reafirma que la educación, como derecho, debe garantizar entornos libres de discriminación que permitan el desarrollo de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que enfrentan condiciones adversas en sus contextos familiares o sociales, y que el acompañamiento docente es clave en este proceso, al convertirse en una herramienta directa para canalizar emociones y fortalecer la motivación hacia los aprendizajes proyectados (Criollo et al., 2020).

La investigación desarrollada por Briones y Meléndez (2021), de tipo descriptivo y correlacional con enfoque cualitativo, se realizó en Perú y tuvo como propósito analizar cómo los aspectos emocionales del estudiante, originados en el clima familiar, inciden en su rendimiento académico durante la etapa adolescente; el estudio describe cómo las relaciones dentro del núcleo familiar influyen en el bienestar emocional del

estudiante y, a su vez, en su nivel de compromiso con las metas escolares; los autores evidencian que el acompañamiento familiar constituye una dimensión afectiva clave que impacta directamente en la motivación, la responsabilidad y la disposición del estudiante hacia el aprendizaje; con una muestra de 300 estudiantes de quinto año de secundaria, entre 16 y 17 años, provenientes de cuatro instituciones educativas públicas y privadas de Lima, se aplicó un diseño descriptivo correlacional que permitió establecer una relación directa entre el clima familiar y el estado emocional del adolescente; los resultados indican que, en contextos donde predominan climas familiares disfuncionales, se presentan niveles más bajos de motivación académica, lo que refuerza la idea de que el entorno familiar debe ser una prioridad en los procesos educativos; en ese sentido, el estudio concluye que la gestión emocional del estudiante, influida por su clima familiar, condiciona la eficacia del acompañamiento que el docente pueda brindar en el aula, lo que reafirma la necesidad de integrar la dimensión emocional como parte esencial de la intervención educativa (Briones y Meléndez, 2021).

2.1.2.2. Contexto Nacional

En el contexto colombiano, investigaciones como las de Rodríguez (2020) y Martínez y Hernández (2019) han revelado que, aunque los docentes reconocen la importancia de la inteligencia emocional en la enseñanza, aún existe una brecha significativa en la formación de competencias emocionales en la educación. Esto ha llevado a una creciente necesidad de estrategias de formación docente que integren la inteligencia emocional como una competencia esencial para la mejora del aprendizaje y la motivación académica en diversos contextos, especialmente en contextos de educación flexible como los que se están implementando en varias regiones de Colombia.

La investigación realizada por Ramos (2019) en Colombia, de tipo descriptivo y exploratorio con enfoque cualitativo, se centró en analizar cómo la motivación incide en el proceso formativo y cuál es el papel de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes para gestionar las emociones en el aula; el estudio sostiene que la motivación debe ocupar un lugar prioritario dentro de la pedagogía contemporánea, ya que de ella depende en gran medida el éxito o fracaso de los sistemas educativos,

especialmente aquellos que se sustentan en modelos activos y constructivistas; en ese sentido, las estrategias de afrontamiento emocional empleadas por los docentes actúan como elementos que fortalecen la motivación del estudiante, facilitando el logro de metas en su proceso de aprendizaje; el trabajo se fundamenta en el Modelo de Calidad de Situación Educativa (MOCSE), desarrollado por el profesor Doménech, que permite analizar el funcionamiento de una situación educativa a partir de variables clave que intervienen en el aprendizaje escolar; para la recolección de datos se aplicaron encuestas estructuradas a una muestra de 104 estudiantes y 10 docentes, cuyos resultados evidencian que los docentes que implementan estrategias basadas en la gestión emocional presentan mayor disposición para afrontar retos en el aula, generando ambientes más propicios para el aprendizaje; como aporte principal, el estudio resalta que la motivación debe ser concebida como el eje que articula el proceso educativo, en tanto se vincula estrechamente con las prácticas pedagógicas y emocionales del docente, fortaleciendo así la formación integral de los estudiantes (Ramos, 2019).

La investigación desarrollada por Galindo y Vela (2020) en Colombia, de tipo exploratorio y cuantitativo con enfoque descriptivo, se centró en analizar la motivación académica de estudiantes universitarios desde la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, la cual sostiene que el sujeto desarrolla motivación interna en la medida en que puede ejercer autonomía, asumir responsabilidades y reconocer sus propias necesidades psicológicas y biológicas; el estudio, realizado en universidades de Villavicencio, parte del principio de que la motivación surge cuando el estudiante toma decisiones de forma consciente, se siente valorado en su entorno y experimenta satisfacción al cumplir con las tareas asignadas; con una muestra de 115 estudiantes, se aplicó un diseño transversal no experimental y se utilizó el cuestionario EME-28 (Núñez, 2006) como instrumento para medir los niveles de motivación académica; los hallazgos indican que la autonomía y la responsabilidad son factores que favorecen la disposición del estudiante hacia el aprendizaje, configurando una motivación intrínseca que sostiene su compromiso académico; en este contexto, el rol del docente como mediador y facilitador se vuelve clave para permitir que el estudiante gestione sus emociones y mantenga un estado motivacional constante, lo cual se traduce en una mayor disposición para cumplir con las

actividades planificadas y en la vivencia de experiencias educativas gratificantes (Galindo y Vela, 2020).

La investigación realizada por Guzmán y Gutiérrez (2020) en Colombia, de tipo correlacional, cuantitativa y de corte transversal, tuvo como objetivo analizar la relación entre la motivación escolar, las metas académicas, los estilos atribucionales y el rendimiento académico de los estudiantes; el estudio, aplicado a una muestra de 90 estudiantes de secundaria, utilizó como instrumentos el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II) y el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT), lo que permitió identificar cómo el nivel de desempeño académico se relaciona con el tipo de metas que los estudiantes se proponen, las atribuciones que hacen sobre sus logros o fracasos, y el grado de motivación con el que enfrentan sus tareas escolares; los autores señalan que la motivación escolar es clave para la formación de competencias cognitivas y que dicha motivación se fortalece cuando el docente plantea metas claras, acompañadas de una adecuada gestión emocional; en esa línea, se resalta la importancia de trabajar en submetas como el control emocional, el interés por las actividades y la valoración personal y social del proceso educativo, ya que estos elementos promueven el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje y contribuyen a la construcción de un proyecto de formación integral (Guzmán y Gutiérrez, 2020).

2.1.2.3. Contexto Local (Institucional)

La investigación de Ramírez (2022) sobre motivación académica y perspectiva temporal en Antioquia es de tipo correlacional, cuantitativa y transversal. A nivel de estudios regionales en el departamento de Antioquia Ramírez (2022), en su estudio sobre motivación académica y perspectiva temporal, este es un campo de estudio nuevo que postula que los seres humanos organizan su experiencia individual de forma inconsciente en periodos temporales pasados, presentes y futuros (Zimbardo y Boyd, 1999 citados Ramírez, 2022). Este estudio de tipo correlacional vincula en su proceso investigativo a un grupo de 100 estudiantes universitarios con edades entre 17 y 40 años a los que se les aplicó la encuesta sociodemográfica, el inventario de perspectiva temporal abreviado y la escala de motivación académica.

En los resultados se muestra relevancia entre los estados motivacionales del sujeto y el desempeño académico, a partir de la implementación de instrumentos validados, se identifica una relación directa entre la motivación en cada una de las escalas interna y externa y la capacidad de regulación identificada que permite al estudiante hacer de un motivo externo un ideal para alcanzar una meta mediante el acompañamiento que realiza el docente en el proceso formativo, de esta forma es un aporte a esta investigación, ya que toma la motivación como el proceso mediante el cual el estudiante se involucra en el cumplimiento a las actividades asignadas por el docente y como la actitud del docente en ese acompañamiento logra un estado motivacional permanente (Ramírez, 2022).

A continuación, se sintetizan los antecedentes en la Tabla 2

Tabla 2.*Resumen de Antecedentes Investigativos*

Autor y Año	País	Muestra	Hallazgos
Usán y Salavera (2018)	España	3.512 estudiantes adolescentes	La motivación intrínseca y el control emocional predicen el rendimiento académico; destaca el rol del docente en la gestión emocional.
Ávila (2019)	España	230 docentes	La competencia emocional docente mejora el bienestar y el clima educativo; se resalta el papel del docente emocionalmente preparado.
Sepúlveda, Mayorca y Pascual (2019)	España (Málaga)	Niños de 6 a 10 años, grupos focales	La educación emocional debe ser eje central; el docente es clave en la formación integral emocional y cognitiva.
Salinas (2019)	España	1.502 estudiantes	Las variables cognitivas y emocionales están relacionadas con el rendimiento; se resalta el papel del acompañamiento socioafectivo.
Pérez, Berlanga y Alegre (2019)	España	503 adultos (288 experimental, 215 control)	El posgrado mejora significativamente la competencia emocional; se valida el modelo pentagonal de Bisquerra.
González (2019)	Guatemala	90 estudiantes y 3 docentes	Se destaca la relación entre motivación, hábitos de estudio y apoyo emocional docente; la gestión emocional influye en el aprendizaje.
Bulás et al. (2019)	Chile	9 estudiantes aspirantes a posgrado en astrofísica	Las competencias emocionales impactan el proceso educativo; el docente debe ser mediador del desarrollo emocional.
Sánchez y Parra (2020)	España	20 estudiantes escolares	La educación emocional es base del aprendizaje autorregulado; el docente actúa como mediador emocional y cognitivo.
Tacca, Tacca y Cuarez (2020)	Perú	Docentes y estudiantes universitarios	La inteligencia emocional docente se relaciona con la satisfacción académica estudiantil y el bienestar psicológico.
Criollo et al. (2020)	Ecuador	15–17 años, docentes y psicólogos de dos instituciones	Los factores emocionales (familiares, escolares) influyen en la motivación y rendimiento; el docente debe guiar la gestión emocional.

Autor y Año	País	Muestra	Hallazgos
Briones y Meléndez (2021)	Perú	300 estudiantes de 16–17 años en 4 instituciones	El clima familiar afecta el estado emocional y motivación; se resalta la función emocional del docente como mediador del aula.
Rodríguez (2020)	Colombia	Docentes colombianos	Aún existen brechas en la formación docente en inteligencia emocional, especialmente en contextos de educación flexible.
Martínez y Hernández (2019)	Colombia	Contexto colombiano general	Se evidencia necesidad de estrategias que integren formación emocional docente para mejorar la motivación estudiantil.
Ramos (2019)	Colombia	104 estudiantes y 10 docentes	La motivación es clave en la formación; estrategias docentes de afrontamiento influyen en la gestión emocional y el aprendizaje.
Galindo y Vela (2020)	Colombia (Villavicencio)	115 estudiantes universitarios	La autonomía y responsabilidad fomentan motivación intrínseca; el docente es clave en generar placer por aprender.
Guzmán y Gutiérrez (2020)	Colombia	90 estudiantes	Las metas académicas y el control emocional están ligados al rendimiento; el acompañamiento docente facilita implicación emocional.
Ramírez (2022)	Colombia (Antioquia)	100 estudiantes universitarios	La motivación está ligada a la perspectiva temporal y la regulación emocional; el acompañamiento docente potencia la motivación sostenida.

Nota: Elaboración propia, 2023

2.2. Marco Teórico

En este capítulo se define el tema de estudio y se establece la postura teórica que orienta la investigación, integrando los referentes conceptuales necesarios para fundamentar las categorías de competencias socioemocionales docentes y motivación académica estudiantil. Como investigador, asumo una posición propositiva que reconoce la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas fundamentadas en el desarrollo emocional del docente, entendiendo que su competencia socioemocional es un factor determinante para favorecer ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros y motivadores.

Se aborda, en primer lugar, la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), que resalta la importancia de satisfacer necesidades emocionales y sociales como base para el desarrollo integral del individuo. Esta teoría se articula con la hipótesis central de esta investigación: que un docente emocionalmente competente está en mejores condiciones para fomentar la motivación académica en sus estudiantes. En consecuencia, se plantea que la gestión emocional es una herramienta pedagógica que incide directamente en el compromiso y desempeño del estudiante (Bisquerra, 2009; Goleman, 1995). Desde esta perspectiva, propongo que la regulación emocional docente puede convertirse en una estrategia estructural del acompañamiento pedagógico, especialmente en modelos flexibles que exigen adaptabilidad, empatía y atención a las diferencias individuales.

Como investigador, reconozco que la motivación académica es un fenómeno complejo que debe ser abordado desde una perspectiva integral, ya que involucra factores tanto emocionales como cognitivos que influyen directamente en el rendimiento y la permanencia del estudiante en el sistema educativo (Schunk, Pintrich & Meece, 2014). Por ello, este capítulo se estructura en torno a la teoría de la motivación, destacando el rol fundamental del docente en la creación de entornos emocionalmente positivos que orienten al estudiante hacia metas significativas (Goleman, 1995; Deci & Ryan, 2000). La revisión conceptual y empírica de las categorías permite sustentar

teóricamente la relación entre emociones y aprendizaje, y respalda la propuesta de diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que articulen el desarrollo emocional y cognitivo (Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal & Extremera, 2016). Esta postura se alinea con la necesidad de fortalecer el acompañamiento docente en el marco de un modelo pedagógico flexible, sensible a las realidades educativas actuales y centrado en el desarrollo integral del estudiante (UNESCO, 2021).

2.2.1. Teoría de la Jerarquía de las Necesidades Humanas de Abraham

Maslow

Para estudiar y exponer los factores asociados a la labor docente en relación con el manejo y regulación de las emociones de los estudiantes y su posible influencia en la motivación académica, se retoma la teoría de la jerarquía de las necesidades cuyo exponente es Maslow. Esta teoría educativa aborda las realidades educativas en las que el autor afirma que en los seres humanos se presentan necesidades jerarquizadas en cinco niveles que se organizan de forma piramidal, en consecuencia, sostiene que existen distintas jerarquías de necesidades, y que en la proporción que se logra dar satisfacción a aquellas necesidades básicas, se crean deseos trascendentes y esto conlleva a necesidades de tipo mayor, que en el ámbito educativo se deben plantear como objetivos de formación humana integral, que se trabajan en el acto educativo desde el aula de clases mediante el acompañamiento del docente y la práctica reflexiva mediante actividades de análisis y valoración para orientar el accionar de los estudiantes (Agreda y Pérez, 2020).

La Pirámide de Maslow, o jerarquía de las necesidades humanas, es una teoría psicológica propuesta por Abraham Maslow que se enfoca en el desarrollo integral de la persona, haciendo énfasis en aspectos afectivos y emocionales del ser humano, lo que permite realizar un análisis del comportamiento de los estudiantes, entendiendo que una necesidad que es satisfecha, no origina conductas o comportamientos que deban ser analizados, sino que son respuestas de tipo biológico, pero que aquellas que no son satisfechas, influyen en el comportamiento humano generando conductas que lo orientan a alcanzar logros de tipo individual. Las necesidades no satisfechas, como propone la

teoría de Maslow, actúan como motores impulsores de acciones orientadas a su satisfacción (Maderos, 2022).

En el contexto educativo el manejo del componente emocional de los estudiantes, estas necesidades insatisfechas pueden interpretarse como deseos trascendentes fundamentales para el desarrollo humano. La falta de atención a estas necesidades emocionales puede desencadenar conductas que afectan directamente los estados motivacionales. Al no abordar estas dimensiones emocionales, se obstaculiza la capacidad de los estudiantes para establecer acciones concretas que los impulsen hacia la consecución de sus objetivos de formación integral. Por lo anterior, es importante reconocer la interconexión entre las necesidades emocionales y la motivación, ya que un enfoque integral que aborde tanto las dimensiones emocionales como las aspiraciones académicas contribuirá a un desarrollo más equilibrado y satisfactorio para los estudiantes (Padovan, 2020).

La teoría de Maslow permite orientar y entender las necesidades socioemocionales de los estudiantes, y a partir de ellas generar patrones de conducta, que los pueden emular de las actitudes o competencias socioemocionales de los docentes, consideradas herramientas pedagógicas en el proceso de acompañamiento que se realiza en el trabajo de aula para la motivación y la consecución de esas metas de formación integral. En concordancia con Maslow, se encuentra la teoría de Ausubel, que, según Viera (2003), presenta la interacción entre el nuevo material significativo por su estructura lógica, ya que contiene los saberes previos y tiene una estructura conceptual. En esa dinámica, el docente, en su proceso de acompañamiento, debe generar una actitud motivacional positiva del estudiante. De la misma forma, la teoría de Vygotsky muestra cómo interactúan lo externo y lo interno en un contexto específico que determina la situación social de desarrollo que explora la potencialidad del individuo, la unidad de lo intelectual y lo afectivo en el proceso de aprendizaje.

Maslow reconoce la necesidad de pertenencia y amor en la jerarquía de necesidades, lo que resalta la importancia de las relaciones interpersonales en el bienestar psicológico (Fiorella, 2021). Ambos enfoques enfatizan en el papel del entorno y las experiencias sociales en la formación de la identidad y el desarrollo personal. Por

lo anterior, Vygotsky sostiene que el aprendizaje se produce a través de la interacción con otros individuos más expertos, mientras que Maslow sugiere que la satisfacción de las necesidades sociales contribuye al crecimiento y la realización personal. Por su parte, Ausubel propone el concepto de aprendizaje significativo, donde los nuevos conocimientos se relacionan de manera relevante con la estructura cognitiva previa del individuo. Esta idea se alinea con la jerarquía de necesidades de Maslow, donde la satisfacción de necesidades básicas sienta las bases para la búsqueda de la autorrealización (Madero, 2022). En el marco de esta investigación, la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow constituye un referente fundamental al proponer que el desarrollo pleno de los individuos depende de la satisfacción progresiva de sus necesidades, desde las básicas hasta alcanzar la autorrealización. Esta visión se articula con los postulados constructivistas de Vygotsky y Ausubel, quienes destacan que el conocimiento se construye activamente a partir de la interacción con el entorno y la participación en experiencias significativas.

En conclusión, la teoría de Maslow proporciona un marco fundamental para comprender y proyectar acciones que fortalezcan la relación entre el desarrollo de las competencias socioemocionales docentes y la motivación académica de los estudiantes en el contexto educativo. Al reconocer que las necesidades sociales, de estima y de autorrealización son esenciales para el bienestar y el desempeño humano, esta teoría evidencia que crear un ambiente emocionalmente seguro y de apoyo, mediado por el acompañamiento docente, es crucial para activar la motivación intrínseca de los estudiantes.

2.2.2. Teoría del Aprendizaje Significativo.

En coherencia con la teoría de las necesidades de Maslow, se articula la propuesta de Ausubel, quien, según Viera (2003), destaca la importancia de que el nuevo conocimiento sea significativo gracias a su estructura lógica y su vinculación con los saberes previos. Esta perspectiva subraya la necesidad de que el docente, a través de un acompañamiento efectivo, fomente una actitud motivacional positiva en los estudiantes. De esta forma, se evidencia que la teoría de Ausubel conceptualiza la noción de

memorización y mecanización que tienen los enfoques o teorías educativas tradicionales y presenta una conexión entre lo cognitivo y lo emocional, que es fundamental para comprender la conexión entre la motivación y el proceso de aprendizaje. La motivación, como señala Ibarrola et al. (2017), se establece como un motor esencial en este proceso, adquiriendo prioridad en el acto de aprender. Por ende, al diseñar los procesos de aprendizaje, es imperativo considerar las interconexiones que surgen entre las áreas cerebrales, específicamente en la parte cortical, vinculadas tanto a los procesos cognitivos y racionales como a los afectivos y emocionales.

Tanto Ausubel como Maslow reconocen la importancia de la motivación y la conexión con experiencias previas en el proceso de aprendizaje y crecimiento personal. Ausubel resalta que el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se integran de manera relevante a las estructuras cognitivas existentes del individuo, facilitando una comprensión profunda y duradera. Por su parte, Maslow plantea que la satisfacción de las necesidades básicas constituye el primer paso para que las personas puedan aspirar a metas más elevadas como la autorrealización.

En ese ámbito, el autor propone que se enfoque el proceso de enseñanza mediante la práctica del aprendizaje por recepción (González, 2000 se citó en Viera, 2003), y sostiene que el aprendizaje verbal significativo, propuesto por Ausubel, busca defender el proceso formativo que provoca un verdadero y auténtico cambio conductual en el individuo, ya que define el aprendizaje como un proceso de interacción que causa mutaciones de tipo interno, y que, a la vez, transforma los procesos de configuración psíquica del individuo de forma activa y permanente, por consiguiente, se puede determinar que en los procesos de aprendizaje significativo, esa serie de cambios se producen por la nueva información que transmite el docente y que adquiere sentido personal, logrando coherencia lógica en las estructuras de conocimiento del estudiante.

De manera complementaria, Ausubel introduce el concepto de aprendizaje significativo, que sostiene que la adquisición de nuevos conocimientos es efectiva cuando estos se relacionan de forma sustancial con las estructuras cognitivas previas del estudiante. Esta perspectiva se enlaza con la propuesta de Maslow, ya que para que un aprendizaje profundo ocurra, primero deben estar satisfechas las necesidades básicas del

estudiante, creando un estado emocional propicio para su autorrealización (Madero, 2022).

En ese orden de ideas, la teoría de Ausubel permite comprender la necesidad del factor afectivo o emotivo en el proceso de recepción de la información, y en esta línea de pensamiento, Ibarrola et al. (2017), manifiesta que el proceso mental y práctico es propio y exclusivo del ser humano y permite la actividad planificada para conseguir el éxito esperado, y es precisamente el sentido y el objetivo del proceso investigativo, intervenir la realidad y el entorno del individuo. Esa serie de fenómenos naturales o sociales que exigen una respuesta con carácter científico para alcanzar el éxito y que promuevan la dignidad, mediante estructuras de la nueva información a partir de una secuencia lógica para comprender la estructuración cognitiva del sujeto y los esquemas mentales que tiene, ya que son el soporte para alternar con los nuevos saberes (Lejter, 2000 como se citó en Viera, 2003).

Según Ausubel (1990), esta teoría supone una disposición positiva por parte del individuo que aprende, donde los procesos emocionales y afectivos determinan el concepto de motivación orientado desde el proceso formativo que dirige el docente. La relación que se establece entre lo emotivo y lo cognitivo depende del sentido en que se enfoque el concepto de aprendizaje, por lo tanto, la labor del docente es ayudar al estudiante a encontrarle sentido a ese aprendizaje mediante los objetivos propuestos y los motivos que lo llevan a conseguir esos objetivos (Sole, 2001 citado Ospina, 2006).

El acompañamiento que hace el docente al estudiante para gestionar y regular sus emociones presenta desafíos, ya que en muchas instancias se entrelaza el ámbito personal y emocional de estos profesionales con su labor (Pinzón, 2020). En ese contexto educativo, en concordancia con la propuesta de Ausubel y mediante el interés del estudiante en las labores asignadas y el nivel de concentración y dedicación frente a ese aprendizaje, se pretende lograr darle sentido a aquellos saberes que se adquieren, por ende, la base del aprendizaje significativo es el descubrimiento que realiza el estudiante a partir del concepto de desequilibrio o transformaciones que se dan por los saberes previos, en otros términos, un nuevo saber, un nuevo constructo teórico, que se

desarrolla en función de los intereses, motivaciones, experiencias y uso del pensamiento reflexivo del sujeto que aprende.

Ausubel (1963), habla de las capacidades de maduración cognitiva y las relaciones de tipo no arbitrario que tiene el sujeto con el conocimiento, dando por entendido que los factores motivacionales son las estructuras emocionales que fundamentan la teoría educativa sobre el aprendizaje significativo en función de los estados motivacionales del estudiante, por ello, se observa un matiz humanista, donde la emocionalidad es la guía que lleva a un estado de motivación que conduce a que el proceso formativo produzca un aprendizaje significativo o saberes contextualizados, mostrando la relevancia que tiene la predisposición del sujeto en la construcción de significados o nuevos conocimientos (Cañaverl et al., 2020).

A partir de la teoría de Ausubel citado Viera (2003) y en coherencia con la teoría de Maslow, se observa un cambio en cuanto a la labor del docente, quien en la actualidad es moderador, coordinador, facilitador, mediador, y se enfatiza en su labor de participante y acompañante del proceso formativo (Parra y Keila, 2014), para un proceso de acompañamiento eficiente y eficaz, considerando las diferencias individuales, las necesidades, el proceso de evolución y los estímulos que provee su grupo familiar para lograr desarrollar estrategias de mediación que permitan fomentar estados motivacionales constantes que lleven al estudiante a lograr un proceso educativo integral (Ponce, 2016). Esta dinámica de trabajo permite enfocar el modelo flexible de la Institución educativa denominado activo-desarrollista en función de potenciar los factores afectivos y emotivos en pro de lograr una formación integral del estudiante que hace parte de este centro formativo.

En esa labor de acompañamiento, el maestro enseña a pensar con la finalidad de optimizar la facultad de razonamiento del sujeto, pero esencialmente, el maestro debe estimular al sujeto para que tome conciencia de sus propias capacidades de maduración cognitiva para desarrollar estrategias mentales que le permitan al estudiante la gestión y autonomía de sus emociones y aspectos afectivos (Ausubel, 1963 citado Viera, 2003) de esta forma, se alcanza una mejora permanente en la motivación frente al proceso educativo que termina desarrollando competencias cognitivas y un rendimiento escolar

asociado a procesos de desarrollo personal, que orientan un aprendizaje significativo para aprender a aprender. En consecuencia, la labor de acompañamiento busca mejorar las condiciones del entorno, creando un escenario propio para el desarrollo de esquemas cognitivos por parte de los estudiantes mediante estrategias pedagógicas que generen un aprendizaje autorregulado e individualizado con una verdadera proyección de transformación del contexto, que solo se logra si existe un cambio radical en la mentalidad de maestros y estudiantes (Costa et al., 2021).

2.2.3. Teoría Sociocultural del Desarrollo

La presente investigación encuentra un fuerte sustento en la teoría sociocultural del desarrollo propuesta por Lev Vygotsky, la cual plantea que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo del individuo están profundamente influenciados por la interacción social, el lenguaje y el contexto cultural. Según Vygotsky, el conocimiento emerge en la interacción con los otros, particularmente con agentes más expertos, como lo es el docente en el contexto educativo. En este sentido, la función del docente trasciende la simple transmisión de contenidos y se convierte en un mediador del aprendizaje, cuyo papel es fundamental en el desarrollo del potencial del estudiante dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Aquí es donde se vincula directamente la inteligencia emocional del docente como una herramienta esencial en la mediación pedagógica, ya que a través de habilidades como la empatía, la autorregulación y la conciencia emocional, el docente facilita un entorno afectivo seguro y propicio para el aprendizaje.

Los estudios analizados (Bulás et al., 2019; Ramos, 2019; Galindo y Vela, 2020; Guzmán y Gutiérrez, 2020; Ramírez, 2022) evidencian cómo la interacción emocional entre docente y estudiante incide directamente en los procesos motivacionales y en el rendimiento académico, lo cual se alinea con la idea vygotskiana de que el desarrollo se da primero a nivel social (interpsicológico) y luego a nivel individual (intrapsicológico). La motivación académica, en este marco, se construye a partir de interacciones significativas en las que el docente orienta cognitivamente, emocional y socialmente al estudiante.

En los modelos pedagógicos flexibles, donde el aprendizaje es más autónomo y diverso, el rol emocional del docente cobra aún mayor importancia, ya que requiere de una mediación más personalizada y adaptativa. Tal como lo plantea Vygotsky, el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante se involucra activamente en el proceso, guiado por un otro significativo (el docente), quien debe poseer habilidades emocionales que le permitan interpretar y responder adecuadamente a las necesidades y estados motivacionales del estudiante. Por tanto, esta investigación se articula con la teoría sociocultural de Vygotsky al considerar que el desarrollo de la motivación académica y de saberes significativos no puede desligarse del contexto emocional y social en el que se encuentra el estudiante, y que la figura del docente emocionalmente competente es un factor clave para potenciar procesos educativos transformadores y contextualizados, tal como lo demandan los modelos pedagógicos flexibles en Colombia.

A su vez, la teoría sociocultural de Vygotsky aporta la comprensión de cómo interactúan los factores externos e internos en un contexto determinado, definiendo la situación social de desarrollo y evidenciando la unidad entre lo intelectual y lo afectivo en los procesos de aprendizaje. Concatenar estas teorías resulta fundamental para el propósito de esta investigación, ya que permite comprender que la motivación académica debe integrarse al desarrollo socioemocional del estudiante mediante estrategias intencionadas de acompañamiento docente. De este modo, se sustenta la propuesta de diseñar estrategias pedagógicas que, en el marco del modelo pedagógico flexible implementado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, buscan fortalecer la motivación académica y promover procesos de aprendizaje más significativos y humanizados durante el año lectivo 2023. Vygotsky enfatiza la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo.

Vygotsky, a través de su teoría sociocultural, resalta el papel esencial de la interacción social en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, subrayando que las funciones psicológicas superiores se construyen en el diálogo y la colaboración con otros. Este planteamiento guarda estrecha relación con Maslow, quien identifica en su pirámide la necesidad de pertenencia y amor como factores determinantes en el bienestar

psicológico y, en consecuencia, en el potencial de crecimiento personal (Fiorella, 2021). Tanto Maslow como Vygotsky coinciden en resaltar la influencia del entorno y de las experiencias interpersonales en el desarrollo integral del individuo.

En consecuencia, la teoría de Maslow se centra en la jerarquía de las necesidades humanas, planteando que las personas tienen una serie de necesidades que deben satisfacerse en un orden específico para alcanzar la autorrealización y el crecimiento personal, mientras que el constructivismo de Vygotsky y Ausubel se enfoca en cómo los individuos construyen activamente su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y la participación en experiencias significativas. Dentro del ámbito educativo, la teoría de Vigotsky (2009), destaca la importancia de la motivación, abordándola a través de dos formas de lenguaje, en primera instancia, involucra al individuo en su búsqueda de realización personal, guiada por conceptos afectivos y motivacionales que le otorgan autocontrol sobre sus acciones y comportamientos; en segundo lugar, se centra en las acciones relacionadas con la tarea, donde se establecen proposiciones destinadas a intensificar el interés del individuo, facilitando así un mayor control sobre la ejecución de dicha tarea y permitiéndole regular sus emociones (Cano y Zea, 2012).

La articulación de estas teorías proporciona el sustento epistemológico para esta investigación, que propone el diseño e implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la motivación académica, a través del acompañamiento docente, en el marco del modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023. Desde este enfoque propositivo, se reconoce que atender las necesidades emocionales, potenciar la interacción social y favorecer aprendizajes significativos son elementos clave para transformar la dinámica educativa y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

De manera complementaria, el constructivismo social de Vygotsky enfatiza que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo surgen de la interacción social, donde las experiencias compartidas y el acompañamiento de otros más experimentados son claves para potenciar las capacidades individuales. En conjunto, estas teorías comparten una visión integral: el entorno, las relaciones interpersonales, la motivación intrínseca y la

construcción activa del conocimiento son elementos fundamentales en el proceso de formación y en el bienestar de los individuos (Madero, 2022).

Estos enfoques teóricos se constituyen en pilares esenciales para el sustento epistemológico de esta investigación, cuyo objetivo es diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la motivación académica mediante el acompañamiento docente, en el marco del modelo pedagógico flexible implementado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023. Al integrar estas bases conceptuales, se propone una transformación educativa que priorice el desarrollo socioemocional, promueva ambientes de aprendizaje positivos y potencie el crecimiento integral de los estudiantes.

De esta forma, se le da argumento epistemológico a la necesidad de entender los factores de tipo emocional y afectivo que inciden directamente en el desarrollo de habilidades cognitivas, destrezas y potencialidades académicas (Portillo, 2017). Cañaveral et al. (2020) manifiestan que la teoría del aprendizaje significativo busca indagar las características cognoscitivas y de personalidad asociadas al estudiante, y en ese marco, entender los factores interpersonales y sociales que afectan los posibles resultados que están directamente relacionados con el desempeño escolar de los estudiantes en su proceso formativo mediado por el manejo de las emociones que determinan la motivación.

En cuanto a la relación contextual entre los autores Vygotsky, Ausubel y Maslow, fundamentan el problema de estudio en relación con la labor docente en el manejo y regulación de las emociones al interior del aula de clases y cómo esa actitud puede conducir a un estado de motivación académica de los estudiantes. Esta problemática se ha convertido en un fenómeno estructural del sistema educativo (Garzón y Sanz, 2012), y, por tanto, es necesario establecer argumentos desde las teorías existentes que permitan darle sentido a esta propuesta de investigación, con la finalidad de enfatizar y profundizar en las competencias socioemocionales que debe tener el docente en su labor de acompañamiento en el aula de clases.

En la epistemología, se intenta explicar la naturaleza del conocimiento humano respecto a la manera en que una persona que aprende algo nuevo lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propios esquemas mentales mediante la motivación como energía que dirige y orienta la conducta (Carrillo et al., 2009), como resultado, el aprendizaje es subjetivo, y promueve los procesos de crecimiento en el entorno al que pertenece el estudiante, por eso, las aproximaciones constructivistas coinciden en la participación activa del individuo (Serrano y Pons, 2011), donde las percepciones, los pensamientos y las emociones de los estudiantes son fundamentales para el intercambio que se da en el proceso de aprendizaje. Por ello, la relación que se produce con el docente en el modelo flexible de la institución es esencial en la interpretación de estos factores, para lograr un aprendizaje integral que reconozca la misión y la visión institucional y que interprete el contexto particular para darle sentido, logrando la apropiación del mismo y una proyección social. En el marco de esta investigación, se reconocen y articulan los aportes de tres teorías fundamentales que sustentan la relación entre la inteligencia emocional del docente y la motivación académica del estudiante:

Desde Maslow, se comprende que la motivación es una fuerza interna que impulsa al estudiante a satisfacer necesidades humanas jerarquizadas, entre ellas, las de pertenencia, autoestima y autorrealización. En el contexto educativo, estas necesidades se ven favorecidas cuando el docente genera un ambiente emocionalmente seguro, empático y comprensivo, lo cual permite que el estudiante enfoque su energía en el aprendizaje y en el logro académico. Así, la inteligencia emocional del docente se convierte en una herramienta clave para facilitar el ascenso motivacional hacia niveles superiores de autorrealización educativa.

Desde Ausubel, se destaca la importancia del aprendizaje significativo, el cual ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustancial con los saberes previos del estudiante. En este proceso, el papel del docente como mediador cobra un sentido profundo, ya que requiere identificar las emociones, actitudes y disposiciones afectivas del estudiante. En este sentido, la inteligencia emocional del docente favorece la organización emocional y cognitiva del aprendizaje, promoviendo conexiones auténticas entre lo que se enseña y lo que el estudiante ya conoce y siente.

Desde Vygotsky, se entiende que el desarrollo del aprendizaje está mediado por la interacción social y cultural, y que el docente, como agente más experto, tiene la función de guiar al estudiante dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta mediación es cognitiva, emocional y social. La inteligencia emocional del docente, entonces, actúa como un facilitador de procesos dialógicos y afectivos que permiten al estudiante implicarse activamente en su proceso formativo, generando estados motivacionales sostenidos que se consolidan gracias a la calidad de las relaciones interpersonales en el aula.

En conjunto, estas tres teorías permiten concluir que la inteligencia emocional del docente potencia la motivación académica, ya que esta se configura como un fenómeno complejo que depende de la satisfacción de necesidades humanas (Maslow), la integración significativa de conocimientos (Ausubel), y la calidad de las interacciones sociales (Vygotsky). La articulación de estos enfoques ofrece una base sólida para repensar el rol docente en los modelos pedagógicos flexibles, donde la dimensión emocional se reconoce como esencial para el éxito del proceso educativo.

2.3. Marco Conceptual

Este marco conceptual se orienta a clarificar los conceptos fundamentales que articulan la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en un contexto educativo flexible. Como investigador, reconozco la urgencia de comprender cómo estas dimensiones interactúan en la práctica pedagógica para responder a los desafíos actuales de la educación en Colombia. La inteligencia emocional en los docentes ha demostrado ser un factor clave en la creación de ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, lo cual influye significativamente en el bienestar y rendimiento de los estudiantes (Goleman, 1995; Bisquerra, 2011). En este sentido, el propósito de este capítulo es establecer las bases conceptuales que respaldan el desarrollo de estrategias orientadas a mejorar la calidad del proceso educativo mediante una intervención consciente, empática y contextualizada, en coherencia con los principios de la pedagogía contemporánea que demanda innovación, adaptabilidad y sensibilidad emocional (UNESCO, 2021).

2.3.1 Análisis Conceptual Sobre Inteligencia Emocional

En este apartado se presentan elementos asociados a la comprensión y aplicación de la inteligencia emocional en el ámbito educativo y personal, que ha ganado relevancia en los últimos años. Por consiguiente, este análisis conceptual hace una inmersión en el estudio de la inteligencia emocional, explorando su significado, alcance y repercusiones en el desarrollo integral de los individuos. De acuerdo con Goleman (1995), la inteligencia emocional se define como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como de identificar, interpretar y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Esta capacidad resulta fundamental para establecer relaciones saludables, tomar decisiones acertadas y afrontar desafíos cotidianos con resiliencia.

El concepto fue ampliamente difundido por Daniel Goleman (1995), hace referencia a la capacidad de identificar, comprender y regular las propias emociones, así como las de los demás. Goleman plantea que esta forma de inteligencia es tan relevante como el coeficiente intelectual para el éxito personal y profesional, especialmente en entornos sociales complejos como el educativo.

A esta visión se suma el enfoque propuesto por Mayer, Salovey y Caruso (2004), quienes definen la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades cognitivas que incluyen: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión y la regulación emocionales. Esta perspectiva plantea que la inteligencia emocional puede desarrollarse mediante el aprendizaje y la práctica, y que constituye una competencia clave en contextos educativos para fortalecer el desarrollo integral del estudiante. Su aplicación en el aula permite crear ambientes de aprendizaje más empáticos, participativos y emocionalmente seguros, aspectos fundamentales para la motivación y el bienestar estudiantil.

La Inteligencia Emocional, es la variable independiente y debe ser comprendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como de identificar, interpretar y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Este concepto, ampliamente difundido por Daniel Goleman (1995), va más allá

del simple control emocional; implica también la habilidad para construir relaciones interpersonales saludables, tomar decisiones de manera consciente y manejar eficazmente las diversas situaciones sociales que surgen en el entorno educativo. En este estudio, la inteligencia emocional se aborda como un componente esencial en el quehacer docente, dado su impacto directo sobre el clima emocional del aula y la motivación académica de los estudiantes. En el marco de esta investigación, se han identificado seis dimensiones clave que permiten comprender y evaluar el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes:

- La primera de ellas es la autoconciencia emocional, entendida como la capacidad del maestro para reconocer y comprender sus propios estados emocionales, evaluando cómo estos inciden en su comportamiento y en su práctica pedagógica. Esta dimensión se manifiesta, por ejemplo, en la habilidad para identificar y nombrar las emociones que experimenta, en la reflexión consciente sobre cómo dichas emociones influyen en sus decisiones dentro del aula, y en el reconocimiento del impacto que tienen tanto sus estados emocionales como los de sus estudiantes en la dinámica del ambiente escolar.
- La segunda dimensión corresponde a la autogestión emocional, que hace referencia a la capacidad del docente para regular de manera consciente sus emociones, manteniendo la estabilidad y una actitud constructiva, especialmente ante situaciones de presión, frustración o conflicto. Esta habilidad se refleja en la manera como gestiona emociones intensas como el enojo, en su capacidad para controlar impulsos en momentos críticos, y en su disposición para conservar la calma y actuar con objetividad frente a retos o desacuerdos con estudiantes y colegas.
- Una tercera dimensión esencial es la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprender sus emociones, pensamientos y necesidades. En el contexto educativo, esta competencia implica saber reconocer las señales emocionales de los estudiantes, responder de manera adecuada a sus necesidades afectivas, y mostrar sensibilidad frente a la diversidad emocional y cultural que

caracteriza a los grupos escolares. Esta apertura emocional favorece la creación de entornos más inclusivos y humanos.

- También se considera fundamental el desarrollo de habilidades sociales, como parte de la inteligencia emocional, que se traducen en la capacidad del docente para establecer interacciones efectivas, respetuosas y cooperativas en el entorno escolar. Estas habilidades se reflejan en la claridad y asertividad al comunicarse, en la disposición para resolver conflictos a través del diálogo y la negociación, y en la construcción de relaciones de confianza con estudiantes, colegas y familias.
- Otra dimensión relevante es la motivación personal, la cual se refiere al impulso interno que lleva al docente a comprometerse con su labor, su desarrollo profesional y la mejora continua de su práctica educativa. Esta motivación se expresa en el entusiasmo por enseñar y aprender, en el compromiso con los valores educativos que orientan su quehacer, y en la búsqueda constante de estrategias innovadoras que respondan a las necesidades de sus estudiantes.
- Finalmente, la conciencia social se presenta como una dimensión clave que permite al docente interpretar las dinámicas sociales y culturales que influyen en el bienestar emocional del estudiantado. Esta conciencia se evidencia en la capacidad para reconocer cómo factores externos afectan emocionalmente a los estudiantes, en la sensibilidad hacia sus contextos familiares y sociales, y en la toma de decisiones pedagógicas que prioricen el cuidado emocional como eje transversal del proceso formativo.

La variable dependiente motivación académica se entiende como el conjunto de factores internos y externos que impulsan al estudiante a iniciar, sostener y orientar sus esfuerzos hacia el aprendizaje y su participación activa en las actividades escolares. De acuerdo con Schunk, Pintrich y Meece (2014), esta motivación puede tener un origen interno —lo que se conoce como motivación intrínseca— o externo, conocida como motivación extrínseca. La primera se relaciona con el interés personal, el disfrute del proceso de aprendizaje y la satisfacción que produce adquirir conocimientos por

iniciativa propia. La segunda, en cambio, está asociada a la búsqueda de recompensas externas como las calificaciones, el reconocimiento social o el cumplimiento de expectativas ajenas. Ambos tipos de motivación coexisten en el contexto escolar y cumplen un papel determinante en el rendimiento académico, el nivel de compromiso del estudiante y su capacidad para enfrentar dificultades con perseverancia y sentido.

- Dentro de esta variable, una de las dimensiones centrales es la motivación intrínseca, que se manifiesta cuando el estudiante se involucra en el aprendizaje por gusto, curiosidad o deseo personal de superación. Este tipo de motivación se evidencia en el interés genuino por las asignaturas, en el placer que le genera descubrir cosas nuevas, y en la voluntad de enfrentar desafíos intelectuales sin necesidad de incentivos externos. En contraste, la motivación extrínseca se observa cuando el esfuerzo está dirigido a cumplir con objetivos impuestos o a obtener recompensas ajenas al aprendizaje en sí. En este caso, la motivación se moviliza por el deseo de alcanzar buenas calificaciones, cumplir con las expectativas de padres o maestros, o lograr metas a corto plazo, como aprobar un examen o entregar una tarea puntual.
- Otra dimensión relevante es la autoeficacia, entendida como la creencia del estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar sus metas académicas. Esta confianza se expresa en la seguridad que tiene sobre sus habilidades para aprender, en la percepción de que los resultados dependen de su esfuerzo, y en su disposición para perseverar incluso cuando enfrenta dificultades o frustraciones. Cuando los estudiantes se sienten competentes y capaces de superar los obstáculos, tienden a mantenerse motivados y comprometidos con su proceso educativo.
- El compromiso académico constituye otra dimensión esencial dentro de esta variable. Se refiere al grado de implicación activa, responsable y sostenida del estudiante con sus tareas escolares. Este compromiso se manifiesta en la participación activa en clase, en la dedicación con la que realiza sus trabajos y en la constancia con la que asiste a las actividades

académicas. Un estudiante comprometido cumple con sus deberes y se involucra con interés en su formación, lo que repercute positivamente en su desempeño y en la calidad del ambiente educativo.

- Asimismo, se incluyen las llamadas atribuciones causales, que hacen referencia a las explicaciones que los estudiantes dan sobre las causas de sus logros o fracasos académicos. Estas atribuciones pueden ser internas, cuando se relacionan con el esfuerzo o la capacidad personal, o externas, cuando se atribuyen a factores como la suerte o la facilidad de la tarea. También varían según se consideren causas estables o cambiantes. Estas creencias influyen directamente en la motivación, ya que condicionan la forma en que el estudiante interpreta su desempeño y, por ende, su disposición para continuar aprendiendo.
- Otro aspecto fundamental son las emociones en el aprendizaje, ya que los sentimientos que experimentan los estudiantes durante el proceso educativo —tanto positivos como negativos— inciden directamente en su rendimiento y en su capacidad para concentrarse, participar o perseverar. Emociones como el placer, la curiosidad o el entusiasmo suelen facilitar el aprendizaje, mientras que estados como la ansiedad o la frustración pueden dificultarlo. Además, la manera en que los estudiantes perciben las interacciones emocionales en el aula —tanto con sus compañeros como con sus docentes— influye en el clima escolar y, por tanto, en su motivación.
- También se aborda la dimensión del sentido de la relevancia y la valoración del aprendizaje, que hace referencia a la percepción que tiene el estudiante sobre la utilidad y el valor del conocimiento adquirido. Cuando el contenido se percibe como aplicable a la vida real o relevante para sus metas personales, la motivación se incrementa de forma natural. De este modo, los estudiantes tienden a involucrarse más activamente cuando consideran que lo que están aprendiendo tiene un impacto directo en su futuro académico, laboral o personal.

- Por último, se encuentra la autonomía y autodirección, que alude a la capacidad del estudiante para gestionar su propio proceso de aprendizaje. Esta autonomía se ve favorecida cuando el estudiante tiene la posibilidad de tomar decisiones sobre su ritmo, sus métodos de estudio y los objetivos que se propone alcanzar. Además, su participación activa en la planificación de sus metas y en la toma de decisiones relacionadas con el contenido académico refuerza su sentido de responsabilidad, confianza y compromiso con la formación.

En conjunto, estas dimensiones permiten ampliar la comprensión de la motivación académica como un fenómeno complejo, influido por factores emocionales, cognitivos y contextuales. Esta investigación se propone destacar la relevancia de tales elementos para formar individuos emocionalmente equilibrados y preparados.

2.3.1.1. Competencias Socioemocionales: Dimensiones de la Inteligencia Emocional

Las competencias socioemocionales se entienden como un conjunto de habilidades que permiten a las personas comprender y regular sus emociones, establecer vínculos positivos con los demás, tomar decisiones responsables y responder de manera adecuada ante los desafíos personales y sociales. Estas capacidades, fundamentales para el desarrollo humano, han sido ampliamente promovidas por instituciones internacionales como el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), que ha definido cinco áreas esenciales que orientan su desarrollo: la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para las relaciones interpersonales y la toma de decisiones responsable.

La autoconciencia implica la capacidad de reconocer los propios estados emocionales, pensamientos y valores, y de comprender cómo estos influyen en el comportamiento diario. La autorregulación, por su parte, se refiere a la habilidad para manejar emociones, pensamientos y conductas de manera constructiva, adaptándose con equilibrio a diferentes situaciones. En cuanto a la conciencia social, esta se manifiesta en la comprensión empática de las perspectivas de los demás, así como en la capacidad para

respetar la diversidad y establecer relaciones solidarias. Las habilidades relacionales comprenden la capacidad para iniciar y sostener vínculos saludables, basados en la cooperación, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos. Finalmente, la toma de decisiones responsable implica evaluar de manera ética y prudente las posibles consecuencias de las propias acciones, optando por conductas seguras y positivas tanto para uno mismo como para los demás.

En el ámbito educativo, el desarrollo de estas competencias tiene un impacto directo en la formación de estudiantes más autónomos, resilientes y emocionalmente equilibrados. La escuela se convierte así en un espacio privilegiado para fortalecer estas habilidades, en especial cuando se cuenta con docentes sensibles a las necesidades emocionales del estudiantado y comprometidos con su acompañamiento integral. En este sentido, el modelo pedagógico flexible se presenta como un escenario propicio para promover la educación emocional, al permitir una atención más personalizada y respetuosa de las particularidades de cada estudiante.

Las estrategias pedagógicas propuestas en esta investigación se enmarcan precisamente dentro de ese horizonte. Están orientadas a fortalecer el *saber ser* del estudiante, entendiendo que el bienestar emocional es inseparable del proceso de aprendizaje. Su implementación busca enriquecer la motivación académica, crear ambientes escolares más humanos y receptivos a la diversidad emocional, y favorecer relaciones más cercanas y significativas entre docentes y estudiantes.

Las competencias socioemocionales son consideradas como un conjunto de habilidades y capacidades de la inteligencia emocional que permiten a las personas interactuar de manera efectiva con los demás, manejar sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y enfrentar los desafíos de la vida cotidiana de manera positiva. Estas competencias son fundamentales para el bienestar personal y social, así como para el éxito en diferentes ámbitos de la vida, incluida la educación, el trabajo y las relaciones interpersonales. Desde el ámbito científico, diversas investigaciones han demostrado que las competencias socioemocionales son tan importantes como las habilidades cognitivas para el éxito y la felicidad en la vida. Estudios en psicología (Brackett, 2021), neurociencia (Davidson, 2019), y educación

(Elias, 2021) han destacado la importancia de estas competencias para el desarrollo integral de las personas (Brackett, 2021), así como para la prevención de problemas como la ansiedad, la depresión, el bullying y el bajo rendimiento académico.

En el ámbito pedagógico, se ha reconocido la importancia de incorporar el desarrollo de competencias socioemocionales en el currículo educativo para desarrollar y fomentar la inteligencia emocional. Se considera que las escuelas deben centrarse en la transmisión de conocimientos académicos, así como en el desarrollo integral de los estudiantes (Davidson, 2019), incluyendo sus habilidades sociales y emocionales. La enseñanza de competencias como la empatía, la resolución de conflictos, la autoestima, la inteligencia emocional y la toma de decisiones éticas se ha vuelto cada vez más relevante en el ámbito educativo.

En ese orden de ideas, las competencias socioemocionales son fundamentales para el desarrollo personal y social de las personas (Salovey y Mayer, 1997) y su promoción y enseñanza son aspectos clave tanto en la investigación científica como en la práctica pedagógica. La integración de estas competencias en el ámbito educativo puede contribuir significativamente a la formación de individuos más equilibrados, felices y capaces de enfrentar los desafíos de la vida de manera positiva y constructiva. En concordancia con lo planteado es necesario profundizar sobre conceptos como la inteligencia emocional, el reconocimiento y manejo de las emociones, la educación socioemocional y la gestión emocional, que son conceptos interrelacionados y forman parte de la conceptualización de las competencias socioemocionales.

El aprendizaje (CASEL, 1994) socioemocional (SEL) es otro enfoque clave que promueve la inclusión de la IE y las CSE en los sistemas educativos. Las estrategias de SEL tienen como objetivo enseñar a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones, así como a desarrollar habilidades sociales efectivas, tomar decisiones responsables y cultivar la empatía. Este enfoque no solo aboga por el aprendizaje teórico, sino que también fomenta un aprendizaje activo y experiencial, donde los estudiantes participan en actividades prácticas que les permiten aplicar lo aprendido en contextos reales.

A lo largo de los años, los autores mencionados han aportado significativamente al desarrollo y comprensión de las competencias socioemocionales, cada uno ofreciendo perspectivas y enfoques que han enriquecido el campo. Su trabajo ha promovido la integración de las CSE en la educación y otros ámbitos, destacando su papel necesario en el bienestar y el desarrollo integral de los individuos. Ambos paradigmas, la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales, comparten la meta fundamental de mejorar la calidad de vida y las relaciones interpersonales. Integrarlos se subraya la importancia de comprender y aplicar estos conceptos en diversos contextos. La primera propuesta aboga por una integración que potencie el desarrollo personal y social, mientras que la segunda se centra en clarificar y distinguir los paradigmas, lo que permite mejorar la efectividad de las estrategias implementadas en educación y liderazgo.

La inteligencia emocional de la que habla Goleman (2007) y las competencias socioemocionales que exponen Mayer y Salovey (1994) son fundamentales en el ámbito educativo; la IE se define como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones y las de los demás. Entre sus componentes se destacan la autoconciencia, la autogestión, la empatía y las habilidades sociales. La investigación ha demostrado que la IE está asociada con resultados positivos, como un mejor rendimiento académico y una mayor satisfacción personal. Por su parte, las CSE son un conjunto de habilidades que permiten a las personas manejar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables. Estas competencias, que incluyen el autoconocimiento emocional y la autoregulación, han sido vinculadas con el éxito académico y el bienestar emocional.

Las competencias socioemocionales, como dimensiones de la Inteligencia emocional (Bulas et al., 2019), son fundamentales en el desarrollo integral de las personas, ya que influyen en cómo gestionamos nuestras emociones, nos relacionamos con los demás y enfrentamos los desafíos cotidianos. Estas habilidades favorecen la convivencia y el trabajo en colaborativo. A continuación, se definirán algunas de las competencias que caracterizan la inteligencia emocional, y se consideran relevantes, que

ayudan en la apropiación y fomento de estas en contextos educativos flexibles que exigen el desarrollo de dichas habilidades.

Autoconocimiento o Autoconciencia Emocional. El autoconocimiento es la habilidad que desarrolla el ser humano y le permite conectarse con su propia realidad, con sus emociones, afectos y reflexiones. Esta habilidad o capacidad le permite al sujeto ser consciente de por qué lo siente, reconocerse y reconocer qué imagen tienen las otras personas de la individualidad, por ello, cuando las personas se conocen a sí mismas, reconocen sus fortalezas y debilidades (Banco Mundial, 2016). Por lo anterior, es fundamental que el docente se reconozca como un ser humano que tiene la responsabilidad de formar seres humanos a través de su ejercicio pedagógico, pues el estudiante imita conductas o patrones, y es en esa dinámica en la que el estudiante desarrolla un sentido de pertenencia que orienta sus habilidades para alcanzar metas proyectadas, en ese sentido, se vuelven proactivos debido al eje de una identidad integral que parte del autoconocimiento (Nagaoka, 2014 citado Chernicoff y Rodríguez, 2018).

En consecuencia, el autoconocimiento es una competencia fundamental que permite a los individuos conectarse de manera profunda consigo mismos, comprendiendo sus emociones, afectos y pensamientos de forma consciente. Cuando las personas se conocen a sí mismas, son capaces de identificar tanto sus fortalezas como sus debilidades, lo que les permite desarrollar una mayor autoestima, confianza en sí mismas y una mejor capacidad para tomar decisiones acertadas en diversos aspectos de sus vidas. En definitiva, el autoconocimiento es una competencia esencial que potencia el crecimiento personal, el bienestar emocional y las relaciones interpersonales satisfactorias.

Autorregulación o Regulación Emocional. Cuando se habla de autorregulación, se debe comprender primero la integración de las categorías motivacionales y las cognitivas como esenciales para entender el proceso formativo que está a cargo del docente, por lo tanto, el concepto es una estructura compleja y completa que permite un desarrollo integral. Esta capacidad humana modifica la intensidad y la duración de las emociones, de esta forma se logra un autocontrol que regula los impulsos, en ese sentido, la autorregulación es una actividad necesaria que debe integrar los aspectos relacionados con las creencias motivacionales y los afectos o emociones mediante estrategias que le permitan al estudiante encarar esas emociones de índole negativa que limitan y frenan el proceso de aprendizaje (Pintrich, 2003 citado Valle et al., 2010). Es fundamental que el docente combine las perspectivas positivas con un estado motivacional equilibrado a través de estrategias disímiles para soluciones asertivas a problemas del entorno, de esa forma, puede orientar al estudiante para que adquiera y promueva virtudes que lo lleven a la autorregulación, y ese proceso de aprendizaje se desarrolla mediante la interacción con el docente en el aula de clases (Valle et al., 2010).

En este sentido, cuando el docente tiene autorregulación de sus propias emociones, puede orientar al estudiante para que logre la disposición del proceso de aprendizaje de forma autorregulada, que debe estar reglamentado en cuatro etapas: de planificación, de supervisión, de revisión y de valoración, cada una orientada bajo la dirección del docente que plantea actividades relacionadas directamente con las áreas cognitiva, afectiva, motivacional, comportamental y contextual, de esa forma, se proyecta un aprendizaje contextualizado que parte de la realidad del estudiante y pretende formar al ciudadano (Pintrich, 2004 citado Valle et al., 2010).

En resumen, la autorregulación emocional es una habilidad prioritaria que permite a las personas gestionar sus emociones de manera efectiva, adaptando sus respuestas emocionales a las diferentes situaciones que enfrentan en la vida. Al desarrollar esta competencia, las personas pueden controlar impulsos, regular el estrés, mantener la calma en momentos de tensión y tomar decisiones más reflexivas y equilibradas. La capacidad de regular nuestras emociones fortalece nuestras relaciones

interpersonales, nuestra productividad y nuestra capacidad para afrontar los desafíos de manera positiva. En definitiva, la autorregulación emocional es una herramienta poderosa que nos empodera para navegar por la complejidad de nuestras emociones y experiencias, promoviendo un mayor equilibrio, bienestar y crecimiento personal.

Empatía. La empatía se debe entender como el conjunto de aptitudes o cualidades que generan capacidad en el ser humano para comprender y aceptar los sentimientos y emociones de los otros sujetos, por ello, se fundamenta en el reconocimiento de la otra persona aceptándola como miembro de su grupo (Fernández et al., 2008) En el ámbito educativo, es una habilidad imprescindible en los docentes para desarrollar procesos formativos, toda vez que los procesos educativos se realizan en ambientes colaborativos, donde el otro es necesario e imprescindible para construir. Este ambiente colegiado donde se desarrolla la socialización de los niños y adolescentes exige un reconocimiento por parte del docente del rol activo del estudiante, y una aceptación del estado emocional del mismo (Gélvez et al., 2016), pero también, requiere de un personal idóneo que haga que el compartir entre esos actores del proceso formativo se realice en el respeto a ese estado emotivo, porque sólo en un ambiente armónico y de respeto por el otro se logra entrar en diálogo para entender las necesidades del estudiante como propias (López et al., 2014).

Frente a la multiplicidad de definiciones en relación con el concepto, y desde una perspectiva multidimensional que pretende abarcar componentes emocionales y cognitivos asociados a los patrones de conducta, se presenta una visión integradora que busca conciliar y relacionar la cognición con el afecto, de esta forma, por un lado, se presentan como conceptos independientes y, por otra parte, se fundamenta la relación íntima entre ambos criterios, por lo que se debe comprender desde una perspectiva cognitiva para adoptar el punto de vista de la otra persona con la finalidad de analizarlo, explicarlo y hasta llegar a predecir patrones de conducta según el contexto donde se desarrollan las acciones y las intenciones del sujeto (Arenas y Jaramillo, 2018).

Autoestima. La autoestima se debe entender como una cualidad o conjunto de cualidades de la persona, para Maslow (1943), el ser humano tiene una necesidad de aprecio por sí mismo, y de reconocimiento por parte de los demás, situando esta necesidad como posterior a la satisfacción de necesidades básicas de supervivencia, para establecer metas que deben ser consideradas como puntos de llegada en primera instancia para el docente a partir del cual se extienden hacia el estudiante. Esta competencia le permite al sujeto una valoración de sí mismo influenciado por su contexto para formar un autoconcepto. Es así como los valores se establecen a partir de las creencias formadas, y se constituyen en factores esenciales para el desarrollo de las competencias emocionales que orientan al docente en el cumplimiento de la misión de enseñar, mediante una serie de estrategias diseñadas para realizar una actividad, y, al estudiante, al cumplimiento de las actividades planteadas teniendo presente los afectos, las emociones y los sentimientos que llevan a un estado de motivación.

Estos patrones son los que intencionan las acciones del docente en su labor de enseñar y al estudiante en la labor de aprender a valorarse y valorar a los demás, y orienta las formas en las que ambos actores se aproximan al cumplimiento de actividades de índole formativa para volver ese objetivo una meta académica y trabajar en acciones concretas que permitan alcanzarla. Cuando el estudiante logra la internalización de esa meta mediante el acompañamiento del docente, se establecen propósitos con motivos, y se crean necesidades que llevan una intención personal, y le permiten al docente un ejercicio reflexivo y al estudiante un acercamiento gradual a ese objetivo establecido por convicción y motivación interna (Dweeck y Leggett, 1988 citado González et al., 1996).

Las metas u objetivos que buscan conseguir los estudiantes son las que establecen la forma de encarar las actividades de tipo escolar. En ese sentido, estas metas se deben comprender desde tres categorías que las agrupan en función de la tarea: con la autovaloración, con la valoración social y con la consecución de recompensas externas. Por ello, es fundamental que el docente en el proceso de acompañamiento a los estudiantes en la gestión de las emociones establezca metas cognitivas de corto y mediano plazo, con la finalidad de que la gestión de esas emociones se enfoque a

actividades para lograr el objetivo planteado (Alonso, 1991 citado González et al., 1996).

Aquellas metas relacionadas con la tarea hacen alusión a una motivación de competencia que pretende un aumento de las habilidades y destrezas propias del estudiante; a una motivación intrínseca donde el sujeto se entrega por voluntad y compromiso al cumplimiento de la tarea, y una motivación de control que permite al estudiante experimentar autonomía para desarrollar las acciones con total libertad y seguridad (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992, citados González et al., 1996). Esta clasificación lleva a comprender que en el proceso formativo es el docente quien diseña desde la estructura curricular, las metas de aprendizaje y de rendimiento que conducen al estudiante a tener unos patrones motivacionales ajustados al cumplimiento por convicción, es por ello que, es fundamental que el docente desempeñe un rol en la gestión de las emociones para mantener una actitud motivada frente al proceso educativo.

En lo concerniente con las metas de autovaloración, se vinculan directamente al autoconcepto y la autoestima, relacionados con deseos de alcanzar al éxito y experimentar las experiencias positivas de orgullo y satisfacción (Atkinson, 1964 citado González et al., 1996), pero también con estudiantes que buscan evitar experiencias negativas asociadas al fracaso. Frente a las metas de valoración social, pese a no estar directamente relacionadas con el aprendizaje y el desempeño académico, tienen una función relevante en el proceso formativo, porque se asocian con la experiencia emocional del estudiante, ya que surgen del nivel de empatía que tiene el sujeto con personas significativas para él, y en especial con sus maestros. En este tipo de metas el estudiante persigue la aceptación del otro y evita el rechazo por su desempeño académico (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992, citados González et al., 1996).

Por último, las metas de consecución de recompensas externas tampoco se relacionan directamente con el proceso educativo, sin embargo, sirven de apoyo para beneficiar dicha actividad porque el estudiante persigue premios o recompensas manifestadas en las notas o valoración académica que lo lleven al reconocimiento, y de esta forma evade castigos o pérdidas de asignaturas, escenarios u objetos que

representan un valor emocional para el sujeto. En ese sentido, la clasificación en estos grupos no excluye las unas de las otras, porque un sujeto motivado por la consecución del logro trabaja en función de varias metas al mismo tiempo (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992 citados González et al., 1996).

Independiente de la clasificación que se realice de las metas académicas, existe una tendencia general a una orientación motivacional de carácter intrínseco (Interno). Este planteamiento se visualiza cuando un estudiante es movido por la curiosidad, el deseo, el gusto, el placer, los desafíos y la motivación por descubrir y adquirir nuevos conocimientos y el interés por aprender (motivación intrínseca), y otra de carácter extrínseco (externo), cuando están orientados a obtener notas o valoraciones, premios, reflexiones positivas, aprobación de los adultos, especialmente de los docentes, y buscan evitar juicios negativos o críticos (Harter, 1981 citado González et al., 1996).

En resumen, la autoestima juega un papel esencial como competencia que impulsa la motivación académica de los individuos. Una autoestima saludable y positiva les brinda a los estudiantes la confianza en sus habilidades y el valor personal necesario para enfrentar desafíos académicos con determinación y optimismo. Al creer en sí mismos y en su capacidad para tener éxito, los estudiantes están dispuestos a esforzarse, persistir ante las adversidades y buscar metas académicas. La autoestima también influye en la actitud hacia el aprendizaje, promoviendo una mentalidad de crecimiento, la auto-superación y la resiliencia frente a los fracasos.

Asertividad. La asertividad es una capacidad humana para comunicar aquello que se piensa y se siente, con estructura lógica y coherente, que exprese claridad y concreción, pero, sobre todo, le permite al sujeto ser respetuoso y directo sin hacer daño a los demás. Se debe comprender como todas aquellas oportunidades o posibilidades de conseguir una meta, en tal sentido, los docentes tienen una proyección de su labor formativa con respecto a que los estudiantes sean asertivos en su proyecto de formación, y que se desarrollen en los estudiantes esta capacidad para lograr las competencias propuestas en los diseños curriculares a lo largo de un proceso formativo, por lo tanto, deben incluir una dimensión académica y un ajuste social, en ese sentido, se debe fomentar desde la autoeficacia, el conjunto de normas y creencias que tiene el estudiante frente a sus capacidades, destrezas y habilidades que le permiten gestionar las emociones para controlar los sucesos de la vida cotidiana que afectan, modifican e influyen en las decisiones que toma, y que lo lleve a cumplir con las metas propuestas pese a las adversidades que pueda generar el entorno (Bandura, 1997 citado González et al., 1996).

En ese orden de ideas, las expectativas están directamente relacionadas con el desarrollo de la asertividad para gestionar sus emociones, con la finalidad de superar dificultades a través de las capacidades y potencialidades que le brinda el entorno educativo al estudiante, ya que, cuando el sujeto desarrolla habilidades, es capaz de enfrentar retos de tipo escolar, aprende del error y construye desde la perseverancia, en ese sentido, la asertividad se vuelve parte esencial de la dimensión emocional tanto de estudiantes como de docentes y padres de familia (ACE, 2019). Por lo tanto, fomentar confianza en los estudiantes para que potencien sus capacidades, es la labor del docente en el acompañamiento al interior del aula de clases, de esa manera, se logra que el estudiante se enfrente con determinación a las actividades asignadas, logrando el éxito mediante el compromiso y la responsabilidad que le otorgue a las tareas escolares.

En conclusión, la asertividad se determina como una habilidad esencial que potencia la capacidad humana para comunicar de manera efectiva, clara y respetuosa lo que se piensa y se siente. Al ser asertivos, los individuos pueden expresar sus opiniones, deseos y emociones de forma directa y honesta, manteniendo una estructura lógica y coherente en su comunicación. Esta habilidad les permite establecer límites saludables,

defender sus derechos y necesidades, así como también escuchar activamente a los demás, fomentando así relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo y la empatía. Ser asertivo implica transmitir mensajes de manera firme pero amable, sin herir susceptibilidades ni generar conflictos innecesarios, lo que contribuye a un ambiente de comunicación abierto, transparente y constructivo. En última instancia, la asertividad promueve una comunicación efectiva, empática y armoniosa en los espacios formativos académicos.

Resolución de conflictos. La resolución de conflictos se define como la habilidad para abordar con argumentos constructivos las situaciones problemáticas que surgen en los grupos humanos, con el objetivo de alcanzar un consenso equitativo y justo entre las partes involucradas. En este contexto, es necesario reconocer que las fuentes de motivación de cada parte pueden ser diversas, generando efectos variados dependiendo de la naturaleza positiva o negativa de las emociones asociadas. La capacidad para comprender y gestionar estas motivaciones emocionales se convierte así en un elemento esencial para facilitar una resolución de conflictos eficaz, promoviendo la armonía y el beneficio colectivo en los escenarios de interacción humana (Ibarrola et al., 2017).

Shapiro (1997), manifiesta que la adaptabilidad se convierte en otra cualidad clave, ya que implica la capacidad de ajustarse a situaciones cambiantes y gestionar las emociones asociadas a esos cambios. La simpatía y la capacidad de resolver problemas de manera interpersonal resaltan la importancia de las relaciones emocionalmente inteligentes en la resolución constructiva de conflictos. La persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto se alinean con la inteligencia emocional al contribuir a un entorno interpersonal positivo y a relaciones saludables.

En este espacio de reflexión, los profesionales de la educación pueden aprovechar su comprensión de las dimensiones del conocimiento para abordar situaciones desde una perspectiva integral, considerando las emociones involucradas. La mediación efectiva implica promover relaciones respetuosas y fomentar el bienestar emocional de las partes involucradas. En última instancia, la gestión de las emociones se convierte en un componente esencial en el ejercicio de roles mediadores,

proporcionando una base sólida para la construcción de relaciones saludables y la resolución positiva de conflictos en diversos contextos educativos (Muslow, 2008).

Adicionalmente, la práctica reflexiva contribuye significativamente al desarrollo de habilidades específicas relacionadas con la resolución de conflictos. A medida que los docentes analizan y evalúan sus interacciones pedagógicas, se enfrentan a situaciones en las que surgen discrepancias o desafíos. La capacidad de gestionar conflictos de manera constructiva se convierte, así, en un aspecto clave de las habilidades socioemocionales desarrolladas a través de la reflexión constante. Los docentes, al reflexionar sobre los momentos en los que se han enfrentado a tensiones o desacuerdos en el aula, pueden desarrollar habilidades para identificar las causas de los conflictos, entender las perspectivas de los estudiantes y aplicar estrategias efectivas de resolución. La práctica reflexiva, en el contexto educativo, se convierte en una herramienta pedagógica para el aprendizaje de estrategias de comunicación efectiva, empatía y negociación, elementos fundamentales en la gestión y resolución de conflictos (Agreda y Pérez, 2019).

En el contexto educativo, la inteligencia emocional del docente y la regulación de las emociones de los estudiantes están estrechamente vinculadas. Un docente con alta inteligencia emocional puede desempeñar un papel necesario al servir como un modelo a seguir para los estudiantes en el manejo efectivo de las emociones. Esta capacidad del docente puede contribuir a la creación de un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro y enriquecedor para todos los involucrados en el proceso educativo. Estudios realizados en diferentes países, como Perú, Ecuador y España, han sugerido que los docentes con niveles más altos de inteligencia emocional tienden a ser más empáticos, comprensivos y hábiles en el manejo de sus propias emociones. Esta habilidad les permite establecer un ambiente emocionalmente seguro y positivo en el aula, lo que a su vez puede facilitar que los estudiantes aprendan a regular sus propias emociones de manera saludable (CASEL, 2022).

Recapitulando, la inteligencia emocional del docente influye en la regulación emocional de los estudiantes al servir como un modelo a seguir y al crear un entorno propicio para el desarrollo de habilidades emocionales. Esto destaca la importancia de que los docentes posean habilidades emocionales que les permitan apoyar de manera

efectiva el bienestar emocional y el aprendizaje de sus estudiantes en el proceso de acompañamiento en el trabajo de aula (Costa y Salgado, 2021).

Desde un enfoque pedagógico, la inteligencia emocional del docente impacta directamente en la forma en que se relaciona con los alumnos y en cómo aborda las situaciones emocionales que surgen en el entorno educativo. Un docente con alta inteligencia emocional puede reconocer y responder de manera adecuada a las emociones de los alumnos, fomentando un clima de confianza, respeto y apoyo emocional en el aula. Esta interacción positiva contribuye al desarrollo de la autoconciencia y la regulación emocionales de los alumnos, promoviendo un ambiente propicio para el aprendizaje y el bienestar emocional.

Al analizar críticamente sus interacciones pedagógicas, los docentes se ven expuestos a situaciones donde pueden surgir discrepancias o desafíos. La capacidad de gestionar conflictos de manera constructiva se convierte en un componente fundamental de las habilidades socioemocionales que se fortalecen a través de la reflexión continua. Al reflexionar sobre los momentos en los que han enfrentado tensiones o desacuerdos en el aula, los docentes pueden adquirir habilidades para identificar las causas subyacentes de los conflictos, comprender las perspectivas de los estudiantes y aplicar estrategias efectivas de resolución.

Un modelo holístico propone la integración de la IE y las CSE, y se ha convertido en un enfoque clave para mejorar tanto el desarrollo personal como social, en ese sentido, estas habilidades socioemocionales son partes interconectadas de un conjunto más amplio de competencias humanas. Este enfoque resalta la importancia de desarrollar la IE y las CSE de manera integral, lo que a su vez contribuye a un bienestar general, influenciando positivamente la salud mental y las relaciones interpersonales.

Goleman (2007) establece que la inteligencia emocional es una habilidad que abarca la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, así como la destreza para regularlas de manera efectiva. Además, incluye la capacidad de percibir las emociones de los demás, comprender sus sentimientos y actuar de manera empática para influir positivamente en su estado emocional. La inteligencia emocional implica tanto la

autogestión emocional como la empatía y la habilidad para relacionarse con los demás de manera positiva. Es la capacidad de entender a los semejantes en sus acciones, comprendiendo qué motiva el actuar humano, por qué se actúa de esa forma, y cómo relacionarse, es la capacidad de reconocer y enfrentar las reacciones y emociones de los demás mediante cinco elementos principales: la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía, y las habilidades sociales (Goleman, 2007).

Un autor que ha discutido las tensiones entre la inteligencia emocional y las competencias emocionales es Richard Boyatzis (2023), en su trabajo, especialmente en *“The Competent Manager”* y en artículos relacionados, Boyatzis explora cómo las competencias emocionales pueden ser vistas como un conjunto de habilidades más que como un enfoque holístico como el que propone la inteligencia emocional. Daniel Goleman, defensor de la inteligencia emocional, también ha abordado la necesidad de competencias específicas dentro de este marco. Aunque no establece un conflicto explícito, su análisis puede interpretarse en términos de tensiones entre las competencias específicas y un enfoque más global de la inteligencia emocional. Peter Salovey y John D. Mayer, quienes acuñaron el término *“inteligencia emocional”*, contrastan las capacidades emocionales con otros enfoques psicológicos.

Las competencias socioemocionales hacen referencia al conjunto de habilidades que permiten a las personas reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, establecer relaciones interpersonales saludables, tomar decisiones responsables y afrontar adecuadamente los desafíos del entorno. Estas competencias facilitan el bienestar personal, la convivencia armónica y el desempeño efectivo en contextos sociales y educativos. Su desarrollo es esencial para fortalecer la adaptación emocional y social de los individuos, promoviendo actitudes empáticas, resilientes y cooperativas que favorecen tanto el aprendizaje como la formación integral (Goleman, 2007).

El estado del arte de la inteligencia emocional (IE) ha evolucionado significativamente desde que Daniel Goleman popularizó el concepto en la década de 1990. La IE se define como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones y las de los demás. Sus componentes clave incluyen la autoconciencia, que implica reconocer nuestras emociones y su impacto; la autogestión,

que se refiere a manejar las emociones de manera constructiva; la empatía, que consiste en comprender y considerar las emociones ajenas; y las habilidades sociales, que permiten interactuar de manera efectiva con los demás. La investigación empírica ha demostrado que la IE está relacionada con resultados positivos en diversas áreas formativas y asociadas a la salud mental. Además, estudios recientes han empleado técnicas de neurociencia para analizar cómo las emociones influyen en la toma de decisiones y el comportamiento.

Diversos aportes en el campo de la educación han resaltado la importancia de las habilidades emocionales y sociales como factores clave para el desarrollo integral de las personas. Estas competencias están directamente asociadas al éxito académico, la adaptación social y el bienestar personal. Su integración en el ámbito educativo fortalece la capacidad del estudiante para enfrentar desafíos, tomar decisiones responsables y desenvolverse de manera positiva en entornos cambiantes (Goleman, 2007; Mayer & Salovey, 1997; CASEL, 2020; Gardner, 2001).

Los modelos emergen para determinar que la inteligencia emocional debe ser considerada una dimensión clave de las competencias socioemocionales, al tratarse de una capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás de manera efectiva, habilidad fundamental para establecer relaciones interpersonales saludables, tomar decisiones acertadas, manejar el estrés y enfrentar los desafíos de la vida de forma positiva. Mientras que las competencias socioemocionales, por su parte, engloban un conjunto de habilidades que permiten a las personas interactuar de manera efectiva en su entorno social, manejar sus emociones, resolver conflictos, trabajar en equipo, mostrar empatía, entre otras capacidades relacionadas con las emociones y las relaciones interpersonales; en este sentido, la inteligencia emocional se considera una dimensión clave de las competencias socioemocionales, ya que su desarrollo contribuye significativamente al bienestar personal y social, así como al éxito en diferentes áreas de la vida (Aránzazu y Rojas, 2017).

En concordancia con lo planteado, la inteligencia emocional se convierte en la base para la comprensión y gestión de las emociones individuales y ajenas. Por lo que su pertinencia adquiere relevancia en la evaluación crítica de la eficacia de la práctica

educativa en el desarrollo de conocimientos y habilidades que serán necesarias para el desarrollo humano presente y futuro porque destacan la importancia de un constructo psicológico fundamental en la comprensión y gestión de las emociones en el contexto de la práctica educativa. Esta apreciación demanda una conciencia integral que va más allá de la esfera académica, incorporando de manera intrínseca el componente emocional de las estrategias pedagógicas implementadas que de coherencia entre la educación ofrecida y las demandas de un mundo en constante evolución mediante un abordaje holístico que contemple tanto el desarrollo cognitivo como la competencia en el manejo y comprensión de las emociones. La interconexión entre estos aspectos surge como un elemento esencial en la formulación de enfoques educativos que propicien la preparación integral de los individuos para enfrentar los desafíos del futuro (Vivas y Montenegro, 2022).

Gardner citado en Macías (2002), sugiere que cada individuo tiene un conjunto único de inteligencias, y la inteligencia intrapersonal es fundamental para el crecimiento personal y la autorregulación emocional. La relación entre las inteligencias múltiples y emocional radica en que ambas reconocen la diversidad de habilidades y capacidades humanas más allá de las habilidades cognitivas tradicionales. En particular, las inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner tienen afinidades con los aspectos de la inteligencia emocional, ya que se centran en la comprensión de las emociones propias y de los demás, así como en las habilidades sociales, que encuentran en concordancia con la propuesta de Goleman sobre inteligencia emocional que se refiere a la habilidad para reconocer, comprender, gestionar y utilizar eficazmente las emociones propias y de los demás, por lo tanto, Goleman identificó componentes claves en el desarrollo y fomento de este tipo de inteligencia, como son la autoconciencia emocional, la autorregulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

En este sentido, los aspectos intra e interpersonales según la Shapiro (1997), establecen la inteligencia emocional para hacer referencia a las diversas cualidades que se relacionan con lo afectivo, que según manifiestan Salovey y Mayer (1990) citados Fernández y Extremera (2005) tienen una relación directa con el éxito. Entre esas cualidades sobresalen la empatía, la expresión, la comprensión de los afectos del otro, el

control sobre algunos estados de ánimo, el manejo de la independencia, la adaptación, la simpatía, la amabilidad y el respeto, como cualidades necesarias para resolver los retos y desafíos cotidianos (Salovey y Mayer, 1997 citado Bonilla, 2020).

En consecuencia, la relación con las competencias emocionales del docente, en función de promover y mantener un estado motivacional constante en los estudiantes, se conecta de manera intrínseca con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. La comprensión y aplicación de las inteligencias múltiples en el entorno educativo sugiere que los estudiantes tienen diferentes fortalezas y estilos de aprendizaje, y que el docente, al adaptarse a estas diferencias individuales, puede estimular la motivación y el rendimiento académico. Las competencias emocionales del docente se vuelven esenciales en este contexto, ya que permiten una adaptación efectiva a las diversas necesidades emocionales y estilos de aprendizaje de los estudiantes (García et al., 2020).

Gardner (1979), respalda la idea de que los enfoques educativos flexibles, diversificados y adaptados a las emociones individuales pueden fomentar una motivación más sólida y duradera en los estudiantes. En estos modelos educativos el docente, al integrar conscientemente las competencias emocionales en su práctica, puede crear un entorno que fomente un aprendizaje integral, donde cada estudiante se sienta comprendido, apoyado y motivado a alcanzar sus metas. De esta manera, la conexión entre las competencias emocionales del docente y la teoría de las inteligencias múltiples se presenta como un elemento clave para promover un entorno educativo enriquecedor y centrado en el estímulo constante de la motivación académica (Rosero et al., 2021).

2.3.2. Las Emociones en el Proceso Educativo

Las emociones son componentes esenciales del proceso educativo; según Goleman (1995), las emociones influyen en la disposición del estudiante para aprender, así como en la forma en que interpreta y reacciona ante los contenidos, los docentes y sus compañeros. Emociones como la alegría, el interés o la confianza potencian el aprendizaje, mientras que el miedo, la ansiedad o la frustración pueden obstaculizarlo. Las emociones son experiencias subjetivas, determinadas por respuestas psicofisiológicas complejas a estímulos que tienen significado para un individuo. Estas

respuestas involucran cambios en diversos aspectos, como el estado de ánimo, la expresión facial, la fisiología, el ritmo cardíaco y la liberación de hormonas, y el comportamiento. Las emociones son los cimientos sobre los cuales se construyen la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales, por lo tanto, cuando el individuo comprende y gestiona las emociones de manera efectiva logra desarrollar habilidades clave para la vida. En consecuencia, surge la importancia de la educación emocional, que parte de la comprensión de las emociones y su impacto en el desarrollo y bienestar personal (Alonso, 2017).

Las emociones son experiencias subjetivas que se dan en respuesta a eventos, pensamientos o interacciones que son percibidos como significativos para los objetivos, necesidades o deseos de un individuo. Estas respuestas emocionales, que pueden variar en intensidad y duración, desempeñan un papel fundamental en la vida de las personas al influir en su toma de decisiones, comportamiento social y regulación emocional. Ellas son una parte integral de la experiencia humana y desempeñan un papel prioritario en la adaptación y supervivencia de los seres humanos. Algunas de las emociones más comunes incluyen la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, la sorpresa y el asco, cada una de estas emociones cumple una función específica que ha evolucionado para ayudar a los individuos a enfrentar diferentes situaciones de la vida. Al comprender y gestionar las emociones de manera efectiva, se puede mejorar la inteligencia emocional, fortalecer las competencias socioemocionales y fomentar relaciones positivas y saludables (Bisquerra y Pérez, 2017).

Las emociones desempeñan un papel fundamental en la vida de los individuos, ya que cumplen alguna función que les confiere utilidad, lo que permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas. Según Reeve (2010), la emoción se puede entender a través de tres funciones principales tales como funciones adaptativas, que sirven como respuestas adaptativas a estímulos significativos, facilitando la adaptación del individuo al entorno. Estas respuestas adaptativas ayudan a enfrentar situaciones y desafíos de manera eficiente; funciones sociales, que desempeñan un papel relevante en la misión necesario en las interacciones sociales, porque contribuyen a la comunicación y comprensión entre individuos, ya que las expresiones

emocionales transmiten información importante sobre el estado interno de una persona y finalmente, las funciones motivacionales, que actúan como motivadores para el comportamiento, ya que influyen en las decisiones y acciones de un individuo, dirigiendo su atención y energía hacia metas específicas.

Estas funciones resaltan la importancia integral de las emociones en la adaptación, la interacción social y la motivación, proporcionando herramientas esenciales para la supervivencia y el éxito personal, y se asocian al concepto de inteligencia emocional, en consecuencia, emociones, motivación e inteligencia emocional están vinculadas a la capacidad de establecer metas significativas, gestionar el impulso y mantener la persistencia (Buceta, 2019) ante los desafíos. La inteligencia emocional ayuda a dirigir y utilizar las emociones como impulsores para alcanzar objetivos personales y académicos, porque se fundamentan en la comprensión y gestión efectiva de las emociones, lo que, a su vez, potencia la adaptación, mejora las relaciones sociales e impulsa la motivación.

Estas emociones favorecen la apertura cognitiva y la receptividad hacia nueva información. Los estudiantes que experimentan emociones positivas tienden a estar más motivados, comprometidos y abiertos a explorar conceptos y temas. Sin embargo, la interrelación entre las emociones y el aprendizaje es un fenómeno complejo y multifacético, ya que las emociones positivas fomentan un ambiente de aula propicio para el aprendizaje, mientras que las emociones negativas pueden representar desafíos que requieren una atención especial, por lo que, la comprensión de esta dinámica emocional por parte del docente es esencial para desarrollar un acompañamiento pedagógico que promuevan un aprendizaje efectivo y positivo (Pekrun, 2017).

Por lo tanto, cuando los estudiantes no encuentran un propósito claro o una conexión personal con lo que están aprendiendo, es más probable que experimenten emociones como la frustración y el aburrimiento, lo que, además de afectar el estado de ánimo general de los estudiantes, disminuye el compromiso académico (Sanz et al., 2020). A partir de lo anterior, las emociones, se deberían comprender como respuestas afectivas intensas y temporales que surgen como reacción a eventos o situaciones específicas de los seres humanos.

Este carácter transitorio resalta la fluidez de las experiencias emocionales, mostrando cómo constantemente el ser humano es influenciado por el entorno que lo rodea. Constituyen parte fundamental de la experiencia humana, y su comprensión explora la complejidad que implica reconocer el carácter dinámico, los cambios fisiológicos que provocan y la estrecha conexión con lo que se valora en la vida. Esta perspectiva integral permite apreciar la riqueza y la diversidad de las experiencias emocionales, contribuyendo a una comprensión global de las actuaciones humanas y de la interacción con el entorno académico (Alonso, 2017).

En consecuencia, la conexión entre la motivación, las emociones y el rendimiento académico destaca la importancia de abordar los elementos emocionales y motivacionales. Los docentes y los sistemas educativos deben esforzarse por crear entornos que inspiren la motivación intrínseca, fomentando un sentido de propósito, relevancia y logro personal en el proceso educativo. Al hacerlo, se puede contrarrestar la falta de motivación, propiciando un ambiente que promueva el bienestar emocional y el compromiso con el aprendizaje (Rosero et al., 2021).

La autoestima como un aspecto relevante en la vida de una persona, contribuye a hacer su existencia satisfactoria, en consecuencia, la autoestima se presenta como una necesidad humana influenciada por factores tanto internos como externos, y se describe como un proceso dinámico y multidimensional que se construye y reconstruye a lo largo del ciclo vital humano, desde la perspectiva educativa, se destaca la importancia de facilitar el logro de una estima positiva como el propósito más alto del proceso educativo. Lo anterior implica reconocer la conexión entre la autoestima y el autoconcepto, así como su relación con variables relacionadas con las actitudes de la población estudiantil hacia las actividades académicas y el éxito escolar, además, los diversos componentes de la autoestima, como la autoimagen, la autovaloración, la autoconfianza, el autocontrol, la autoafirmación, la autorrealización y las metas de superación personal en cada uno de estos componentes, profundizan los diferentes aspectos de la autoestima que contribuyen a la autopercepción y la autoevaluación (Naranjo, 2007). En relación con las emociones, una autoestima positiva está vinculada a emociones positivas y a una mayor satisfacción en la vida. En el contexto educativo, se

pretende que una autoestima positiva influya en las actitudes emocionales hacia las actividades académicas y el éxito escolar, contribuyendo a una experiencia más positiva y gratificante.

La relevancia de las emociones en la sociedad actual según Ibarrola et al. (2017), se muestra en la centralidad de las mismas en torno a su papel fundamental en el proceso de mediación, especialmente en el ámbito educativo donde se ha reconocido la importancia de comprender y abordar las emociones en el contexto de los conflictos, ya que estas influyen significativamente en la dinámica y resolución de problemas en la convivencia. En este sentido, se ha hecho énfasis en el aprendizaje emocional autoconsciente en relación con el proceso de mediación en entornos escolares, en los que la conexión entre las emociones y la mediación se vuelve necesaria para fomentar un ambiente educativo comprensivo y efectivo. Al considerar el papel de las emociones en el conflicto de aula y su gestión a través de la mediación, se busca promover un aprendizaje emocional en los estudiantes, permitiéndoles desarrollar habilidades para la resolución de la conflictividad de manera constructiva. Esta perspectiva integral reconoce la influencia directa de las emociones en el proceso mediador, resaltando la importancia en la resolución de conflictos y en la promoción de un aprendizaje emocionalmente consciente en el contexto escolar.

2.3.3. Educación Socioemocional como Estrategia Pedagógica

La educación socioemocional es un proceso mediante el cual los estudiantes adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables (CASEL, 2003). Su integración en contextos escolares, especialmente en modelos pedagógicos flexibles, permite personalizar la enseñanza y responder a las necesidades emocionales de los estudiantes, fortaleciendo así su motivación y bienestar general.

A partir de la conceptualización anterior, la educación socioemocional se presenta como un enfoque educativo necesario que tiene como propósito el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los individuos. Este objetivo busca promover una

convivencia efectiva en la sociedad. La relevancia de este enfoque se destaca aún más al considerar las diversas perspectivas y definiciones ofrecidas por varios autores que han explorado esta temática. Según estos estudiosos, la educación socioemocional es un proceso dinámico en el cual tanto niños como adultos adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades emocionales y sociales. Este proceso abarca la capacidad para establecer y alcanzar metas personales, así como la habilidad de sentir y expresar empatía hacia los demás. Este enfoque integral reconoce la importancia de promover y desarrollar una inteligencia emocional, permitiendo a los individuos entender y manejar las emociones de manera efectiva. Además, impulsa el desarrollo de habilidades sociales que son esenciales para construir relaciones significativas y colaborar de manera positiva en entornos académicos (CASEL, 2022).

Conceptualizar las emociones es fundamental para comprender la relevancia de la educación emocional, dado que capacita al ser humano para adquirir competencias socioemocionales esenciales, fortalecer la inteligencia emocional, favorecer la empatía y la autorregulación emocional, así como para gestionar adecuadamente las interacciones sociales. Esta comprensión de conceptos habilita al individuo para desarrollar habilidades intrapersonales e interpersonales, mejorar la resiliencia emocional, optimiza la toma de decisiones fundamentadas en el autoconocimiento emocional y promueve un equilibrio psicológico y emocional (Alonso, 2017).

Por lo tanto, la educación socioemocional implica la enseñanza de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, con el propósito de fomentar la inteligencia emocional y el éxito en la vida (Goleman, 2007). Fernández y Montero (2016), enfatizan que la educación socioemocional abarca la promoción de habilidades como la resolución de problemas, la toma de decisiones éticas, la comunicación efectiva y la construcción de relaciones positivas, contribuyendo al desarrollo integral de los individuos. Álvarez (2020), subraya la importancia de la educación socioemocional para promover la resiliencia y prevenir problemas de salud mental, a través de la enseñanza a los individuos a reconocer y regular sus emociones, así como a desarrollar habilidades interpersonales y de toma de decisiones.

La educación emocional es un proceso continuo que busca el fortalecimiento del factor afectivo esencial en el desarrollo integral del estudiante con la finalidad de alcanzar un proyecto de vida personal, social y laboral. De esta forma, la educación emocional debe estar explícita en el currículo y se debe hacer visible en las actitudes del docente, por ende, es necesario desarrollar dimensiones que muestren la atención adecuada a las necesidades del estudiantado por parte del docente y que mejoren el trabajo de aula generando un clima armónico (Santander, 2015).

La función del docente en la educación emocional se configura como un elemento esencial en la misión del profesional de la educación, evidenciando un compromiso moral coherente con la meta de lograr una formación humana. De esta forma se manifiesta que, la labor pedagógica en el aula se relaciona con las múltiples personalidades de los estudiantes que son consideradas como únicas e irrepetibles. En ese sentido, el trabajo en el aula debe enfocarse en la formación integral de un ciudadano que sea capaz de desarrollar un pensamiento crítico, independiente, seguro de sus habilidades y destrezas que tenga autorregulación en todos los aspectos, por lo que es fundamental que el docente oriente y fomente una educación de tipo afectivo o emocional que permita el desarrollo y crecimiento humano de los estudiantes (Barba, 2020).

En consecuencia, la educación socioemocional es fundamental en los procesos formativos, los vínculos afectivos que se forman entre docentes y estudiantes ayudan a fomentar las competencias emocionales que tienen beneficios significativos en el proceso de aprendizaje (Patiño, 2017). Estas relaciones cercanas y positivas contribuyen a la creación de un ambiente educativo seguro y de apoyo, donde los estudiantes se sienten emocionalmente respaldados para explorar, aprender y enfrentar desafíos académicos y personales. Además, la conexión emocional entre docentes y alumnos fortalece la motivación intrínseca, promueve la autoestima y facilita un mayor compromiso con las actividades educativas.

Para reflexionar sobre los fines de la educación socioemocional se deben considerar diversas perspectivas que convergen en la creación de un entorno educativo enriquecedor y armónico. Cuando esa reflexión busca la prevención y la atención a las

necesidades sociales, la educación socioemocional se convierte en un pilar esencial para abordar y mitigar posibles desafíos relacionados con la salud mental, el bienestar social y la convivencia armónica. Al desarrollar habilidades emocionales se establece una base sólida para afrontar los retos sociales y prevenir posibles conflictos, simultáneamente, la educación socioemocional se presenta como un proceso dinámico para el aprendizaje y el desarrollo de competencias esenciales, por ello, al integrar la inteligencia emocional en el currículo académico, se garantiza que los estudiantes no solo adquieran saberes y desarrollen también habilidades para la vida, como la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales, contribuyendo así a un desempeño efectivo en diferentes aspectos de la existencia, en efecto, la educación socioemocional se plantea como una alternativa para el bienestar integral, que reconoce el desarrollo emocional y social como fundamental para promover individuos equilibrados y felices (Álvarez, 2020).

Los educadores se encuentran con una amplia gama de situaciones conflictivas que superan en su formación académica y mediante las habilidades personales, en consecuencia, el ejercicio de la docencia demanda del maestro el despliegue de competencias que trascienden las disciplinares. Estas competencias incluyen la capacidad para resolver conflictos, abordar situaciones individuales con empatía y discernimiento, así como gestionar problemas comportamentales que puedan surgir entre los estudiantes. Asimismo, se espera que los docentes puedan adaptarse a las dinámicas cambiantes de la enseñanza y responder de manera efectiva a las necesidades emocionales de sus estudiantes. De esta manera, la docencia es una labor multifacética que requiere una combinación de conocimientos, habilidades interpersonales y una comprensión de la psicología del aprendizaje (Aránzazu y Rojas, 2017).

2.3.3.1. Gestión, Manejo y Regulación de las Emociones en el Contexto Escolar

La gestión, el manejo y la regulación de las emociones son componentes centrales de la inteligencia emocional. Según Goleman (1995), estas habilidades permiten a los individuos reconocer sus propias emociones, comprender su impacto en el comportamiento y aplicar estrategias para su control en contextos sociales y académicos.

En el ámbito educativo, una adecuada regulación emocional mejora el clima escolar e incide directamente en la motivación y la disposición de los estudiantes para aprender.

La capacidad de manejar emociones como la frustración, la ansiedad o el desinterés resulta clave para enfrentar los retos del aprendizaje. Por ello, el desarrollo de estas competencias a través de estrategias pedagógicas específicas, apoyadas por el acompañamiento docente, contribuye a generar ambientes escolares más positivos, empáticos y motivadores. En el marco del modelo pedagógico flexible, que permite adaptarse a las particularidades de cada estudiante, estas habilidades se potencian y se convierten en un eje fundamental para mejorar el desempeño académico y personal del alumnado.

Al proporcionar a los educandos las herramientas necesarias para gestionar sus emociones, se crea un ambiente propicio para el aprendizaje, donde la autoconciencia y la autorregulación emocional contribuyen positivamente al desarrollo de habilidades sociales. En este contexto, la inteligencia emocional se convierte en factor determinante para la consecución de metas educativas y personales, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral y social con resiliencia y eficacia (Fernández y Montero, 2016), así como orientar actividades hacia el establecimiento de hábitos y el fortalecimiento de habilidades emocionales, desarrollar competencias socioemocionales que orienten a una convivencia armónica en todos los contextos, fomentando relaciones interpersonales positivas (Cano y Zea, 2012).

Para fomentar esta actitud positiva en los estudiantes, es esencial que los docentes centren sus esfuerzos en el desarrollo de diversas aptitudes emocionales (Goleman, 1996), tales como el autoconocimiento, que implica la habilidad de los estudiantes para comprender y reconocer sus propias emociones, fortalezas y áreas de mejora. Al promover el autoconocimiento, los docentes contribuyen a que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia de sí mismos, permitiéndoles identificar cómo sus emociones influyen en sus acciones y decisiones. La autorregulación se refiere a la capacidad de gestionar y controlar las propias emociones, por ello, es necesario proporcionar a los estudiantes estrategias efectivas para manejar el estrés, la frustración y otros estados emocionales adversos, este acompañamiento contribuye a que puedan

mantener un equilibrio emocional estable, facilitando así un ambiente propicio para el aprendizaje. La motivación, por su parte, es determinante en la construcción de una actitud proactiva hacia el aprendizaje, porque fomenta el interés intrínseco y la pasión por el conocimiento que impulsa a los estudiantes a buscar constantemente el crecimiento y la superación personal.

En ese orden de ideas, la empatía y las habilidades sociales también desempeñan un papel fundamental en el proceso educativo, cuando el docente desarrolla la empatía permite a los estudiantes comprender y conectar con las emociones de los demás, fomentando relaciones interpersonales saludables. Las habilidades sociales, como se mencionó anteriormente, son esenciales para la colaboración efectiva, la resolución de conflictos y la comunicación interpersonal positiva. En conclusión, para promover una actitud motivada en los estudiantes, los docentes deben trabajar activamente en el desarrollo de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, y establecer las bases para un aprendizaje integral (Arenas y Jaramillo, 2018). Es así como la inteligencia emocional genera la capacidad de comprender, gestionar y canalizar las emociones propias y de los estudiantes (Costa et al., 2021).

En la sociedad actual, se ha observa que aquellos individuos capaces de regular sus emociones tienden a experimentar niveles más altos de bienestar psicológico y satisfacción en su proyecto de vida. Este impacto positivo se extiende a dimensiones intelectuales, ya que la regulación emocional adecuada se asocia con un rendimiento cognitivo y una toma de decisiones asertiva. A nivel interpersonal, la regulación emocional positiva facilita relaciones saludables y satisfactorias, ya que las personas pueden comunicarse de manera efectiva y empática. Por tanto, la regulación emocional eficaz se presenta como un elemento fundamental para promover una vida plena y saludable, afectando positivamente los aspectos emocionales, los cognitivos y sociales del bienestar humano (De los santos, 2022).

Según Mulsow (2008), la gestión, manejo y regulación de las emociones es fundamental en los espacios formativos, siendo los docentes los mediadores en situaciones interpersonales, desde la perspectiva de las dimensiones del conocimiento, mediante una interconexión entre el saber, el hacer, el-estar y el -ser. La gestión de las

emociones implica un saber, como conocimiento profundo sobre las propias emociones y las de los demás, pero también exigen del personal docente estrategias efectivas para manejarlas. El hacer se manifiesta en la aplicación práctica de estas competencias emocionales en situaciones mediadoras, facilitando una comunicación efectiva y la resolución constructiva de conflictos. Aunado a lo anterior, el control del carácter y la independencia reflejan la capacidad de regular las propias reacciones emocionales de manera adaptativa y autónoma, promoviendo así una toma de decisiones informada y equilibrada (Shapiro, 1997).

La educación emocional se define como el desarrollo sistemático y planificado de habilidades que abarcan el autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación e interrelación. Actualmente, ha adquirido un rol prioritario y se requiere su integración de manera transversal en la estrategiación educativa y en la práctica docente. En este contexto, es esencial la formación de docentes para fortalecer la inteligencia emocional con la finalidad de abordar el desafío de educar a través de las experiencias vividas, el personal docente debe ser capaz de guiar a los estudiantes en el reconocimiento, control y expresión respetuosa y clara de sus emociones. El impacto del clima emocional en el aula, influenciado por la actuación del docente, resulta determinante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Barba, 2020).

En resumen, la gestión, manejo y regulación de las emociones son componentes esenciales de las competencias socioemocionales y la inteligencia emocional. Aprender a reconocer, comprender y controlar nuestras emociones nos permite relacionarnos de manera más efectiva con los demás, tomar decisiones acertadas y enfrentar los desafíos de la vida con mayor resiliencia. La capacidad de regular nuestras emociones impacta positivamente en nuestra salud mental, nuestras relaciones interpersonales y nuestro éxito en diferentes ámbitos de la vida. Por lo tanto, desarrollar estas habilidades emocionales es fundamental para promover un desarrollo personal integral y una convivencia más armoniosa en sociedad.

2.3.3.2. Destrezas y Habilidades Socioemocionales en el Ámbito Educativo

Las habilidades socioemocionales son un conjunto de destrezas que permiten a las personas comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas, tomar decisiones responsables y enfrentar retos de manera constructiva. Estas habilidades son fundamentales para el bienestar emocional y el éxito académico de los estudiantes. Según el marco propuesto por CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), las principales competencias socioemocionales incluyen: la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable. El desarrollo de estas habilidades en contextos educativos contribuye a una mejor adaptación social, una mayor motivación para aprender y una mejora general en el desempeño escolar.

En el marco del modelo pedagógico flexible, el fortalecimiento de estas destrezas a través del acompañamiento docente permite adaptar los procesos formativos a las necesidades individuales del estudiante, favoreciendo su crecimiento emocional y académico de forma integrada. En este sentido, el MEN (2018), establece que el docente deberá desarrollar una práctica en la que tenga en cuenta las acciones de enseñanza enfocadas a informar, explicar, describir, ejemplificar, mostrar, motivar y evaluar mediante la planeación estratégica didáctica y pedagógica fundamentada en un diagnóstico de aula. Establece que es fundamental que esa práctica se oriente hacia la resolución de problemas, donde el docente asume la función de agente facilitador (Gélvez et al., 2016) que ayude al estudiante en la toma de decisiones y enfoque la motivación en resolver los conflictos que se generan en el entorno formativo.

Sin embargo, en la actualidad, los procesos evolutivos que ha sufrido la educación han evidenciado que labor del docente es imprescindible y categórica, por lo tanto, debería ser el encargado de acompañar a los estudiantes en la búsqueda y formación del conocimiento mediante diversas estrategias y son responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, no centrándose en el desarrollo de contenidos o competencias cognitivas, sino que debería contribuir y fomentar el desarrollo de una visión integral de los estudiantes, donde se privilegian las ventajas en relación con el desarrollo cognitivo y se trate de superar las limitaciones que tengan en el proceso de

aprendizaje (Art. 4 Decreto 1278 de 2002), lo anterior debido a que las actitudes que asume el docente en ese proceso de acompañamiento permiten establecer interacciones positivas en el acompañamiento.

Así que, la aplicación de este doble proceso se puede evidenciar en el acompañamiento que se brinda al estudiante para superar sus dificultades en el proceso educativo, y asumiendo a largo plazo la responsabilidad social de su compromiso profesional (Portillo, 2017). Cabe señalar que las conceptualizaciones de las competencias socioemocionales de los docentes varían según la teoría que se retoma, algunos modelos pueden enfocarse en habilidades específicas, como la capacidad para crear un ambiente emocionalmente seguro en el aula o la habilidad para abordar conflictos de manera efectiva, mientras que otros enfoques pueden destacar la importancia de la autoeficacia emocional del docente, relacionada con su capacidad para manejar situaciones emocionales en el aula de clases. En ese sentido, esta dinámica resalta la complejidad y la multidimensionalidad de las competencias socioemocionales en el contexto educativo, enfatizando la importancia de un enfoque integrador que tenga en cuenta la diversidad de perspectivas para enriquecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en los educadores (Lozano et al., 2022).

Para Agreda y Pérez (2020), la práctica reflexiva que los docentes llevan a cabo influye en la capacidad de mejora pedagógica, pues está vinculada al desarrollo de destrezas y habilidades socioemocionales. Durante el proceso de reflexión que se realiza en el acompañamiento, los docentes emplean habilidades analíticas y evaluativas que requieren autoconciencia emocional, en consecuencia, el juicio y el cuestionamiento de sus actuaciones implican una habilidad para reconocer y comprender sus propias emociones y reacciones en situaciones pedagógicas diversas. Esta autoevaluación contribuye al perfeccionamiento de su papel orientador y mediador en el proceso de aprendizaje y fortalece habilidades como la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad para establecer relaciones positivas con los estudiantes.

Para Calderón et al. (2014), el fomento del desarrollo de destrezas y habilidades socioemocionales constituye un pilar esencial en la labor educativa, y la reflexión sobre el papel del personal docente ante las emociones expresadas por los niños y adolescentes

en el aula resulta necesaria y urgente. En ese orden de ideas, se debe analizar cómo el personal docente responde a las emociones manifestadas por los estudiantes para lograr una conexión con los aspectos socioemocionales de los mismos para crear un entorno protector en el que se promueve la empatía, el autoconocimiento y la gestión emocional. En este sentido, la reflexión continua sobre la interacción emocional en el aula se presenta como un componente clave para fomentar un ambiente educativo armónico y propicio para el crecimiento integral de los estudiantes.

En conclusión, el desarrollo de destrezas y habilidades socioemocionales por parte de los docentes desempeña un papel necesario en el fomento de la motivación académica de los estudiantes. Cuando los educadores poseen competencias socioemocionales sólidas, son capaces de establecer relaciones más significativas con sus estudiantes, crear un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante, y adaptar sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades emocionales de sus estudiantes. Estas habilidades permiten a los docentes fomentar la autoestima, la confianza y el interés por aprender en sus estudiantes, lo que a su vez se traduce en un mayor compromiso, participación y rendimiento académico. En definitiva, el saber hacer en el ámbito de las competencias socioemocionales por parte de los docentes tiene un impacto significativo en la motivación y el éxito educativo de los estudiantes.

2.3.3.3. El Rol del Docente en la Orientación Emocional de los Estudiantes: El Saber Ser Como Guía Educativa

En el proceso educativo, el docente cumple una función que va más allá de la transmisión de contenidos académicos: actúa como mediador emocional, facilitador de relaciones significativas y guía en el desarrollo integral del estudiante. En este sentido, el saber ser del docente —reflejado en su capacidad para empatizar, escuchar, contener y acompañar emocionalmente— se convierte en un elemento clave para orientar a los estudiantes en la comprensión, expresión y regulación de sus emociones.

Jennings y Greenberg (2009) argumentan que los docentes emocionalmente competentes logran una mejor gestión del aula, reducen los niveles de conflicto y fortalecen el bienestar emocional de sus estudiantes. Estas condiciones generan un

entorno de aprendizaje positivo, que impacta directamente en el rendimiento académico. Este rol del docente se relaciona con el llamado saber ser, es decir, con su capacidad para modelar comportamientos, manejar situaciones conflictivas con inteligencia emocional y construir relaciones empáticas. Así, el docente se convierte en una figura clave para orientar emocionalmente a los estudiantes, especialmente en contextos donde se requiere un enfoque personalizado y adaptativo.

Para comprender las actuaciones humanas es fundamental entender la esencia de esas acciones que se relacionan directamente con las capacidades emocionales del estudiante, pero que también enfatizan en actitudes, habilidades y destrezas (Gélvez et al., 2016) que permiten una serie de interacciones, pero que, en esa misma dinámica, permiten relaciones dinámicas en su vida personal y grupal. Las competencias emocionales del docente se refieren a un conjunto de habilidades que van más allá de simplemente experimentar emociones. Implican la capacidad de reconocer y comprender profundamente sus propias emociones, y de estar consciente de sus estados emocionales, sus causas y su impacto en el comportamiento, ya que estas competencias incluyen la habilidad para gestionar de manera efectiva esas emociones. Este proceso de formación de competencias involucra la capacidad de regular las reacciones emocionales inmediatas y de canalizarlas de manera constructiva. Un docente con competencias emocionales desarrolladas puede manejar el estrés, la frustración o la presión de manera positiva, transformándolas en oportunidades para el crecimiento personal y orientándolas a un estado de motivación constante en el trabajo de aula (Gil et al., 2019).

El estado del arte de las competencias socioemocionales (CSE) refleja un creciente reconocimiento de su importancia en diversos ámbitos, desde la educación hasta el entorno laboral y la salud mental. Las competencias socioemocionales se definen como un conjunto de habilidades (Gélvez et al., 2016) que permiten a las personas manejar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables. Entre sus componentes se destacan el autoconocimiento emocional, que implica el reconocimiento y comprensión de las propias emociones; la autoregulación, que se refiere al manejo constructivo de dichas emociones; la empatía, que es la capacidad de entender y compartir los sentimientos ajenos; las habilidades sociales, que

facilitan la interacción efectiva; y la toma de decisiones responsable, que considera las consecuencias de las acciones tanto para uno mismo como para los demás.

A partir de un manejo adecuado de sus propias emociones, podrá acompañar al estudiante en el control y regulación emocional, con la finalidad de que el estudiante logre un control adecuado de las mismas, con las que debe enfrentarse en la cotidianidad. Este manejo adecuado de emociones le ayudan al estudiante a encarar los problemas desde la asertividad, a equilibrar y por tanto a disminuir niveles de estrés y desgaste psicológico, debido a que, cuando el sujeto controla sus sentimientos y afectos, genera una autoestima elevada, y esto le permite tener sensaciones de autonomía y seguridad frente a sus actuaciones, determinando acciones de control frente al entorno circundante, en ese mismo sentido, el sujeto estimula las interacciones, y en el campo educativo específicamente, se potencia la motivación académica, motor del desempeño o rendimiento cognitivo (Usán y Salavera, 2018). Por lo anterior, el docente deberá reconocer los sentimientos propios, para proceder a identificar los de los demás, para conocer al otro y valorar sus habilidades (Portillo, 2017) y destrezas personales y sociales, y construir un ambiente adecuado de interacción, donde el autocontrol y la empatía se vuelvan acciones cotidianas que permitan crecer como seres humanos (UNIR, 2019).

La labor docente en el territorio colombiano está enmarcada en parámetros legales, amparados en la Constitución Política de 1991, la Ley General de educación 115 de 1994 y una serie de decretos reglamentarios que permiten la aplicación de este marco jurídico, que determinan una función de carácter profesional en el manejo de procesos formativos, en ese sentido, se asignan tareas para cumplir con procesos sistemáticos de enseñanza, por consiguiente, la labor docente inicia con el diagnóstico que se realiza a los grupos donde ejerce el acompañamiento, para luego organizar la planificación didáctica y estratégica que oriente el proyecto educativo de ese centro formativo, el trabajo de aula permite la ejecución y la evaluación de procesos de enseñanza, y, a partir de los resultados de los estudiantes, proyectar procesos de retroalimentación que ayuden al estudiante a alcanzar los objetivos de formación (Art. 4 Decreto 1278 de 2002).

Una de las funciones del docente al interior del aula de clases es crear ambientes armónicos de aprendizaje para el bienestar emocional del estudiante mediante el acompañamiento estratégico que se realiza en la cotidianidad escolar. En ese sentido, el docente debe tener actitudes de empatía, escucha activa y orientaciones asertivas que permitan al sujeto reconocerse como ser, pero también que lo ayuden a autorregularse y gestionar sus emociones privilegiando de esa forma una formación ciudadana integral, en un entorno armónico donde se tienen en cuenta los nexos afectivos que determinan el desempeño académico de los estudiantes (Castro y Morales, 2015).

La relevancia de la atención del docente de las emociones de los estudiantes, también se ha abordado en países como Costa Rica, España y México, los que estipulan la atención en sus Estrategias educativas, como por ejemplo la Política Curricular de Costa Rica, Educar para una Nueva Ciudadanía, plantea un cambio significativo en la forma de educar para complementar el desarrollo cognitivo y emocional del estudiantado y dar respuesta a las demandas sociales. En este contexto, se realiza un estudio llamado La educación emocional del personal docente, y se plantea como estrategia de formación permanente para brindar un insumo para la planificación de acciones formativas en el área emocional (Castro et al., 2018).

En Colombia, el docente debe establecer pautas de comportamiento desde la disciplina, para que se desarrollen los procesos académicos en un clima de armonía y respeto que generen la autoestima del estudiante, por ello, se le asignan características que lo distinguen como educador eficiente y eficaz (Departamento de la Función Pública, Decreto 2105 de 2017, Art 9). La FECODE (2023) plantea que en la estructura de la ley estatutaria de la educación en Colombia es necesario que se profundice sobre las competencias socioemocionales como herramientas que se requieren para aprender a escuchar, aceptar las diferencias y fomentar la empatía con las necesidades de los demás. Así, el diseño y la planeación de clases es una de las funciones propias del docente, y, en este modelo flexible es esencial que ese proceso se desarrolle bajo los estándares y lineamientos de la educación emocional (Bonilla, 2020), ya que el aprendizaje de niños, adolescentes y jóvenes debe comenzar por cimentar vínculos afectivos (Castillo, 2022) en el aula de clases, sobre los cuales se desarrollará todo el proceso educativo, ya que,

cuando no se cimientan las bases emocionales se pueden presentar conflictos en la convivencia por falta de empatía entre los actores del acto educativo, se puede crear desconfianza y miedos en los estudiantes, generando amenazas a la autoestima, que puede producir una imagen negativa de sí mismo y del espacio formativo, en definitiva las interacciones entre estudiantes-docentes y entre estudiantes-estudiantes que no se desarrollan en espacios armónicos, terminan generando desmotivación académica del estudiante (Briones et al., 2021). En consecuencia, el diseño y la planeación de las clases en este modelo flexible, parte de la creación de vínculos emocionales en el aula, enfocados a una mejora en la comunicación, que le permita a los estudiantes sentirse cómodos al expresar sus afectos, emociones y sentimientos; de esta forma, el estudiante crea confianza con el docente y con los demás estudiantes para realizar trabajo colaborativo, que permita fortalecer la autoestima y fomentar valores, para lograr ese desarrollo integral del estudiante mediante el proceso formativo.

La tarea formativa que desarrolla el docente debe atender la diversidad y la particularidad, del estudiante, por consiguiente, otorgando las herramientas necesarias para que el estudiantado logre los objetivos propuestos por el proyecto institucional, por ende, se ayuda en la toma de decisiones que deben ser motivadas desde la gestión y regulación de las emociones (Art. 4 Decreto 1278 de 2002), desarrollando las competencias de tipo intelectual y la formación integral, basándose en la construcción y fomento de los valores para lograr proyectos de vida saludables desde lo emocional. Lo anterior a través de la observación, aprendiendo patrones conductuales en la cotidianidad y experimentándolos en las interacciones del aula, generando hábitos que estructuran y moldean la conducta humana (FECODE, 2017).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias socioemocionales por parte del docente se convierte en un aspecto clave en la implementación de estrategias de afrontamiento en el proceso educativo (Gélvez et al., 2016). La gestión efectiva de las emociones también se traduce en la capacidad de mantener un equilibrio emocional durante situaciones desafiantes en las actividades académicas, lo que contribuye a un ambiente de aula más positivo y favorece la relación con los estudiantes. Es así como La inteligencia emocional del docente abarcan autorreflexión emocional, autocontrol y la

capacidad de utilizar las emociones de manera constructiva para mejorar tanto su propio desempeño como el entorno educativo donde realiza su labor de acompañamiento (Guzmán et al., 2020).

Es fundamental entender que un docente emocionalmente inteligente puede detectar las necesidades emocionales de los estudiantes y responder de manera adecuada, fomentando así un entorno educativo más seguro y estimulante, además, estas competencias emocionales facilitan una enseñanza más efectiva, porque cuando se trabaja desde la resiliencia emocional del docente, esta influye directamente en su capacidad para tomar decisiones informadas y responder de manera positiva a situaciones difíciles de trabajo en el aula (García et al., 2020).

Las competencias socioemocionales son el conjunto de habilidades que le permiten al ser humano interactuar de manera efectiva consigo mismo y con los demás en diferentes situaciones de la vida. Estas competencias incluyen la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como la habilidad para establecer relaciones saludables, mejorar la comunicación de manera efectiva, resolver conflictos de forma constructiva y tomar decisiones informadas (Bulas et al., 2019). En esta investigación se retoman algunas de las competencias socioemocionales como el autoconocimiento, la autoestima, la asertividad, la resolución de conflictos, la empatía y la autorregulación para conceptualizarlas, porque el autoconocimiento es fundamental para comprender las emociones y motivaciones, la autoestima brinda confianza en las capacidades, la asertividad permite comunicación efectiva, la resolución de conflictos ayuda a manejar situaciones adversas, la empatía conecta con los demás y la autorregulación permite controlar las emociones, siendo competencias esenciales para el bienestar personal y las relaciones interpersonales.

Investigaciones recientes (García et al., 2020), frente al tema han demostrado que el desarrollo de competencias socioemocionales está vinculado a resultados positivos en varias áreas. Por ejemplo, los estudiantes que poseen altas CSE tienden a obtener mejores calificaciones y muestran mayor compromiso escolar. Además, estas competencias están asociadas con una mejor salud mental, contribuyendo a la reducción de la ansiedad y la depresión, así como a la mejora en la calidad de las relaciones

interpersonales y en la resolución de conflictos. En términos de aplicaciones prácticas, muchos sistemas educativos han incorporado estrategias de desarrollo de CSE en sus currículos, mientras que, en el entorno laboral, las empresas reconocen su relevancia para el trabajo en equipo y el liderazgo, implementando capacitaciones y evaluaciones en sus procesos de selección.

En resumen, La inteligencia emocional del docente desempeñan un papel fundamental en la orientación de las emociones de los estudiantes. El saber ser del educador, que implica la capacidad de reconocer, gestionar y guiar adecuadamente las emociones propias y de los estudiantes, es esencial para crear un entorno educativo armónico. Cuando los docentes poseen estas competencias, son capaces de fomentar la empatía, la comprensión y la conexión emocional con sus estudiantes, lo que facilita el proceso de aprendizaje y contribuye al bienestar emocional de los jóvenes. Asimismo, la habilidad de los docentes para modelar un manejo saludable de las emociones influye en la forma en que los estudiantes aprenden a regular sus propias emociones ya desarrollar habilidades sociales clave. En definitiva, el saber ser del docente en el ámbito de las competencias socioemocionales es un factor determinante en la formación integral y el desarrollo emocional de los estudiantes.

La integración de la inteligencia emocional (IE) y las competencias socioemocionales (CSE) (Golemán, Reuven, Salovey, Mayer, Brackett, CASEL) ha generado una variedad de posturas y enfoques destinados a optimizar el bienestar tanto personal como social. Una de las posturas más prominentes es el enfoque holístico, que sostiene que la IE y las CSE son elementos interrelacionados dentro de un conjunto más amplio de competencias humanas. Este enfoque resalta la importancia de desarrollar estas habilidades de manera integral, reconociendo que el crecimiento en un área potencia el desarrollo en otras. Al adoptar una visión holística, se busca un bienestar general que trasciende el ámbito emocional, influyendo positivamente en la salud mental, las relaciones interpersonales y el rendimiento en diversas áreas de la vida.

2.3.4. La Motivación Académica como Factor Clave en el Rendimiento Escolar

La motivación académica se refiere al grado de interés, compromiso y energía que un estudiante invierte en el proceso de aprendizaje. Esta motivación puede ser intrínseca —cuando el interés proviene del placer de aprender— o extrínseca —cuando está determinada por recompensas externas como calificaciones, reconocimiento o presión social (Deci & Ryan, 2000). En el contexto escolar, la motivación académica está estrechamente relacionada con factores emocionales, sociales y pedagógicos. Por ello, el acompañamiento docente y el desarrollo de competencias socioemocionales pueden influir de manera significativa en la disposición del estudiante para aprender.

La motivación académica es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Deci y Ryan (2000), en su teoría de la autodeterminación, existen dos tipos de motivación: la intrínseca, que se basa en el interés genuino por aprender, y la extrínseca, que se orienta hacia recompensas externas. La motivación intrínseca es más sostenible a largo plazo y está estrechamente relacionada con las emociones positivas experimentadas por el estudiante en su entorno escolar. La percepción de un aula emocionalmente segura, donde el estudiante se siente valorado y apoyado, favorece el desarrollo de esta motivación intrínseca. En este sentido, las emociones y el acompañamiento del docente son elementos fundamentales para activar y mantener el interés por el aprendizaje. Como señalan Vallerand et al. (1989), la motivación académica puede fortalecerse significativamente cuando el estudiante percibe que sus necesidades emocionales son reconocidas dentro del proceso educativo. El modelo pedagógico flexible brinda un espacio adecuado para promover dicha motivación, al adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y favorecer el desarrollo de estrategias que integren la inteligencia emocional, el clima afectivo del aula y el apoyo continuo del docente.

La motivación académica se considera como la entrega y el compromiso del estudiante al proceso formativo y la responsabilidad de las asignaciones académicas (Naranjo, 2009), por lo tanto, cuando el estudiante tiene una actitud adecuada y una disposición hacia el aprendizaje, proyecta patrones conductuales necesarios para lograr

las metas de aprendizaje, descubriendo paulatinamente sus gustos e intereses. Cuando el sujeto está motivado constantemente, desarrolla estrategias que le permiten alcanzar excelentes resultados y de esa manera concentrarse más en el éxito, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como una estructura universal del desarrollo emocional y afectivo de la persona y se convierte en la herramienta fundamental para lograr la enculturación y humanización del ser humano (Suárez y Fernández, 2013).

La motivación académica hace referencia al conjunto de procesos psicológicos que impulsan a los estudiantes a comprometerse con sus estudios, esforzarse por alcanzar metas educativas y persistir en la búsqueda de logros académicos. Esta conceptualización incluye aspectos como las creencias sobre la importancia y el valor de la educación, las metas de aprendizaje que los estudiantes se fijan, las expectativas de éxito académico, la autoeficacia percibida, la autodeterminación y la regulación emocional y cognitiva (Fiorella, 2021). En ese sentido, la motivación académica puede ser intrínseca, cuando el estudiante se involucra en el aprendizaje por interés propio, deseo de aprender y crecimiento personal; o extrínseca, cuando la motivación proviene de recompensas externas como calificaciones, reconocimiento social o presión de los demás. Es importante fomentar la motivación intrínseca, ya que se asocia con un compromiso más duradero, un aprendizaje más profundo y una mayor satisfacción con el proceso educativo. La teoría de la autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan (Galindo y Vela, 2020), es especialmente relevante para comprender la motivación académica. Según esta teoría, la motivación intrínseca se favorece cuando las personas experimentan un sentido de autonomía, competencia y relación en sus actividades. Por lo tanto, es fundamental que los entornos educativos promuevan la autonomía del estudiante, le brinden oportunidades para demostrar y mejorar sus habilidades, y fomenten la conexión con los demás en un clima de apoyo y respeto.

Para Maslow (1943), la motivación es el impulso que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades y se conecta directamente con el estado emocional del estudiante. Brunner (1996), plantea tres formas de motivación de tipo interno (intrínsecas) que las denomina curiosidad, competencia y reciprocidad. La primera busca satisfacer aquellos deseos de conocimiento sobre lo nuevo, que permiten crear interés

por el juego y actividades donde se asuma un rol activo y que el sujeto pueda explorar. En la segunda, existe una relación con el control sobre el entorno que genera la necesidad del trabajo y la disposición de alcanzar metas y lograr un rendimiento en el ámbito escolar, mientras que la tercera, hace alusión a las conductas que se ajustan al contexto. La motivación académica es un factor clave en el rendimiento y el éxito educativo de los estudiantes. Comprender sus dimensiones y mecanismos es fundamental para diseñar estrategias efectivas que promuevan la implicación, el esfuerzo y la perseverancia de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Quiñones et al., 2023).

De ese ámbito, surgen los cuatro principios de la motivación: en primer lugar, el mismo ser que debe tener equilibrio y gestión de las emociones para desarrollar pensamientos positivos que lo lleven al cumplimiento de las metas proyectadas. En segunda instancia, los amigos, el entorno familiar y los pares que deben ser los soportes de la vida emocional; en tercer lugar, el mentor u orientador emocional, necesario para fortalecer decisiones y, por último, el entorno de desarrollo humano que trae consigo una serie de objetos de índole emocional, considerados factores esenciales de la vida humana, ya que mueven o tienen esa capacidad de mover o generar acciones, por tanto, se les debe considerar motor de la conducta humana.

Tal como lo plantea Maslow (1943), el interés por una actividad es estimulado por una necesidad, que lleva al individuo a desarrollar una acción de índole física o emocional, porque siempre el interés por una acción es generado por una necesidad, y por ende, el ser humano actúa incitado por la misma, toda necesidad rompe el ciclo de equilibrio y bienestar, generando estados de tensión, inconformismo, no satisfacción, pero ese mismo estado le permite al sujeto una acción de descarga física o emocional, que una vez completada o satisfecha, le devuelve a un estado de equilibrio (Carrillo et al., 2009).

La inteligencia emocional se define como la habilidad de reconocer, comprender y manejar las propias emociones, así como de identificar, asimilar e influir en las emociones de los demás. Este concepto también implica la dirección de los pensamientos y las acciones, representando la interacción entre la emoción y la

cognición. Se considera un aspecto fundamental para explicar el funcionamiento de un individuo en todos los aspectos de su vida, y se percibe como un proceso continuo y duradero que mejora las habilidades emocionales, siendo esencial en el desarrollo personal al capacitar a las personas para la vida (Salovey y Grewal, 2005 citado Ramos et al., 2023). La inteligencia emocional facilita el uso efectivo de las emociones para resolver problemas, enfrentar situaciones estresantes y adaptarse de manera eficaz al entorno, promoviendo un mayor bienestar tanto a nivel personal como social (Zeidner et al., 2012 citados Ramos et al., 2023). Por otro lado, la motivación, tal como la describen Ryan y Deci (2020), es el impulso que dirige, controla y sostiene el comportamiento humano. Funciona como una fuerza que lleva a las personas a actuar de manera específica y con una determinada intensidad con el objetivo de obtener beneficios óptimos. La sensación de competencia o eficacia puede fortalecer la motivación para el aprendizaje y el logro (Elliot et al., 2017., Membiela et al., 2021 citados Ramos et al., 2023).

Cuando se habla de motivación intrínseca o interna, se determina que la fuente es el propio sujeto, quien tiene la capacidad de controlarla y enfocarla hacia aquella acción que la necesita, por lo tanto, el sujeto puede reforzarla constantemente, ya que, cuando el estudiante actúa motivado de forma intrínseca (emociones positivas), disfruta de la actividad que realiza, pero si las emociones son negativas, influyen directamente en el estado de motivación interna. Por otro lado, cuando la motivación extrínseca (externa) es negativa, lleva al sujeto a no ejecutar la tarea, produciendo una serie de excusas que generan conflictos, con la finalidad de evitar el compromiso que recuerda experiencias de tipo negativo, se plantean formas de resolución de conflictos. En ese orden de ideas, se determina que las emociones negativas eliminan la motivación intrínseca positiva y generan motivación intrínseca negativa (conflictividad). Un ejemplo de emociones negativas es el llamado aburrimiento que se relaciona con la emoción negativa, pero también con el contenido de la tarea (Pekrun ,1992, Condry y Chambers, 1978 citados Anaya y Anaya, 2010).

Por otra parte, se encuentra la motivación extrínseca (externa), que proviene del entorno y conduce al estudiante al desarrollo de las actividades académicas asignadas.

Se supone que todas las emociones influyen en la motivación externa y están directamente relacionadas con el resultado esperado de la actividad asignada (Pekrun, 1992 citado Anaya y Anaya, 2010), en ese sentido, es necesario diferenciar las emociones prospectivas que están unidas de forma inmediata y directa al resultado esperado a través de notas, valoraciones, calificaciones, juicios positivos y crean expectativas de placer que producen motivación extrínseca positiva. En ese sentido, el estudiante permanece en un estado motivacional que lo conduce a la realización de la actividad señalada con el propósito de alcanzar resultados positivos, evitando el conflicto (Pekrun, 1992, Condry y Chambers, 1978 citados Anaya y Anaya, 2010). Por tanto, la motivación debería ser uno de los constructos prioritarios de la pedagogía, ya que de ella depende el éxito o fracaso de los sistemas educativos.

La motivación desempeña un papel necesario en el desempeño académico de los estudiantes, ya que es un factor fundamental para que logren un mejor rendimiento en sus estudios. Este impulso incrementa el compromiso y la participación de los estudiantes, quienes se involucran de manera más activa en el proceso de aprendizaje. Asimismo, un estudiante motivado tiene una mayor facilidad para retener conocimientos, lo que les ayuda a desarrollar estructuras cognitivas que facilitan esta retención. La motivación afecta el compromiso del estudiante con su aprendizaje y el conocimiento que adquiere diariamente. Esta motivación puede manifestarse de dos formas: la interna o intrínseca y la externa o extrínseca, y ambos aspectos influyen significativamente en la capacidad de los estudiantes para obtener mejores resultados académicos. Por otro lado, los factores externos, como la motivación proveniente de la familia, los docentes, los compañeros y el entorno en el que se desenvuelven, también fortalecen sus procesos de aprendizaje. Cuando ambas formas de motivación están presentes, el rendimiento académico del estudiante tiende a ser de mayor calidad (Quiñonez et al., 2023).

Un recorrido histórico de la motivación asociada al autoconcepto y la gestión de las emociones, permite comprender que el estudiante tiene creencias y percepciones formadas a partir del núcleo familiar y que son expresadas en acciones cotidianas al interior del aula de clases, por lo que se deben comprender los factores emocionales

como un fenómeno multidimensional, para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y la productividad de un sistema complejo que involucra tres actores esenciales: Familia-estudiante-docentes en búsqueda de la calidad. Por ello, se articula cuando los tres actores del proceso de enseñanza-aprendizaje se enfocan en la calidad del proceso formativo, toda vez que el componente motivacional se entiende como motor para la conducta humana (Grasso, 2020).

Cabe señalar que la motivación según la corriente teórica que se asuma para su interpretación plantea múltiples acepciones, por lo tanto, desde el conductismo, se entiende como un producto que resulta de las necesidades fisiológicas del ser humano. En este punto, se integra con la teoría de las necesidades el psicoanálisis, que la comprende como un factor de índole psíquico, que hace énfasis en las construcciones inconscientes de cada individuo para cumplir con esas necesidades primarias, mientras que los humanistas determinan que es el producto de necesidades biológicas, afirmando que no son las únicas que logran mantener una motivación de las conductas o acciones del ser humano, por último, los cognitivistas aseguran que la motivación es producto de la interpretación que hace el individuo de sus necesidades y de los fenómenos que hacen parte del entorno (Galindo, 2007 citado De caso, 2014)

Rebolledo et al. (2020) citados Quiñonez et al. (2023) establecen que el impacto de la motivación en el rendimiento académico y en la retención de conocimientos es un tema necesario en la educación y la psicología cognitiva, ya que la motivación juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes pues influye en su dedicación, esfuerzo y persistencia en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Un estudiante motivado tiende a prestar más atención a la información relevante, a relacionarla con sus conocimientos previos y a buscar activamente formas de integrarla en su esquema cognitivo existente. Además, la motivación puede influir en la forma en que un estudiante organiza y procesa la información, lo que a su vez puede facilitar la recuperación de conocimientos cuando sea necesario.

Valiente et al. (2020) citados Quiñones et al. (2023) respaldan la idea de que la motivación juega un papel fundamental en el compromiso a largo plazo del estudiante con su propio proceso de aprendizaje. Este compromiso continuo se manifiesta en la

dedicación constante del estudiante hacia la adquisición de conocimientos a lo largo del tiempo. La literatura consultada enfatiza la relevancia de los factores internos, como la autoeficacia y la autodeterminación, como impulsores fundamentales de la motivación intrínseca (Montes, 2019 citado Quiñonez et al., 2023). Asimismo, se reconoce que los factores externos, como el respaldo familiar, la calidad de la relación con los docentes y el entorno escolar, pueden tener un impacto significativo en la motivación extrínseca (Jerez Carrillo, 2021 citado Quiñones at al., 2023).

La motivación académica comprende tres elementos esenciales, por un lado, los componentes de valor que son metas de aprendizaje establecidas en el currículo, en segunda instancia los componentes de la expectativa, consideradas como autopercepciones del estudiante junto con sus creencias y, finalmente, el componente afectivo, considerado como los factores construidos socialmente que predisponen al estudiante en la medida en que actúa movido por las emociones. En ese sentido, es necesario entender que toda acción educativa valora los elementos motivacionales y cognitivos prioritarios para alcanzar una formación integral, de esa forma, se parte del supuesto teórico que determina que la disposición del estudiante influye en su actividad cognitiva y ésta, a su vez, influye en la motivación para aprender (García y Pintrich, 1990 citado Cardozo, 2008).

En el mismo sentido, Fiorella (2021) la presenta como problemática recurrente del contexto académico, que debe ser comprendida conceptualmente antes de abordarla desde estrategias pedagógicas, para lograr entenderla como proceso mediante el que un estudiante recurre a diversos recursos cognitivos, afectivos, volitivos y conductuales que lo orientan a alcanzar una meta escolar. Por su parte, Ramírez (2022), presenta la motivación como excitación cognitiva y emocional que lleva a actuar al ser humano con la finalidad de alcanzar algo, como accionar mueve al individuo a asumir patrones conductuales y a mantenerlos para lograr obtener o alcanzar esa meta propuesta.

Para De Caso (2014), el individuo nace con una motivación intrínseca que, a lo largo del proceso formativo, inicia un proceso de descenso o decrecimiento y terminan convirtiéndose en motivación extrínseca que necesita de un acompañamiento continuo y constante del docente para lograr las metas propuestas en los diseños y estructuras

curriculares que se enfocan en un proyecto de vida integral. Sin embargo, cada ser humano tiene formas diferentes de motivación y usan estrategias diversas para alcanzar esas metas (Chiecher, 2017).

Por lo tanto, la motivación es un comportamiento y compromiso del estudiante (Gil et al., 2019) y es un componente de la integralidad del ser humano presente en todos los ámbitos de la vida. Para comprenderla, autores como de Deci y Ryan, la enfocan desde la teoría de la autodeterminación, tratando de comprender la realidad en cuanto a motivación intrínseca y motivación extrínseca (Galindo y Vela, 2020), pues requiere ser comprendida conceptualmente para entenderla como proceso mediante el que un estudiante recurre a diversos recursos cognitivos, afectivos, volitivos y conductuales que lo orientan a alcanzar una meta escolar (Fiorella, 2021). Entonces, se entiende como la excitación cognitiva y emocional que lleva a actuar al ser humano con la finalidad de alcanzar algo, y asumir patrones conductuales y a mantenerlos para lograr obtener o alcanzar esa meta propuesta (Ramírez, 2022),

La motivación debe ser comprendida como un deseo profundo que activa y orienta el actuar humano que está determinado por una serie de acciones que son exteriorizadas por el individuo y tienen influencia biológica con sujeción a patrones culturales. Estas labores se manifiestan en la expresión de las emociones y los valores éticos y morales y, por ende, la motivación, como una dimensión debe ser desarrollada por el docente para realizar el proceso de acompañamiento en la gestión de las emociones. Esta capacidad está formada por diversos factores que llevan al sujeto a provocar, mantener y dirigir sus patrones comportamentales en la búsqueda de una meta planificada que, al comprenderla como una acción necesaria en el acto educativo, las necesidades de amor, afecto y pertenencia están orientadas a superar sentimientos negativos como la soledad y la alienación que se establecen en la sociedad moderna. Estas necesidades se satisfacen cuando el individuo se siente parte activa y sustancial de un proceso o grupo, y cuando logra la satisfacción de estas, se genera una autoestima elevada que lo lleva a estar motivado, a reconocerse como persona y a enfocarse hacia una meta propuesta respetando a los demás (Maslow, 1943).

Cuando el individuo alcanza un nivel de autoestima, se proyecta hacia la autorrealización, que debe ser entendida como la necesidad de una persona para alcanzar a ser y hacer de su proyecto de vida una realidad, por ello, en la realización humana muestra el desarrollo de habilidades, destrezas y potencialidades del sujeto mediante el cumplimiento voluntarioso de acciones determinadas, en ese sentido, la inspiración y el deseo a cumplir con una actividad lleva a individuo a vivir motivado (Maslow, 1943).

En el contexto de la investigación se identifican ocho dimensiones clave que estructuran la variable motivación académica. Estas dimensiones proporcionan un marco comprensivo para diseñar intervenciones pedagógicas que promuevan el desarrollo integral del estudiante.

2.3.4.1. Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca se refiere al impulso interno que lleva al estudiante a involucrarse en actividades académicas por el placer y la satisfacción que estas proporcionan, más allá de recompensas externas. Este tipo de motivación está asociada con un aprendizaje más profundo y sostenido. Según Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca se potencia cuando se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Fomentar esta motivación implica crear entornos de aprendizaje que estimulen la curiosidad y el interés genuino por el conocimiento.

Desde una perspectiva propositiva, se propone integrar indicadores específicos para fortalecer la motivación intrínseca en el ámbito educativo. Estos indicadores incluyen el interés por la materia, el placer al aprender algo nuevo y el deseo de superar desafíos intelectuales por sí mismos. La motivación intrínseca se refiere al impulso interno que lleva al estudiante a involucrarse en actividades académicas por el placer y la satisfacción que estas proporcionan, más allá de recompensas externas. Este tipo de motivación está asociada con un aprendizaje más profundo y sostenido. Según Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca se potencia cuando se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Fomentar esta motivación implica crear entornos de aprendizaje que estimulen la curiosidad y el interés genuino por el conocimiento.

Para lograr este objetivo, se sugiere implementar estrategias pedagógicas que promuevan la autonomía del estudiante, como la elección de temas de interés personal o la participación en proyectos colaborativos. Además, es fundamental que los docentes actúen como facilitadores del aprendizaje, proporcionando retroalimentación positiva y oportunidades para que los estudiantes enfrenten y superen desafíos intelectuales.

2.3.4.2. Motivación Extrínseca

La motivación extrínseca se basa en la realización de actividades académicas con el fin de obtener recompensas externas o evitar castigos. Aunque puede ser efectiva en el corto plazo, su impacto en el compromiso y la satisfacción académica a largo plazo es limitado. Es importante que los docentes utilicen estrategias que transformen gradualmente la motivación extrínseca en intrínseca, promoviendo así un aprendizaje más autónomo y significativo (Deci & Ryan, 2000).

Desde una perspectiva propositiva, es fundamental comprender y gestionar la motivación extrínseca en el contexto educativo para promover un aprendizaje más autónomo y significativo. La motivación extrínseca se refiere a la realización de actividades académicas con el fin de obtener recompensas externas o evitar castigos. Aunque puede ser efectiva en el corto plazo, su impacto en el compromiso y la satisfacción académica a largo plazo es limitado. Por ello, es importante que los docentes utilicen estrategias que transformen gradualmente la motivación extrínseca en intrínseca, promoviendo así un aprendizaje más autónomo y significativo.

La motivación extrínseca se refiere al impulso que lleva a los estudiantes a participar en actividades académicas por recompensas externas, como calificaciones, reconocimientos o el cumplimiento de expectativas de padres y docentes. En muchos casos, este tipo de motivación se enfoca en metas inmediatas, como aprobar un examen o evitar sanciones, lo que puede limitar el compromiso con el aprendizaje a largo plazo. Para favorecer una transición hacia una motivación más intrínseca, es importante que los docentes promuevan espacios de autonomía, donde el estudiante pueda tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Vincular los contenidos escolares con intereses personales y ofrecer retroalimentación que valore el esfuerzo y el progreso, más que el

resultado, también contribuye a despertar el interés genuino por aprender. Estas acciones permiten transformar el aprendizaje en una experiencia más significativa y duradera, centrada en el desarrollo personal del estudiante.

2.3.4.3. Autoeficacia

La autoeficacia se refiere a la creencia del estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar metas académicas. Una alta autoeficacia está vinculada con una mayor motivación, persistencia y rendimiento académico. Bandura (1997) destaca que la autoeficacia influye en la elección de actividades, el esfuerzo invertido y la resiliencia frente a las dificultades. Fomentar la autoeficacia implica proporcionar retroalimentación positiva y oportunidades para el éxito.

Es esencial comprender y fortalecer la autoeficacia en el ámbito educativo, ya que influye significativamente en la motivación, el rendimiento y la resiliencia de los estudiantes. La autoeficacia se refiere a la creencia del estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar metas académicas. Una alta autoeficacia está vinculada con una mayor motivación, persistencia y rendimiento académico. Bandura (1997) destaca que la autoeficacia influye en la elección de actividades, el esfuerzo invertido y la resiliencia frente a las dificultades. Fomentar la autoeficacia implica proporcionar retroalimentación positiva y oportunidades para el éxito.

La autoeficacia se refiere a la confianza que tiene el estudiante en su capacidad para aprender y alcanzar sus metas académicas. Este sentimiento de competencia influye directamente en su motivación, su esfuerzo y su persistencia ante las dificultades. Cuando un estudiante cree en sus habilidades, enfrenta los retos con mayor seguridad y compromiso. Para fortalecer esta dimensión, es fundamental ofrecer experiencias de aprendizaje que refuercen su percepción de logro, así como brindar retroalimentación positiva centrada en el esfuerzo y el progreso.

Además, cuando el estudiante percibe que su rendimiento depende de su propio esfuerzo, y no de factores externos, aumenta su sentido de control y su disposición para asumir responsabilidades. Enseñar estrategias de autorregulación y ayudarle a establecer metas alcanzables puede reforzar esta percepción. Por otra parte, la capacidad para afrontar la frustración y continuar esforzándose ante la dificultad también forma parte de la autoeficacia. En este caso, acompañar emocionalmente al estudiante y enseñarle a manejar los fracasos como parte del proceso de aprendizaje puede marcar una diferencia significativa en su actitud. En conjunto, desarrollar la autoeficacia contribuye a fortalecer la motivación académica y el compromiso con el aprendizaje, generando un entorno en el que los estudiantes se sienten capaces, valorados y preparados para superar sus propios límites.

2.3.4.4. Compromiso Académico

El compromiso académico, también conocido como *engagement*, se refleja en la participación activa del estudiante en las actividades escolares, en su dedicación para realizar las tareas asignadas y en su asistencia constante a clase. Este compromiso está estrechamente vinculado a la motivación intrínseca y a la autoeficacia, ya que cuando el estudiante se siente capaz y encuentra sentido en lo que aprende, tiende a involucrarse con mayor profundidad en su proceso formativo. Según Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), este compromiso se puede entender a través de tres componentes: el conductual, el emocional y el cognitivo, todos ellos interrelacionados y determinantes en el desempeño escolar.

Asimismo, la forma en que el estudiante asume sus tareas escolares —realizándolas con cuidado, responsabilidad y esfuerzo— da cuenta de su disposición hacia el aprendizaje. Cuando los docentes brindan retroalimentación constructiva y reconocen ese esfuerzo, refuerzan positivamente la actitud del estudiante, estimulando su motivación interna. Por otro lado, la asistencia regular a clases es otro indicio de compromiso. Estar presente de manera constante le permite al estudiante mantenerse conectado con los contenidos, comprender mejor los procesos y participar activamente en el aula, lo cual tiene un impacto directo en su rendimiento académico.

2.3.4.5. Atribuciones Causales

Las atribuciones causales se refieren a las explicaciones que los estudiantes elaboran para entender las razones de sus logros o dificultades académicas. Estas interpretaciones influyen en sus emociones, su motivación y su comportamiento futuro frente al aprendizaje. De acuerdo con la teoría de la atribución propuesta por Bernard Weiner (1985), estas explicaciones pueden clasificarse principalmente en dos tipos: internas y externas. Las atribuciones internas, como el esfuerzo y la capacidad, tienden a generar una mayor motivación, ya que el estudiante reconoce que tiene cierto grado de control sobre su desempeño. Por el contrario, cuando se atribuyen los resultados a causas externas, como la suerte o la facilidad de una tarea, disminuye la sensación de control, lo que puede debilitar el compromiso y la perseverancia ante nuevos retos.

Además de esta distinción, otro aspecto importante es la estabilidad percibida de las causas. Algunos estudiantes consideran que las razones de su éxito o fracaso son estables y permanentes, como cuando atribuyen su rendimiento a su nivel de inteligencia. Otros, en cambio, las ven como inestables, por ejemplo, cuando reconocen que se debe al nivel de esfuerzo en una situación puntual. Esta percepción es determinante, ya que influye en las expectativas futuras. Si un estudiante cree que su bajo desempeño se debe a una falta de capacidad inmodificable, es probable que se sienta desmotivado y deje de intentarlo. En cambio, si asume que se debe a un bajo esfuerzo en un momento particular, es más probable que se esfuerce más la próxima vez, porque siente que puede revertir el resultado.

Desde el ámbito educativo, resulta fundamental que los docentes acompañen a los estudiantes en la construcción de atribuciones más adaptativas. Esto implica fomentar una visión donde los logros estén asociados al esfuerzo personal, la planificación, las estrategias de estudio y otras variables que el estudiante pueda controlar y mejorar. Asimismo, es importante desafiar aquellas creencias que atribuyen el éxito o el fracaso a factores externos e incontrolables, como la suerte o el favoritismo, pues estas generan una percepción de impotencia que debilita la motivación. También es clave promover la idea de que las capacidades pueden desarrollarse con el tiempo.

2.3.4.6. Emociones en el Aprendizaje

Las emociones desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Emociones positivas, como el entusiasmo y la curiosidad, facilitan la adquisición de conocimientos, mientras que emociones negativas, como la ansiedad y la frustración, pueden obstaculizar el rendimiento académico. Pekrun (2006) destaca que las emociones influyen en la atención, la memoria y la autorregulación del estudiante. Fomentar un clima emocional positivo en el aula es fundamental para potenciar la motivación y el aprendizaje.

Entender y gestionar las emociones en el contexto educativo es esencial para optimizar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Las emociones, tanto positivas como negativas, influyen significativamente en procesos cognitivos como la atención, la memoria y la autorregulación, afectando directamente el rendimiento académico (Pekrun, 2006). A continuación, se definen tres indicadores clave relacionados con las emociones en el aprendizaje:

Emociones positivas (placer, curiosidad): Las emociones positivas, como el placer y la curiosidad, desempeñan un papel facilitador en el proceso de aprendizaje. Estas emociones aumentan la motivación intrínseca, fomentan la exploración y la creatividad, y mejoran la retención de la información. Según la teoría de la ampliación y construcción de Fredrickson (2001), las emociones positivas amplían el repertorio de pensamientos y acciones, lo que permite a los estudiantes ser más receptivos a nuevas ideas y enfoques. En el contexto educativo, fomentar estas emociones puede lograrse mediante la creación de entornos de aprendizaje estimulantes y relevantes para los intereses del estudiante.

Emociones negativas (ansiedad, frustración): Las emociones negativas, como la ansiedad y la frustración, pueden obstaculizar el aprendizaje al interferir con la atención y la memoria, y al disminuir la motivación. Pekrun (2006) señala que estas emociones pueden surgir cuando los estudiantes perciben una falta de control sobre su rendimiento académico o cuando valoran negativamente las tareas. Es fundamental que los docentes

identifiquen y aborden estas emociones, proporcionando apoyo emocional y estrategias de afrontamiento para ayudar a los estudiantes a superar los desafíos académicos.

Influencia de la interacción emocional en el aula: La interacción emocional en el aula, que incluye las relaciones entre estudiantes y docentes, así como el clima emocional general, tiene un impacto significativo en el aprendizaje. Un ambiente de aula positivo y de apoyo puede fomentar emociones positivas, mientras que un clima negativo puede intensificar las emociones negativas. Investigaciones han demostrado que un clima emocional positivo en el aula está asociado con una mayor motivación y un mejor rendimiento académico (Fierro-Suero et al., 2021). Por lo tanto, es esencial que los docentes cultiven relaciones positivas y un ambiente de aula que promueva el bienestar emocional de todos los estudiantes.

2.3.4.7. Sentido de la Relevancia y Valoración del Aprendizaje

Cuando los estudiantes perciben que el contenido académico tiene valor personal y aplicabilidad en su vida cotidiana o futura, su motivación y compromiso con el aprendizaje tienden a incrementarse de manera significativa. Esta percepción de relevancia está estrechamente relacionada con el fortalecimiento de la motivación intrínseca y con un enfoque más profundo hacia el aprendizaje, ya que el estudiante encuentra sentido en lo que estudia y se involucra de manera activa. Desde la teoría de la expectativa-valor desarrollada por Eccles y Wigfield (2002), se plantea que tanto las expectativas de éxito como el valor asignado a las tareas influyen directamente en la elección de actividades, el esfuerzo invertido y el rendimiento académico.

Uno de los aspectos clave en esta dimensión es la percepción que tiene el estudiante sobre la aplicabilidad del aprendizaje. Cuando identifica una conexión directa entre lo que estudia y situaciones reales o prácticas, es más probable que aumente su disposición a aprender y que mantenga un compromiso sostenido con las actividades escolares. Esta utilidad percibida, según Eccles y Wigfield, forma parte esencial del valor de la tarea y explica en gran medida por qué algunos contenidos despiertan mayor interés y dedicación que otros.

Asimismo, el reconocimiento del papel que juega la educación en la consecución de metas personales refuerza la implicación del estudiante en su proceso formativo. Cuando logra establecer un vínculo claro entre su formación académica y sus aspiraciones profesionales o personales, la experiencia escolar adquiere un significado más profundo, lo cual se traduce en mayor esfuerzo, constancia y sentido de propósito.

El interés por aprender contenidos que se perciben como útiles representa otro componente importante de esta dimensión. Más allá del cumplimiento de tareas, el estudiante muestra disposición y entusiasmo cuando considera que lo que aprende puede aportar valor real a su vida. Este tipo de interés, que nace de una motivación intrínseca, promueve la curiosidad, la persistencia y una actitud positiva hacia el estudio, favoreciendo un aprendizaje más duradero y significativo.

Para fortalecer esta percepción de relevancia, es clave que los docentes conecten los contenidos escolares con experiencias cercanas, ejemplos reales y metas personales del estudiante. También resulta valioso incentivar la reflexión sobre la utilidad del aprendizaje en distintos ámbitos de la vida, de manera que el estudiante pueda reconocer por sí mismo el valor de lo que aprende. Al generar estas conexiones, el aula se transforma en un espacio más dinámico, coherente y alineado con las expectativas de los estudiantes, lo que repercute directamente en su motivación y en la calidad del proceso educativo.

2.3.4.8. Autonomía y Autodirección

La autonomía en el aprendizaje se refiere a la capacidad que tiene el estudiante para tomar decisiones conscientes sobre su proceso educativo. Esta facultad implica la disposición a asumir responsabilidades, establecer metas personales y definir estrategias para alcanzarlas. En este sentido, la autodirección es una manifestación concreta de la autonomía, ya que fomenta una actitud activa, reflexiva y comprometida frente al aprendizaje. Cuando los estudiantes se sienten protagonistas de su formación, tienden a involucrarse con mayor motivación, persistencia y sentido de propósito.

Desde el marco teórico de la Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985), se reconoce la autonomía como una de las tres necesidades psicológicas básicas del ser humano, junto con la competencia y la relación. Según esta teoría, cuando estas necesidades se satisfacen en el contexto escolar, se potencia el bienestar del estudiante y se favorece un aprendizaje más profundo y sostenido. En particular, la autonomía se asocia con el desarrollo de la motivación intrínseca, es decir, aquella que nace del interés personal y del deseo de superación, más allá de premios o sanciones externas.

Promover la autonomía en el aula requiere ofrecer a los estudiantes oportunidades reales para participar en decisiones relacionadas con su proceso formativo. Esto incluye permitirles elegir, en determinados momentos, los temas que desean explorar, las metodologías que les resultan más efectivas o las formas en que desean presentar sus aprendizajes. Cuando los estudiantes perciben que tienen voz en su formación, desarrollan un mayor sentido de control, lo que fortalece su autoestima académica y su capacidad para autorregularse.

Además, involucrarlos en la planificación de su aprendizaje, incluyendo la formulación de metas y la organización de actividades, contribuye a que se apropien de su proceso educativo con mayor responsabilidad. Esta participación activa estimula la autorreflexión, mejora la toma de decisiones y les permite identificar con mayor claridad los pasos necesarios para avanzar. Del mismo modo, cuando los estudiantes perciben que sus acciones tienen un impacto directo en sus resultados académicos, se incrementa su compromiso, persistencia y motivación para enfrentar desafíos.

El papel del docente en este proceso es clave. Más allá de ofrecer libertad, es necesario acompañar con orientación clara, retroalimentación constructiva y propuestas significativas que permitan al estudiante avanzar con seguridad. La retroalimentación, en particular, debe centrarse en reconocer el esfuerzo, valorar los logros personales y ofrecer sugerencias concretas para continuar mejorando.

Al crear un entorno en el que se respeta y se promueve la autonomía, se fortalece el vínculo del estudiante con su aprendizaje, generando condiciones más favorables para

su desarrollo académico y personal. Esta dimensión, junto con las anteriores, conforma un marco integral para comprender la motivación académica desde una perspectiva centrada en el estudiante. Incorporar estrategias pedagógicas que atiendan estos aspectos contribuye a construir una educación más significativa, participativa y ajustada a las necesidades del siglo XXI.

2.3.5. Modelo Pedagógico Flexible en la Media Técnica: Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano

La Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa implementa un modelo pedagógico flexible en el nivel de Media Técnica, con un enfoque orientado a la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Este modelo reconoce la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje y realidades sociales de los estudiantes, y busca adaptar los procesos educativos a sus necesidades individuales, permitiendo trayectorias formativas más inclusivas y pertinentes. En este enfoque, se prioriza la formación por competencias, integrando tanto el desarrollo de habilidades técnicas como de capacidades personales y sociales, alineadas con las exigencias del mundo laboral y de la vida en comunidad.

Este modelo se convierte en un escenario propicio para la implementación de estrategias pedagógicas, ya que su flexibilidad permite abordar componentes como la motivación académica, la autorregulación emocional y el acompañamiento docente desde una mirada integral del estudiante. De este modo, se potencia la formación de jóvenes competentes en el saber ser, en coherencia con los principios de la educación socioemocional. Los modelos flexibles de educación se refieren a enfoques educativos que se adaptan a las necesidades y características individuales de los estudiantes, ofreciendo opciones y oportunidades para personalizar el proceso de aprendizaje. Cuando se habla de los modelos flexibles de educación en esta investigación, se hace referencia al marco contextual en el cual se desarrolla la misma, en ese sentido, este modelo de media técnica se desarrolla y se implementa dentro de un contexto específico de un territorio colombiano que incluye factores como la tecnología disponible, las políticas educativas, las necesidades de los estudiantes, los recursos disponibles en la

institución educativa. Este marco contextual influye en la forma en que se diseñan y se llevan a cabo los modelos flexibles de educación, y puede determinar su efectividad y su impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Amado et al., 2022).

Los modelos flexibles de enseñanza deben ser considerados como estrategias de políticas públicas que las diferentes naciones o territorios determinan como mecanismos para darle educación formal a las poblaciones donde la calidad, la pertinencia y la equidad debe ser las bases legales del sistema educativo. Estos modelos flexibles se enfocan en la atención de grupos poblacionales en situación de desplazamiento, extra-edad escolar, o que se encuentran de situaciones complejas que los exponen a ser agentes vulnerables. En el caso de Colombia, el objetivo de los modelos flexibles es garantizar a población entre los 15 y 18 años una educación para el trabajo mediante herramientas metodológicas diseñadas por expertos del Ministerio de Educación (MEN, 2018), determinadas por procesos de capacitación del personal docente, directivos y administrativos y un acompañamiento permanente en el proceso de implementación y ejecución de los modelos, además de un apoyo psicosocial a los estudiantes, y para lograr la permanencia en el sistema, se otorgan incentivos que permiten al estudiante cumplir con las metas propuestas.

Los modelos educativos flexibles se orientan desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia como propuestas de educación formal que atienden poblaciones diversas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, y que se les dificulta la participación en el proceso formativo según la oferta estatal tradicional, son varios los que se han implementado en distintas partes del territorio: Escuela Nueva, aceleración del aprendizaje, postprimaria, Telesecundaria, Secundaria Activa, Caminar en Secundaria, Modelo de educación media académica rural y urbana (MEMA) Etnoeducación, Estrategia de Educación Continuada (CAFAM), los modelos flexibles pretenden lograr un proceso formativo interconectado y enfocado a un objetivo común, con la finalidad que las nuevas generaciones adquieran las competencias y habilidades para enfrentar las realidades propias del territorio y alcanzar el desarrollo integral (Murillo, 2023).

En el contexto educativo colombiano, estas propuestas estatales tienen bases epistemológicas, pedagógicas y didácticas que cuentan con metodologías concretas y soportes logísticos y administrativos que se enfocan en la atención de población joven y adulta buscando la inclusión y la permanencia, son modelos que reconocen los nuevos enfoques educativos activos donde el estudiante debe ser artífice de su propio aprendizaje y el docente es un facilitador de los mismos y cumple una labor de acompañamiento en el proceso formativo, por lo tanto, hace énfasis en el diálogo como medio de solución de conflictos, la participación y el trabajo colaborativo como acciones que permiten una formación humana integral (MEN, 2018). Los modelos flexibles se caracterizan por la eficiencia y la capacidad de ofrecer una atención básica a las poblaciones vulnerables, eficacia para alcanzar los objetivos específicos de educación para el trabajo y pretenden impactar los contextos particulares según las necesidades de las poblaciones y lograr una coherencia del propósito con las prioridades que se establecen mediante los referentes de calidad que determina el MEN (2018).

En la tesis doctoral se abordan los modelos flexibles como factor del contexto debido a que el proceso formativo con enfoques activos, privilegia el aprendizaje mediante el saber hacer y el aprender a aprender (MEN, 2018), por lo tanto, se propone analizar el rol del docente en el acompañamiento de aula de la gestión emocional de los estudiantes mediante los datos arrojados por el instrumento psicométrico aplicado, con el fin de desarrollar una propuesta académica que promueva la flexibilización del currículo. Mediante la puesta en marcha de propuesta de transformación se busca establecer procesos de formación y prácticas pedagógicas y didácticas adaptadas a las necesidades emocionales de los estudiantes, empleando métodos apropiados y herramientas tecnológicas complementarias. El sentido de la propuesta es fortalecer una formación integral, que aborde los aspectos cognitivos, emocionales, contribuyendo al desarrollo humano completo de los estudiantes en la sociedad del conocimiento, donde la interacción que se da entre los dos actores del proceso educativo es esencial para alcanzar los objetivos propuestos porque a partir del modelo flexible se definen lineamientos y estándares de formación que pretenden agrupar los saberes en áreas específicas y núcleos temáticos que tengan enfoques interdisciplinarios, pero que tengan un amplio sentido de desarrollo humano que lleve al individuo a alcanzar un proyecto de

vida personal, social y profesional con proyección comunitaria y posibilidades de inserción al mercado laboral con bases científicas, estéticas, socioemocionales y tecnológicas (Amado et al., 2022).

Como objetivo general de la propuesta que buscará implementar un Estrategia de Desarrollo Profesional para Docentes en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, se orientará a transformar elementos del modelo pedagógico flexible para mejorar las competencias emocionales y pedagógicas de los docentes, a través de la incorporación de estrategias de acompañamiento emocional y el uso de herramientas tecnológicas adecuadas. De esta manera, se potenciará la motivación académica de los estudiantes y se fortalecerá un ambiente de aprendizaje que favorezca su desarrollo integral, abarcando tanto los aspectos cognitivos como emocionales.

En países como Canadá, Japón, Finlandia, Singapur, entre otros, la autonomía de los modelos flexibles de educación es un factor del contexto significativo. Estos modelos dependen del sistema estatal para su implementación, con el objetivo de adaptarlos a las necesidades específicas de las poblaciones. A pesar de esta autonomía, comparten similitudes con los enfoques educativos en Latinoamérica, ya que ambos buscan cumplir con las demandas del enfoque globalizador que promueve la integración de nuevas tecnologías como herramientas mediadoras. Este enfoque flexible tiene como objetivo eliminar las barreras y brechas tecnológicas, facilitando así el acceso a una educación más inclusiva y actualizada.

En el contexto colombiano, específicamente en el territorio de la ciudad de Bogotá, se observa una característica relevante en relación con los modelos flexibles de educación. Según el análisis de Amado et al. (2022), estos modelos en Bogotá se orientan desde los lineamientos de la comunicación y la cultura que están siendo desarrollados por los jóvenes de la ciudad en la actualidad. Este enfoque se fundamenta en las ideas de Julián de Zubiría, quien critica la escuela tradicional por ser homogeneizante, rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática. En este sentido, se destaca la necesidad de transformar la educación para formar jóvenes del siglo XXI, considerando que los maestros utilizan modelos pedagógicos y currículos que pertenecen al siglo XIX. Esta característica del contexto colombiano resalta la

importancia de adaptar los modelos educativos a las realidades y necesidades actuales de la sociedad y de los estudiantes en cada territorio en particular, respetando las condiciones del entorno.

En ese orden de ideas, los modelos flexibles requieren de una diversificación en la oferta que sea coherente con las necesidades de los grupos poblacionales. Para atender temas de currículum, métodos, estrategias, infraestructura, perfiles de los actores educativos, ritmos y estilos de aprendizaje de estudiantes, tiempos asignados a jornadas, formas de gestión de la información y necesidades del entorno. Por lo tanto, el modelo debe contar con la formación del docente para lograr una innovación del sistema tradicional, desde la adaptación, la implementación y el seguimiento, para que, aplicando los conceptos relacionados con la gestión pública, se logre determinar su efectividad y aportes en cuanto a acceso y cobertura en el territorio (Murillo, 2023), enfocándose en la formación integral donde el estudiante es sujeto activo y dinámico y el docente sea un guía/acompañante que fomente los estados motivacionales a través de la gestión de la emociones que vive el estudiante en el aula de clases.

En Colombia, estos modelos se constituyen en fundamentos teóricos o enfoques pedagógicos que se implementan mediante metodologías activas con las cuales se pretende que el docente asuma un rol de facilitador y acompañante del proceso formativo, que planea y oriente las actividades mediante el uso racional de recursos y herramientas tecnológicas a fin de que el estudiante, desarrolle y potencie sus habilidades y competencias. En ese sentido, los modelos flexibles de enseñanza deben tener en cuenta los factores de tipo afectivo (Cornejo et al., 2021), enfocados a una educación emocional necesaria para implementar en los sistemas educativos (Name, 2021), y a su vez, comprender el rol docente en el manejo de las emociones de los estudiantes al interior del aula de clases.

La media técnica como modelo pedagógico flexible en el marco de las competencias socioemocionales se caracteriza por su enfoque práctico y por combinar la formación académica con la formación técnica y práctica en un campo específico. Esto permite a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas y aplicables en situaciones reales, lo que fomenta el desarrollo de competencias socioemocionales como la

resolución de problemas, la toma de decisiones y la empatía; este contexto permite un aprendizaje activo, porque promueve un aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos en proyectos prácticos, lo que les ayuda a desarrollar competencias como la colaboración, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo (Agudelo et al., 2020).

El modelo le permite a los estudiantes y docente flexibilidad curricular, para ofrecer y recibir una variedad de especialidades o áreas de formación técnica, lo que permite a los estudiantes elegir la opción que mejor se adapte a sus intereses y habilidades. Esta flexibilidad curricular favorece el desarrollo de la autonomía, la motivación intrínseca y la autoeficacia en los estudiantes. En ese sentido, se fortalece el desarrollo integral de los estudiantes que combina la formación técnica con la formación académica, la media técnica promueve un desarrollo integral de los estudiantes, atendiendo tanto a sus habilidades técnicas como a sus competencias socioemocionales. Esto les brinda herramientas para enfrentar los desafíos del mundo laboral y social de manera efectiva (Cornejo et al., 2021).

La implementación de la educación emocional se presenta como una necesidad imperante en los entornos escolares, con el propósito de prevenir diversos problemas que afectan a las instituciones educativas en la actualidad. Malaisi (2017), sostiene que la raíz de estos desafíos radica en lo que él denomina “*analfabetismo emocional*”, resultado de una gestión inadecuada de las emociones en las personas. Es esencial abordar este analfabetismo emocional mediante un acompañamiento emocional, evitando la aparición de conflictos en el aula y resaltando el papel clave que desempeñan la escuela y los docentes en este proceso para establecer vínculos educativos profundos y contribuir a un aprendizaje efectivo y asertivo. El autor, propone un enfoque gradual para llevar a cabo la educación emocional en las aulas, respetando etapas específicas como la sensibilización, la capacitación y la implementación. Argumenta que esta estrategia educativa es acorde a las necesidades sociales actuales y su implementación resulta imprescindible. Enfatiza que, a medida que se obtengan resultados, se intensificará el compromiso con la educación emocional, destacando su importancia en la transformación de los entornos educativos y el desarrollo integral de los estudiantes.

El objetivo esencial de la implementación de un modelo flexible en la formación humana es garantizar el derecho constitucional de acceso a los sistemas educativos a las poblaciones que se encuentra en posible vulneración de sus derechos por diversas circunstancias. El modelo flexible busca atender entornos educativos teniendo presente las condiciones particulares de cada territorio, con las exigencias propias de los niveles formativos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, el docente debe facilitar al estudiante las herramientas necesarias para este ejercicio, favoreciendo ritmos, estilos e intereses, pero también, debe generar un ambiente amigable que permita al estudiante gestionar sus emociones y enfocarlas a través de la motivación a un proyecto formativo integral.

En ese orden de ideas, en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa del municipio de Caldas en el departamento de Antioquia se trabaja con el modelo flexible de la media técnica que pretende preparar a los estudiantes para un desempeño laboral en alguno de los sectores de la economía del país, pero también para que desarrolle procesos formativos superiores, en ese sentido este modelo debe incorporar en su currículo formación teórica y práctica, para que el estudiante logre la adaptación al nuevo modelo de sociedad basado en el conocimiento de la ciencia y la técnica (Ley 115. Art. 32), este modelo en su implementación en este centro educativo, exige una permanencia prolongada de los actores educativos dentro de las instalaciones, lo que genera una serie de interacciones que requieren del compromiso de todos los actores del acto formativo, en ese sentido el MEN (2022), plantea la necesidad de una educación emocional que logre la regulación de las emociones de docentes y estudiantes en pro de la calidad del sistema educativo que permita el desarrollo de procesos formativos integrales.

El contexto en el que se implementa un modelo pedagógico flexible es fundamental para el estudio y desarrollo de competencias socioemocionales, así como para la motivación académica de los estudiantes. Un entorno educativo que promueva la diversidad cultural y social, ya que puede influir en las competencias socioemocionales de los estudiantes. Factores como la diversidad cultural, el entorno socioeconómico y las experiencias individuales de los estudiantes pueden impactar en cómo desarrollan

habilidades como la empatía, la resiliencia y la inteligencia emocional (Agudelo et al., 2020).

También es fundamental lograr la adaptación a las necesidades individuales, por lo que la motivación intrínseca y el apoyo emocional puede contribuir significativamente al desarrollo integral de los estudiantes, en ese sentido un modelo pedagógico flexible tiene la capacidad de adaptarse a las necesidades y características específicas de los estudiantes, lo que puede favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales. En un enfoque flexible si un estudiante necesita apoyo emocional adicional, el docente en su proceso de acompañamiento en el aula puede ofrecer herramientas y estrategias personalizadas para ayudarle a gestionar sus emociones (Amado et al., 2022).

En ese orden de ideas el contexto del enfoque flexible puede influir en la motivación académica de los estudiantes. Un entorno educativo que promueva la autonomía, la participación activa, el aprendizaje significativo y la colaboración puede estimular la motivación intrínseca de los estudiantes, lo que a su vez puede potenciar el desarrollo de competencias socioemocionales. El proceso de acompañamiento del docente ofrece apoyo emocional y social, que proporciona un entorno de apoyo emocional y social que favorece el desarrollo de competencias socioemocionales. El establecimiento de relaciones positivas con los docentes y compañeros, la creación de un clima de confianza y respeto, y la promoción de la autoexpresión y la autoconciencia emocional son aspectos importantes que pueden potenciar el desarrollo de estas competencias (Murillo, 2023).

2.4. Marco Contextual

Esta propuesta se enmarca en la necesidad de responder a los desafíos emocionales y motivacionales que enfrentan los estudiantes en un contexto educativo caracterizado por su diversidad, flexibilidad pedagógica y cambios socioemocionales de la postpandemia. La Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, ubicada en el municipio de Caldas (Antioquia), se configura como un escenario representativo de la

implementación de modelos pedagógicos flexibles que buscan atender las distintas trayectorias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, se ha evidenciado que, para lograr un impacto real en el desempeño académico y en la permanencia escolar, es necesario fortalecer también las dimensiones emocionales del proceso educativo, situando al acompañamiento docente como un eje transformador.

En este contexto, la investigación propone diseñar estrategias pedagógicas que permitan a los docentes fortalecer sus competencias socioemocionales y, a partir de ello, crear ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, motivadores y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes. Así, se busca promover un cambio positivo en las dinámicas de aula y contribuir a la formación integral del estudiantado, alineando el modelo pedagógico flexible con un enfoque más humano, empático y resiliente, acorde a las demandas actuales de la educación.

Esta investigación se fundamenta en los principales avances y experiencias más recientes en el campo de la inteligencia emocional y la motivación académica, en especial en el contexto educativo flexible. En este sentido, es relevante señalar algunos de los aportes más actuales a la práctica educativa que guían esta investigación y se enmarca en los avances más recientes sobre el impacto de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la importancia de la motivación como factor clave para el éxito académico. Explora la interacción entre la inteligencia emocional de los docentes y la motivación de los estudiantes dentro de un entorno educativo flexible, caracterizado por su capacidad de adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. La investigación se apoya en las teorías y enfoques más actuales que destacan cómo el manejo emocional por parte de los docentes puede influir positivamente en la disposición y el rendimiento de los estudiantes, en un contexto educativo que promueve la inclusión, la diversidad y la flexibilidad curricular.

Esta propuesta se inscribe en un contexto institucional donde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) orienta sus objetivos hacia el desarrollo integral del estudiante, reconociendo la diversidad, promoviendo prácticas pedagógicas flexibles y garantizando ambientes de convivencia escolar que favorezcan el respeto y la resolución pacífica de conflictos.

En particular, esta investigación se articula con los propósitos institucionales de: fortalecer un modelo de educación flexible y pertinente (objetivo 5), promover políticas de inclusión que reconozcan la diversidad de aprendizajes (objetivos 2 y 6), y fomentar un ambiente escolar basado en el diálogo y la gestión emocional (objetivo 9). A través del diseño de estrategias pedagógicas para el acompañamiento docente, se busca aportar al desarrollo de competencias socioemocionales que permitan dinamizar prácticas pedagógicas más humanas, creativas y adaptativas, tal como lo plantean las directrices del PEI en cuanto a transversalizar proyectos fundamentales (objetivo 3) y garantizar el acceso crítico y creativo al conocimiento (objetivo 1).

Desde las perspectivas teóricas de Maslow, Vygotsky y Ausubel, se resalta la necesidad de un entorno emocionalmente seguro, de experiencias de aprendizaje significativas, y de un acompañamiento que articule el crecimiento cognitivo con el desarrollo socioafectivo. En consonancia con ello, la investigación propone estrategias que no solo impulsan la motivación académica intrínseca de los estudiantes, sino que también fortalecen su bienestar emocional, en coherencia con el modelo pedagógico flexible de la Institución y con los principios de inclusión, calidad y formación integral promovidos en su PEI. Así, este estudio ofrece una propuesta concreta de transformación educativa orientada a mejorar el acompañamiento docente y a promover ambientes de aprendizaje emocionalmente positivos y académicamente motivadores, alineados a los valores y objetivos institucionales.

2.5. Marco Legal y Normativo

En el contexto colombiano, el estudio de la inteligencia emocional en el ámbito docente y su influencia sobre la motivación académica de los estudiantes se articula con un conjunto de normativas educativas, leyes y políticas públicas que promueven una formación integral, centrada en el bienestar emocional y social. Estas disposiciones legales reconocen la importancia de generar ambientes escolares emocionalmente seguros y de fortalecer las competencias socioemocionales tanto en docentes como en estudiantes, aspectos especialmente relevantes dentro de modelos pedagógicos flexibles.

En este sentido, el marco legal colombiano establece lineamientos para garantizar una educación de calidad, inclusiva y adaptativa, en la que el rol del docente como mediador emocional y promotor de ambientes positivos de aprendizaje resulta fundamental. A continuación, se presenta una síntesis de las principales normas que regulan y respaldan las dimensiones clave de esta investigación, como son la formación docente, la atención a la diversidad, la educación socioemocional y la motivación académica.

2.5.1. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

La Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, constituye el marco normativo fundamental que regula la educación formal en Colombia. Esta legislación establece los principios orientadores del sistema educativo nacional, entre ellos, el enfoque en una formación integral del estudiante. Aunque la ley no menciona explícitamente el concepto de inteligencia emocional, sí promueve el desarrollo de competencias y habilidades que involucran dimensiones cognitivas, sociales, éticas y emocionales, esenciales para una educación centrada en el ser humano.

En particular, el Artículo 2 plantea como propósito de la educación la formación integral del educando, considerando sus dimensiones intelectual, afectiva y social. Por su parte, el Artículo 7 resalta como uno de los fines del sistema educativo el desarrollo de habilidades personales, incluyendo la autorregulación, la convivencia y la capacidad para tomar decisiones responsables, aspectos estrechamente vinculados a las competencias socioemocionales. Estas disposiciones normativas respaldan el enfoque de esta investigación, al reconocer que el bienestar emocional y la motivación de los estudiantes forman parte de los fines esenciales de la educación colombiana, especialmente en el marco de modelos pedagógicos flexibles.

2.5.2. Ley 1620 de 2013 - Ley de Convivencia Escolar

La Ley 1620 de 2013, también conocida como la Ley de Convivencia Escolar, establece lineamientos fundamentales para la promoción de ambientes escolares seguros, respetuosos y propicios para el aprendizaje en Colombia. Esta normativa no solo se

orienta a la prevención del acoso escolar y otras formas de violencia, sino que también incorpora un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de habilidades para la gestión emocional, la resolución pacífica de conflictos y la formación en competencias ciudadanas.

Desde una perspectiva propositiva, esta ley respalda la implementación de estrategias pedagógicas que integren la inteligencia emocional como componente esencial de la formación integral. En particular, el Artículo 3 promueve la creación de espacios formativos y de acompañamiento psicosocial dirigidos a todos los miembros de la comunidad educativa, lo que favorece intervenciones emocionales oportunas y efectivas. Asimismo, el Artículo 6 refuerza la necesidad de una formación que trascienda lo académico para incluir el desarrollo emocional y social del estudiante.

Estos lineamientos jurídicos resultan pertinentes para investigaciones que buscan fortalecer la motivación académica mediante el acompañamiento docente, ya que reconocen que el bienestar emocional es un elemento clave en la construcción de entornos escolares flexibles, empáticos y motivadores. En este sentido, la presente investigación encuentra en esta ley un respaldo normativo para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a mejorar la calidad del proceso educativo.

2.5.3. Decreto 1075 de 2015 - Decreto Único Reglamentario del Sector

Educación

La Ley 1620 de 2013, conocida como la Ley de Convivencia Escolar, representa un avance significativo en la consolidación de un enfoque educativo que reconoce la estrecha relación entre el clima escolar, la salud emocional y el rendimiento académico. Esta normativa, al establecer el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, introduce de manera explícita la dimensión emocional como eje transversal en la formación integral, promoviendo prácticas pedagógicas que favorezcan la gestión de las emociones, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de vínculos respetuosos entre los actores de la comunidad educativa.

Desde el enfoque propuesto por esta investigación, dicha ley se convierte en un referente normativo clave, al respaldar la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que incidan de forma directa en la motivación académica del estudiante. El Artículo 3 destaca la creación de espacios de formación y acompañamiento psicosocial, reconociendo que el desarrollo emocional es un componente estructural del proceso educativo. Por su parte, el Artículo 6 reafirma el propósito de una educación que no solo busque resultados académicos, sino que integre el bienestar emocional como condición para el aprendizaje significativo y sostenido.

Este marco legal permite al investigador sustentar la pertinencia de intervenir pedagógicamente en el ámbito emocional desde una perspectiva sistémica. El papel del docente como agente clave en la creación de ambientes emocionalmente seguros encuentra soporte normativo en esta ley, la cual legitima la formación en competencias socioemocionales como parte del currículo escolar. De este modo, el diseño de estrategias pedagógicas se alinea con las disposiciones legales y responde a una necesidad concreta del sistema educativo: fortalecer la motivación intrínseca del estudiante a través del reconocimiento, la regulación y el acompañamiento emocional dentro de un modelo pedagógico flexible.

2.5.4. Resolución 1740 de 2008 - Lineamientos para la Formación en Competencias Ciudadanas y Sociales

La Resolución 1740 de 2008, emitida por el Ministerio de Educación Nacional, establece los lineamientos para la promoción y fortalecimiento de las competencias ciudadanas en el ámbito escolar. Aunque su propósito central está orientado a la formación en ciudadanía, los contenidos de esta normativa incorporan de manera clara la necesidad de desarrollar habilidades sociales y emocionales como fundamento de la convivencia, la participación y el aprendizaje efectivo. Este marco normativo permite al investigador identificar una base legal sólida para proponer estrategias pedagógicas orientadas a la inteligencia emocional, considerando que la formación socioemocional es indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes.

El Artículo 1 reconoce explícitamente la importancia de las competencias socioemocionales como elementos esenciales no solo para la convivencia pacífica, sino también para garantizar condiciones propicias para el aprendizaje. Dichas competencias —como la empatía, el autocontrol, la responsabilidad y la expresión asertiva de emociones— están directamente relacionadas con la capacidad del estudiante para sostener procesos motivacionales estables en el contexto educativo.

Por su parte, el Artículo 2 establece la necesidad de formar a los estudiantes en dimensiones que trascienden lo estrictamente académico, insistiendo en que el proceso educativo debe involucrar la gestión de las emociones, el reconocimiento del otro y la capacidad para tomar decisiones responsables. Esta orientación es coherente con el objetivo de la presente investigación, que busca fortalecer la motivación académica a través del acompañamiento docente y la implementación de estrategias pedagógicas, enmarcadas dentro de un modelo pedagógico flexible.

Desde este enfoque, la Resolución 1740 no solo legitima la inclusión de componentes socioemocionales en la planificación curricular, sino que también invita a repensar el rol del docente como mediador emocional y formador en ciudadanía, lo cual es clave para mejorar el ambiente escolar y fomentar el compromiso con el aprendizaje. Este respaldo normativo permite fundamentar propuestas pedagógicas que integren lo emocional como parte esencial del desarrollo educativo, reconociendo que la motivación académica se construye también desde el bienestar emocional y la calidad de las relaciones escolares.

2.5.5. Política Pública de Educación en Colombia - Todos a Aprender

La política pública “*Todos a Aprender*” (PTA), impulsada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, constituye una estrategia nacional orientada al mejoramiento de la calidad educativa en instituciones oficiales, con énfasis en los niveles de básica primaria y secundaria. Esta política no solo promueve el fortalecimiento de las competencias académicas fundamentales, sino que reconoce la necesidad de abordar aspectos socioemocionales y motivacionales como componentes estructurales del proceso formativo.

Desde la perspectiva de esta investigación, el PTA ofrece un referente de gran relevancia al vincular explícitamente la formación docente con la necesidad de gestionar emociones, promover el bienestar escolar y fomentar entornos de aprendizaje saludables, especialmente en contextos vulnerables. Se destaca la importancia de dotar a los docentes de herramientas para fortalecer el acompañamiento pedagógico desde una mirada más humana y cercana, orientada no solo al logro de resultados académicos, sino al desarrollo integral del estudiante.

Uno de los aportes más significativos del PTA radica en su énfasis en el desarrollo de competencias emocionales para mejorar la convivencia y el clima escolar. Estas competencias permiten al docente responder de manera asertiva ante las necesidades emocionales de sus estudiantes, y al mismo tiempo, modelar actitudes de empatía, autocontrol y respeto que influyen directamente en la motivación académica. Asimismo, el estrategia plantea estrategias pedagógicas diseñadas para incrementar el compromiso y la participación de los estudiantes, reconociendo que la motivación surge cuando el estudiante se siente emocionalmente comprendido, valorado y acompañado.

Este enfoque es totalmente coherente con el marco teórico y metodológico de la presente investigación, que plantea la necesidad de implementar estrategias pedagógicas desde el acompañamiento docente, como vía para potenciar la motivación académica en contextos educativos que adoptan un modelo pedagógico flexible. La experiencia acumulada del PTA refuerza la idea de que mejorar la calidad educativa requiere una mirada integral, que articule los logros académicos con el bienestar emocional y el desarrollo personal de todos los actores del proceso educativo.

2.5.6. Proyecto de Ley 113 de 2019 - Formación Integral del Docente

En el panorama normativo reciente, ha cobrado relevancia un proyecto de ley orientado a fortalecer la formación integral del docente, reconociendo la necesidad de trascender la enseñanza meramente disciplinar e incluir dimensiones emocionales como parte fundamental de la preparación profesional del educador. Este proyecto plantea la inclusión de la inteligencia emocional en los estrategias de formación docente, entendida

como un conjunto de habilidades necesarias para reconocer, comprender, regular y canalizar adecuadamente las emociones propias y ajenas dentro del contexto educativo.

Desde el enfoque investigativo que se propone, esta iniciativa legislativa representa una oportunidad estratégica para legitimar y sistematizar propuestas pedagógicas centradas en la dimensión socioemocional del aprendizaje. El proyecto no solo reconoce que las emociones influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que afirma que los docentes necesitan contar con herramientas concretas para crear ambientes emocionalmente seguros, motivadores y empáticos, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad y la flexibilidad pedagógica.

Dos aspectos clave del proyecto resultan especialmente pertinentes para esta investigación. En primer lugar, la integración de la inteligencia emocional dentro de los estrategias de formación docente constituye un avance significativo hacia un modelo educativo que valore el saber ser tanto como el saber hacer. En segundo lugar, la propuesta de una formación con enfoque integral, que combine el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, se alinea con los postulados del modelo pedagógico flexible en el que se inscribe esta investigación.

Este tipo de iniciativas normativas refuerzan la idea de que el desarrollo emocional no es accesorio, sino esencial para el ejercicio de la docencia y para la creación de experiencias de aprendizaje que fortalezcan la motivación académica del estudiante. El acompañamiento docente, entendido desde esta perspectiva, requiere no solo conocimiento disciplinar, sino también sensibilidad emocional y capacidad de contención, elementos que permiten responder de manera más efectiva a las necesidades individuales de los estudiantes y promover una educación humanizante, inclusiva y transformadora.

2.5.7. Ley 1804 de 2016 - Ley de Desarrollo Profesional Docente

La Ley 1804 de 2016, también conocida como la Ley de Cero a Siempre, está orientada principalmente al desarrollo integral de la primera infancia, pero incluye disposiciones importantes sobre la formación continua y el desarrollo profesional

docente como condición para mejorar la calidad educativa en Colombia. Aunque no aborda de forma directa el concepto de inteligencia emocional, esta normativa establece la necesidad de una formación docente integral que combine conocimientos pedagógicos, didácticos y técnicos con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

Desde la perspectiva de esta investigación, el desarrollo profesional docente planteado por la Ley 1804 representa un espacio legítimo para insertar procesos de formación emocional que incidan tanto en la práctica pedagógica como en el clima emocional del aula. En este sentido, el Artículo 5 destaca la importancia de una formación que no se limite al dominio de contenidos académicos, sino que promueva el desarrollo de capacidades humanas, comunicativas y relacionales. Estas competencias son esenciales para que los docentes puedan acompañar a los estudiantes de manera empática, generar vínculos pedagógicos positivos y fomentar entornos de aprendizaje emocionalmente seguros, factores estrechamente vinculados con la motivación académica.

Este enfoque legal contribuye a fortalecer el sustento normativo de propuestas pedagógicas centradas en la inteligencia emocional como estrategia educativa, particularmente dentro de modelos pedagógicos flexibles. En dichos modelos, donde la atención a la diversidad y la adaptabilidad metodológica son ejes centrales, el papel del docente como guía emocional cobra aún más relevancia. Así, esta ley refuerza la tesis de que para lograr una educación de calidad es necesario potenciar no solo las capacidades cognitivas, sino también las habilidades socioemocionales que permiten una interacción pedagógica más humana, consciente y transformadora.

En síntesis, el marco legal colombiano proporciona un respaldo normativo robusto para la incorporación de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes y fortalezcan la motivación académica de los estudiantes, especialmente en el contexto de modelos pedagógicos flexibles. Las políticas y leyes analizadas reconocen la necesidad de una formación docente integral que contemple no solo el dominio disciplinar, sino también la gestión emocional, la

convivencia escolar y el bienestar socioafectivo como pilares de una educación de calidad.

La articulación entre los propósitos educativos establecidos por la ley y los objetivos de la presente investigación permite sustentar una propuesta pedagógica pertinente y contextualizada, orientada a mejorar el clima emocional del aula y el compromiso académico del estudiante. De esta manera, la investigación se alinea con las políticas públicas vigentes y contribuye al diseño de prácticas educativas innovadoras y humanizantes, que integran dimensiones cognitivas y emocionales como parte esencial del proceso formativo.

En conclusión, el marco legal colombiano brinda un respaldo normativo sólido para la propuesta de esta investigación. Las leyes y políticas educativas analizadas, como la Ley General de Educación, la Ley de Convivencia Escolar, el Decreto 1075 de 2015, y estrategias como Todos a Aprender, enfatizan la importancia del desarrollo integral de los estudiantes y de la formación docente en competencias socioemocionales, reconociendo que la gestión emocional y la motivación son componentes esenciales para mejorar el clima escolar, la convivencia y el rendimiento académico. En este sentido, la legislación vigente no solo respalda la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas en la práctica docente, sino que también orienta a diseñar intervenciones pedagógicas que fortalezcan la motivación intrínseca de los estudiantes dentro de modelos educativos flexibles, como el que promueve la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa. De este modo, la investigación se presenta como una propuesta transformadora, en coherencia con las políticas públicas, contribuyendo a fortalecer ambientes de aprendizaje más inclusivos, emocionalmente saludables y académicamente estimulantes, que respondan a las necesidades y potencialidades de toda la comunidad educativa.

Capítulo 3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo expone los fundamentos metodológicos que orientan la investigación, a partir de la definición del enfoque, diseño y tipo de estudio que sustentan el marco metodológico utilizado para la recolección y análisis de los datos; se presentan los métodos, técnicas e instrumentos aplicados para obtener la información, detallando su desarrollo con el fin de garantizar la pertinencia y confiabilidad en la medición de las variables propuestas; se describe también el proceso de selección muestral, incluyendo los criterios establecidos para definir la muestra y su adecuación al contexto investigativo; a continuación, se aborda el trabajo de campo, explicando la aplicación de los instrumentos y el procesamiento de la información recolectada; finalmente, se expone el análisis de resultados, lo cual permite interpretar los hallazgos con base en los objetivos planteados para diseñar estrategias sobre motivación académica a través del acompañamiento docente con enfoque emocional, dentro de un modelo pedagógico flexible.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables

Con el fin de organizar el desarrollo de esta investigación, se lleva a cabo la operacionalización de las variables que orientan el estudio; este proceso permite descomponer las categorías centrales —inteligencia emocional y motivación académica— en dimensiones medibles, lo cual facilita su interpretación en función del propósito investigativo; partiendo de la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y la hipótesis formulada, se identifican las variables clave junto con sus respectivas dimensiones e indicadores, lo que constituye un referente técnico para el diseño metodológico y para la posterior implementación de estrategias dirigidas a fortalecer la motivación académica mediante el acompañamiento docente y el desarrollo de competencias emocionales, en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa.

Tabla 3.

Operacionalización de Variables

Operacionalización de Variables						
Tema:						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo pueden las estrategias pedagógicas, propuestas para fomentar la inteligencia emocional y apoyadas en el acompañamiento o docente, fortalecer la motivación estudiantil dentro del modelo pedagógico flexible implementado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023?	Proponer estrategias pedagógicas que promuevan la inteligencia emocional, apoyadas en el acompañamiento docente, para el fortalecimiento de la motivación estudiantil dentro del modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, municipio de Caldas	Diagnosticar las principales necesidades emocionales y motivacionales de los estudiantes de bachillerato en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, durante el año lectivo 2023, para orientar la planeación de estrategias socioemocionales acordes al modelo pedagógico flexible.	El fortalecimiento del modelo pedagógico flexible mediante la implementación de estrategias pedagógicas socioemocionales innovadoras, centradas en el desarrollo de la inteligencia emocional docente, mejora significativamente la motivación académica de los estudiantes y promueve ambientes de aprendizaje emocionalmente positivos en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, durante el año lectivo 2023.	Variable independiente: Inteligencia Emocional	Autoconciencia Emocional	Capacidad para identificar y nombrar las propias emociones. Reflexión sobre cómo las emociones afectan el comportamiento y la enseñanza. Reconocimiento de la influencia de las emociones en la dinámica de aula.
					Autogestión Emocional	Regulación de emociones intensas, como el enojo o la frustración. Control de impulsos en situaciones estresantes. Capacidad para mantener la calma y la objetividad en conflictos con estudiantes o colegas.
					Empatía	Habilidad para reconocer y comprender las emociones de los estudiantes. Capacidad para responder adecuadamente a las necesidades emocionales de los estudiantes. Sensibilidad hacia la diversidad emocional y cultural de los estudiantes.
					Habilidades Sociales	Capacidad para comunicarse de manera clara y efectiva. Habilidad para resolver conflictos de manera constructiva. Capacidad para establecer relaciones de confianza con los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa.

	<p>(Antioquia), durante el año lectivo 2023</p>	<p>Analizar el rol del acompañamiento o docente y el desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado como factores clave para fortalecer la motivación académica y las dinámicas socioemocionales en el aula.</p>			<p>Motivación Personal</p>	<p>Pasión por la enseñanza y el aprendizaje continuo. Compromiso con los valores y objetivos educativos. Búsqueda activa de estrategias innovadoras para mejorar la enseñanza.</p>
					<p>Conciencia Social</p>	<p>Capacidad para reconocer las emociones de los estudiantes dentro del contexto social y cultural. Sensibilidad hacia las problemáticas sociales y familiares de los estudiantes. Toma de decisiones educativas considerando el bienestar emocional de los estudiantes.</p>
		<p>Diseñar propuestas de intervención socioemocional basadas en estrategias pedagógicas, que promuevan la expresión, el reconocimiento y el manejo de las emociones, fortaleciendo así la motivación académica y la empatía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>		<p>Variable(s) dependiente: Motivación Académica</p>	<p>Motivación Intrínseca</p>	<p>Interés por la materia. Placer al aprender algo nuevo. Deseo de superar desafíos intelectuales por sí mismos</p>
					<p>Motivación Extrínseca</p>	<p>Búsqueda de recompensas externas (calificaciones, premios, reconocimiento). Necesidad de cumplir con expectativas de padres, maestros o instituciones. Motivación orientada hacia objetivos a corto plazo como aprobar exámenes</p>
					<p>Autoeficacia</p>	<p>Confianza en las propias habilidades académicas. Percepción de control sobre el rendimiento académico. Capacidad para afrontar la frustración y la dificultad.</p>
					<p>Compromiso Académico</p>	<p>Participación activa en clase. Tareas y trabajos realizados con esmero. Asistencia regular a clases.</p>
					<p>Atribuciones Causales</p>	<p>Atribuciones internas (esfuerzo, capacidad) frente a externas (suerte, facilidad). Creencias sobre la estabilidad de las causas del éxito o fracaso.</p>

		Fortalecer las estrategias diseñadas a través de actividades de acompañamiento o docente, evaluando su impacto en la dinámica emocional y motivacional de los estudiantes, dentro del marco del modelo pedagógico flexible.			Emociones en el Aprendizaje	Emociones positivas (placer, curiosidad). Emociones negativas (ansiedad, frustración). Influencia de la interacción emocional en el aula.
					Sentido de la Relevancia y Valoración del Aprendizaje	Percepción de la aplicabilidad del aprendizaje. Reconocimiento de la importancia de la educación en sus metas personales. Interés por aprender contenido que se percibe como útil.
					Autonomía y Autodirección	Oportunidades para tomar decisiones sobre el aprendizaje. Participación en la planificación y establecimiento de metas. Percepción de control sobre el propio aprendizaje.

3.2. Diseño metodológico

Se ha construido una estructura metodológica que integra el diseño de estudio, con el fin de garantizar resultados confiables, interpretaciones pertinentes y propuestas fundamentadas que respondan a las dinámicas reales del entorno educativo. Este proceso investigativo se apoya en decisiones metodológicas adaptadas al contexto particular en el que se desarrolla el estudio, y alineadas con los objetivos formativos de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa; a continuación, se describen cada uno de los componentes que conforman esta ruta metodológica.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo, de tipo explicativo y con carácter propositivo, cuyo propósito es analizar la relación entre la inteligencia emocional del docente y la motivación académica de los estudiantes, en el marco del modelo pedagógico flexible implementado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, en el municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023; el enfoque cuantitativo permite identificar relaciones causales entre variables mediante el uso de técnicas estadísticas objetivas, lo que proporciona mayor solidez a los resultados y favorece la validez de los hallazgos; además, este tipo de estudio facilita la construcción de propuestas fundamentadas en evidencia, orientadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva socioemocional (Hernández et al., 2014).

Su propósito se orienta a comprender los mecanismos causales y dinámicos mediante los cuales el desarrollo de competencias emocionales en los docentes influye en el acompañamiento pedagógico, impactando directamente en el compromiso, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes (Bisquerra, 2003; Goleman, 1995). A partir de estos hallazgos, se busca proponer estrategias que fortalezcan el ambiente emocional del aula, favoreciendo procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos y motivadores (Schunk et al., 2014).

El tipo explicativo de esta investigación se orienta a identificar, analizar y comprender las relaciones causales entre las variables de estudio: la inteligencia emocional (variable independiente) y la motivación académica (variable dependiente). A diferencia de los estudios descriptivos o exploratorios, este tipo de diseño no se limita a observar fenómenos o caracterizarlos, sino que busca explicar por qué y cómo una variable influye en otra, permitiendo establecer relaciones de dependencia, mediación o correlación entre los factores observados (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

3.2.1.1. Diseño de la Investigación

El diseño metodológico adoptado en esta investigación es de tipo no experimental, porque no se manipulan deliberadamente las variables independientes, se observan los fenómenos tal y como ocurren en su contexto natural. Es decir, el investigador recoge datos para analizarlos y describir relaciones o patrones entre variables, se observan y analizan tal como se presentan en su contexto natural.

Se trata de una subclasificación correlacional, ya que, a través del diseño no experimental de tipo correlacional y con un enfoque propositivo, se pretende aportar al fortalecimiento de la práctica pedagógica. Este tipo de diseño, en el que no se manipulan las variables, permite analizar la relación existente entre la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la inteligencia emocional y los niveles de motivación académica de los estudiantes, observando los fenómenos en su contexto natural (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, 2014).

A través de la observación sistemática y el análisis estadístico de los datos recogidos, se busca establecer asociaciones significativas que orienten propuestas de mejora en los procesos de acompañamiento docente. De esta forma, la investigación se fundamenta en iniciativas innovadoras y pertinentes para optimizar la calidad educativa dentro del modelo pedagógico flexible (Kerlinger & Lee, 2002).

Asimismo, el estudio se ubica en un nivel descriptivo, ya que se orienta a caracterizar y analizar dos dimensiones fundamentales del proceso educativo: el uso de estrategias pedagógicas enfocadas en el desarrollo de la inteligencia emocional y su

influencia en la motivación académica de los estudiantes. Esta caracterización, enmarcada en el contexto del modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa durante el año lectivo 2023, permite identificar, organizar y detallar las principales características de las prácticas docentes, así como el estado actual de la inteligencia emocional y la motivación de los estudiantes (Bisquerra, 2003). Esta aproximación descriptiva posibilita construir una visión clara y fundamentada sobre cómo estas variables interactúan en el entorno escolar, constituyendo la base para intervenciones pedagógicas más efectivas.

A su vez, desde un nivel correlacional, se pretende examinar estadísticamente la posible asociación entre dichas variables, es decir, determinar si existe una relación significativa —positiva o negativa— entre el desarrollo de la inteligencia emocional, promovido por el acompañamiento docente, y los niveles de motivación académica en los estudiantes. Aunque no se busca establecer una relación causal, los resultados permitirán identificar patrones relevantes que sirvan como base para propuestas pedagógicas más efectivas en el marco de la educación flexible. lo que implica que, por un lado, se busca describir las características y comportamientos de los fenómenos estudiados y, por otro, establecer relaciones entre las variables sin intervenir directamente sobre ellas. Este enfoque permite comprender cómo se asocian ciertos factores entre sí y proporciona una base empírica para futuras intervenciones o propuestas de mejora.

Mediante este diseño, se pretende investigar la posible existencia y naturaleza de las relaciones entre las variables en estudio. El enfoque correlacional facilita la identificación de patrones, tendencias o interconexiones entre las variables, lo que puede enriquecer la comprensión del fenómeno analizado sin atribuir una relación de causa y efecto directo. Se orienta a describir e interpretar las estructuras esenciales de la experiencia vivida por los participantes, con la finalidad de darle sentido y valor desde la pedagogía, para ello se realiza análisis paramétrico a las dimensiones éticas y conductuales que permitan obtener una visión real del componente relacional del grupo investigado (Fuster, 2019).

De esta manera, el estudio propone estrategias pedagógicas de intervención que permitan transformar el acompañamiento docente en un factor clave para el fortalecimiento de la motivación académica, respondiendo a las necesidades de un modelo pedagógico flexible y humanizado. Este diseño resulta pertinente cuando el objetivo central del estudio es entender los mecanismos subyacentes a un fenómeno educativo complejo, como es el caso del acompañamiento docente desde la inteligencia emocional y su impacto en la motivación estudiantil. En este sentido, el diseño explicativo permite construir modelos teóricos o prácticos que orienten la acción pedagógica y fundamenten la propuesta de estrategias educativas (Sampieri, Collado & Lucio, 2022). Además, se alinea con el carácter propositivo de la investigación doctoral, al contribuir a la generación de alternativas de intervención fundamentadas en evidencia, ya que busca:

Describir las características de la inteligencia emocional docente y la motivación académica en un contexto educativo flexible en Colombia, a partir de la aplicación de los tres instrumentos psicométricos mencionados (Escala de Motivación Académica EMA, TMMS-24, y la Prueba de Inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte - SSEIT).

Correlacionar las variables, es decir, analizar las relaciones entre la inteligencia emocional de los docentes y la motivación de los estudiantes. Esta relación se examina bajo el supuesto de que las competencias socioemocionales de los docentes impactan de manera significativa en la motivación académica de los estudiantes, en el contexto educativo flexible.

En esta investigación, también resulta pertinente el enfoque inductivo para el abordaje de realidades complejas y contextuales como las que se presentan en el ámbito educativo. Este método parte del análisis de casos específicos, observaciones empíricas y datos obtenidos en el entorno institucional, para luego derivar conclusiones generales que sustenten propuestas pedagógicas aplicables (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). La lógica inductiva permite construir conocimiento a partir de la experiencia concreta de docentes y estudiantes, lo cual favorece una comprensión situada de los fenómenos educativos vinculados a la inteligencia emocional y la motivación académica

(Vasilachis, 2006). En este marco, el método inductivo facilita la emergencia de categorías de análisis significativas, la interpretación cualitativa de los datos y la elaboración de estrategias didácticas basadas en evidencia, contribuyendo de forma sustancial al fortalecimiento del acompañamiento docente como factor clave en la formación integral del estudiante.

El enfoque inductivo es una estrategia de investigación que parte de la observación de casos particulares para llegar a generalizaciones, principios o teorías. Este método es especialmente útil en investigaciones cualitativas y contextuales, ya que permite construir conocimiento a partir de la experiencia directa, los datos empíricos y la interpretación situada de los fenómenos observados (Sampieri, Collado & Lucio, 2022). Desde una perspectiva educativa, el método inductivo facilita la comprensión de realidades complejas, como las interacciones emocionales en el aula o los factores que inciden en la motivación académica. A través del análisis sistemático de situaciones específicas —por ejemplo, prácticas docentes, respuestas estudiantiles, ambientes de aprendizaje— se pueden derivar conclusiones significativas que orienten propuestas pedagógicas o teorías aplicadas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

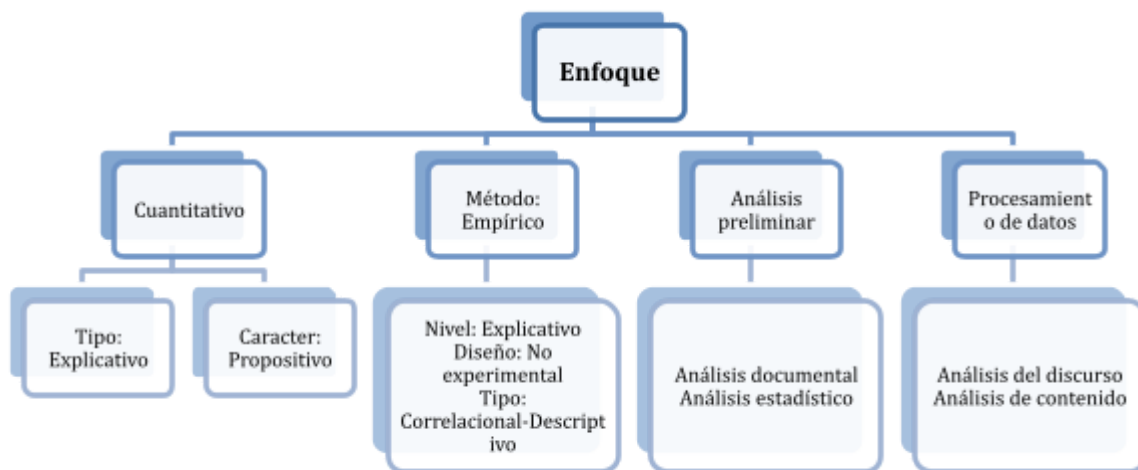
Además, el enfoque inductivo se asocia con un enfoque constructivista del conocimiento, donde el investigador construye la hipótesis a partir de los datos recolectados, lo que lo convierte en una herramienta clave para estudios educativos de nivel doctoral, en los que se busca generar aportes originales y contextualizados. Este enfoque metodológico responde al propósito principal de la investigación: comprender, relacionar y transformar la práctica educativa mediante estrategias pedagógicas que impacten positivamente la motivación y el bienestar de los estudiantes, en coherencia con el modelo pedagógico flexible y los objetivos de inclusión, convivencia y formación integral establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución.

El uso del enfoque inductivo es especialmente pertinente en el nivel doctoral, ya que permite la elaboración de teorías aplicadas, hipótesis de trabajo y propuestas educativas sólidas, fundamentadas en la experiencia concreta. Esto se alinea con el propósito investigativo de fortalecer la práctica pedagógica a partir del reconocimiento de las variables emocionales implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

transformando la práctica docente a través del diseño de estrategias emocionalmente significativas (Stake, 2005; Flick, 2015).

La investigación, por tanto, se inscribe en un contexto que reconoce la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales de los docentes como estrategia para potenciar la motivación intrínseca de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje significativo y el bienestar emocional, en coherencia con los objetivos institucionales de dinamizar proyectos transversales, garantizar el acceso crítico y creativo al conocimiento, y fortalecer una educación inclusiva y de calidad. Este estudio busca responder a interrogantes del tipo: ¿Por qué ocurre un fenómeno determinado? ¿Cuáles son los factores que lo originan o lo condicionan? ¿Cómo se transforma en su contexto? Estas preguntas, propias de un nivel explicativo, suponen ir más allá de lo observable, integrando los hallazgos dentro de un sistema teórico que permita dar sentido a los datos obtenidos en campo.

Desde esta perspectiva, la explicación implica construir argumentos que revelen la significatividad de los fenómenos observados, a la luz de leyes o principios generales que los rigen. En palabras de Bunge (2004), la explicación científica es una *“argumentación que suministra una respuesta racional a una cuestión de por qué correctamente formulada”*. Complementariamente, Klimovsky sostiene que explicar significa derivar una conclusión a partir de un modelo construido sobre premisas empíricas verificables, es decir, datos obtenidos mediante la experiencia. De este modo, la utilización del método empírico permite la construcción de conocimiento explicativo y propositivo, que contribuya a mejorar la comprensión y transformación de la realidad educativa abordada por esta investigación.

Figura 2.*Diseño de a Investigación*

Nota: Elaboración propia, 2023

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

Esta investigación adopta el método empírico como enfoque principal, al basarse en la observación sistemática, la recolección directa de datos y el análisis objetivo de hechos concretos en el contexto escolar; este método, coherente con el diseño no experimental de tipo correlacional, permite acceder al conocimiento a partir de la experiencia y la percepción de la realidad sin manipular variables (Hernández Sampieri et al., 2014); su aplicación facilita identificar cómo las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional del estudiantado y cómo esta, a su vez, se relaciona con su motivación académica, aportando evidencia para sustentar propuestas educativas pertinentes dentro del modelo flexible implementado por la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa.

En coherencia con el enfoque cuantitativo, el tipo explicativo y el método empírico adoptado, esta investigación utiliza como técnica principal la encuesta estructurada con escala tipo Likert, aplicada a una muestra representativa de docentes y estudiantes; esta herramienta permite obtener datos cuantificables a partir de las percepciones de los actores educativos, facilitando tanto la descripción de tendencias como la identificación de relaciones entre variables, en línea con el diseño no experimental de carácter correlacional y descriptivo; además de describir e interpretar estas relaciones, el estudio busca alcanzar un nivel explicativo del fenómeno, al analizar cómo y por qué ciertas prácticas docentes influyen en los procesos emocionales y motivacionales del estudiantado, según lo planteado por Bunge (2004), quien señala que explicar científicamente es responder racionalmente a un porqué bien formulado; así, el análisis se realiza desde un marco teórico que permite interpretar los hallazgos y sustentar propuestas orientadas a fortalecer el modelo pedagógico flexible desde una perspectiva emocionalmente consciente.

3.2.2.1. Técnicas Empíricas Utilizadas en la Investigación

Para esta investigación se empleó la encuesta como técnica principal de recolección de información, dada su eficacia para obtener datos representativos de una población amplia, en este caso compuesta por estudiantes y docentes de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa. La elección de esta técnica responde a su capacidad para captar de manera directa las percepciones, actitudes y experiencias relacionadas con el uso de estrategias pedagógicas, el desarrollo de la inteligencia emocional y los niveles de motivación académica en el marco de un modelo pedagógico flexible.

La encuesta fue aplicada a través de un cuestionario estructurado que integra preguntas cerradas organizadas mediante una escala tipo Likert, lo cual permite medir con mayor precisión constructos complejos como la inteligencia emocional o la motivación académica. Esta estructura facilita su posterior análisis estadístico, asegurando consistencia, validez y confiabilidad en los resultados (Niño, 2011; Núñez, 2007).

Desde una perspectiva técnica, la encuesta ofrece la posibilidad de estandarizar las preguntas para todos los participantes, lo que permite obtener información comparable y objetiva. Sin embargo, su valor no se limita a lo instrumental. Tal como señalan López-Roldán y Fachelli (2015), la encuesta puede entenderse también como un método de investigación social que forma parte de un proceso más amplio de análisis, orientado a la comprensión de fenómenos complejos como los que se presentan en el ámbito educativo. Bajo esta mirada, la encuesta contribuye a fundamentar teóricamente la investigación, apoyando la identificación de patrones, relaciones y posibles explicaciones entre las variables en estudio.

Los datos recolectados fueron procesados con el software IBM® SPSS® Statistics, lo que permitió realizar un tratamiento estadístico riguroso, identificar correlaciones significativas y generar conclusiones basadas en evidencia empírica. En conjunto, la encuesta se constituye como una herramienta metodológica clave para dar soporte al diseño correlacional adoptado, aportando elementos concretos para comprender el papel que cumple la inteligencia emocional docente en la motivación académica de los estudiantes.

3.2.2.2. Instrumentos Empleados en la Investigación

El cuestionario politómico se establece como el instrumento principal de recolección de datos en esta investigación. Se trata de un conjunto estructurado de ítems con opciones de respuesta múltiples, generalmente organizadas en escalas tipo Likert, que permiten medir con mayor precisión la intensidad o grado de acuerdo de los participantes respecto a determinadas afirmaciones. Este tipo de cuestionario es especialmente útil para captar la variabilidad en las percepciones sobre la inteligencia emocional docente y la motivación académica del estudiante, facilitando el análisis correlacional y descriptivo de las variables. Su diseño responde a criterios de validez y confiabilidad, permitiendo una interpretación cuantitativa rigurosa a través del análisis estadístico, y ofreciendo resultados representativos y comparables dentro del contexto de modelos pedagógicos flexibles.

En coherencia con los objetivos del estudio y el enfoque explicativo de carácter propositivo, se seleccionaron tres instrumentos validados internacionalmente, cuya aplicación permite obtener información precisa, confiable y relevante sobre las variables centrales de la investigación. En primer lugar, se empleó la Escala de Motivación Académica (EMA) (Vallerand et al., 1989), con el propósito de identificar los niveles y tipos de motivación en los estudiantes, proporcionando datos clave sobre su orientación hacia el aprendizaje. En segundo lugar, se utilizó la Escala TMMS-24 (González et al., 2020), basada en el modelo de Salovey y Mayer, la cual evalúa el metaconocimiento emocional en tres dimensiones fundamentales: Atención, Claridad y Reparación emocional; este instrumento permite comprender las estrategias de regulación emocional de los estudiantes. Finalmente, para el grupo docente, se aplicó la Prueba de Inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte (SSEIT), orientada a caracterizar las competencias socioemocionales de los profesores dentro del modelo pedagógico flexible y analizar su influencia en la motivación y regulación emocional de los estudiantes. Tal como señala Rojas (2013), *“los instrumentos de investigación ayudan a los investigadores a obtener información precisa y confiable sobre su tema de estudio y a llegar a conclusiones válidas”*, por lo que la selección cuidadosa de estos cuestionarios garantiza la calidad metodológica y la pertinencia de los resultados obtenidos.

Los instrumentos pretenden evaluar cómo el manejo y regulación de las emociones inciden en la motivación académica. La Escala de Motivación Académica EMA se enfoca en medir el nivel de motivación académica de los estudiantes, mientras que la Escala TMMS-24 se centra en evaluar la expresión, manejo y reconocimiento de emociones. Al utilizar ambos instrumentos, se puede obtener una visión más completa y detallada de cómo las emociones influyen en la motivación académica. Si ambos instrumentos muestran resultados similares o complementarios, se puede tener mayor confianza en la validez de los hallazgos. También permite un enfoque multidimensional, al abordar un tema complejo. Los instrumentos TMMS-24 y SSEIT, incluyen ítems relacionados con esquemas cognitivos negativos o creencias irracionales, conductas problemáticas y estrategias de afrontamiento inadecuadas e incorpora elementos humanistas como preguntas sobre la percepción propia, la búsqueda de significado en la vida y la conexión con los demás. Este enfoque integrador entre lo humanista y lo

cognitivo-conductual permite obtener una evaluación más completa y profunda del estudiante, considerando tanto los aspectos cognitivos y conductuales como los emocionales y existenciales.

Para el grupo de docentes participantes se aplicará la Prueba de Inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte cuyo objetivo es en un primer momento identificar y caracterizar las competencias socioemocionales de los docentes en el modelo pedagógico flexible en la Institución Educativa y, en un segundo momento, identificar y analizar las competencias socioemocionales específicas del docente que tienen un impacto significativo en la regulación de las emociones de los estudiantes y en el incremento de los niveles de motivación dentro del contexto del modelo pedagógico flexible en la Institución (SSEIT) (anexo 3), la prueba pretende medir la inteligencia emocional mediante cuatro subescalas: percepción de emociones, utilización de emociones, manejo de emociones relevantes para uno mismo y manejo de las emociones de los demás, con 33 ítems distribuidos en cuatro factores.

El instrumento de evaluación implementado en este estudio, pese a estar basado en la teoría cognitivo-conductual, tiene un fundamento epistemológico desde una perspectiva humanista. Aunque la teoría cognitivo-conductual y la teoría humanista tengan enfoques y fundamentos teóricos diferentes, no necesariamente son mutuamente excluyentes. De hecho, en las prácticas investigativas se combinan elementos de diferentes enfoques teóricos para abordar de manera más integral las necesidades de los individuos. En ese sentido, estos instrumentos incluyen ítems de variables cognitivas y conductuales relevantes desde la perspectiva cognitivo-conductual, pero también considera aspectos humanistas como la autoaceptación, la autorrealización, la autonomía y el crecimiento personal. De esta manera, se está integrando elementos de ambas teorías en un enfoque más holístico y completo.

Tabla 4.*Técnicas e Instrumentos Empleados en la Investigación*

Objetivos específicos	Enfoque	Tipo de Análisis	Instrumento	Sujeto de estudio
Identificar nivel de inteligencia emocional de los docentes en el modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa mediante la aplicación de la prueba de inteligencia emocional de autoinforme de Schutte (SSEIT).	Cuantitativo	Análisis paramétrico	Escala de Motivación Académica (EMA)	Estudiantes antes
Determinar cómo expresan, manejan y reconocen las emociones los estudiantes en el modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa mediante la aplicación de la Escala para la evaluación de la prueba TMMS-24	Cuantitativo	Análisis paramétrico	TMMS-24	Estudiantes antes
Identificar los niveles de motivación académica de los estudiantes en el modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa mediante la aplicación de la Escala de motivación académica (EMA)	Cuantitativo	Análisis paramétrico	Prueba de inteligencia emocional de auto informe de Schutte (SSEIT)	Docentes

Nota: Elaboración propia, 2023

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

Los instrumentos seleccionados en esta investigación permiten abordar de manera rigurosa y sistemática la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en el contexto del modelo pedagógico flexible. La Escala de Motivación Académica (EMA) tiene como propósito identificar los niveles y tipos de motivación académica presentes en los estudiantes, facilitando una comprensión diferenciada entre motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación. Por su parte, la Escala TMMS-24, basada en la Trait Meta-Mood Scale, se emplea para evaluar la expresión, el manejo y el reconocimiento de emociones, lo cual resulta clave para el análisis de las estrategias de autorregulación emocional utilizadas por los estudiantes. A través de estos dos instrumentos se busca establecer cómo las competencias emocionales se relacionan con los niveles de motivación académica. Finalmente, para el grupo de docentes se ha

seleccionado la Prueba de Inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte (SSEIT), cuya aplicación permitirá identificar y analizar las competencias socioemocionales del profesorado que inciden de forma significativa en el acompañamiento emocional de los estudiantes y en el fortalecimiento de su motivación en el marco del modelo pedagógico flexible.

Tabla 5.

Instrumentos Psicométricos Utilizados en la Investigación

Instrumento	Autor(es)	Dimensiones	Número de ítems	Propósito en la investigación
Escala de Motivación Académica (EMA)	Vallerand et al. (1989), versión adaptada por Villanueva (2018)	- Motivación intrínseca (para conocer, para rendir, para experimentar estimulación) - Motivación extrínseca (regulación externa, introyección, identificación) - Amotivación	28 ítems (7 subescalas con 4 ítems cada una)	Evaluar los niveles de motivación académica en estudiantes, ofreciendo una visión global de su perfil motivacional en relación con el contenido, el esfuerzo y los estímulos percibidos.
Escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale)	Salovey et al. (1995), versión adaptada al contexto latinoamericano	- Atención emocional - Claridad emocional - Reparación emocional	24 ítems (8 por dimensión)	Analizar las competencias socioemocionales del estudiante, centradas en la percepción, comprensión y regulación emocional, y su influencia sobre la motivación académica en contextos educativos flexibles.
Prueba SSEIT (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test)	Schutte et al. (1998), basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990)	- Percepción emocional - Utilización emocional - Manejo emocional personal - Manejo emocional interpersonal	33 ítems	Evaluar las fortalezas emocionales de los docentes en el contexto del modelo pedagógico flexible, proporcionando información para comprender cómo gestionan sus emociones y contribuyen al clima de aula.

Nota: Elaboración propia, 2023

Los tres instrumentos seleccionados —EMA, TMMS-24 y SSEIT— han sido validados en contextos educativos latinoamericanos y se aplicaron con el objetivo de analizar de forma integral la relación entre inteligencia emocional y motivación académica. Su uso permite establecer correlaciones significativas entre las variables del estudio. Los datos recolectados fueron procesados mediante el software IBM® SPSS® Statistics, facilitando el análisis estadístico correlacional y la construcción de propuestas pedagógicas fundamentadas en evidencia empírica.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionó una muestra compuesta por estudiantes y docentes de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, con el propósito de analizar la relación entre inteligencia emocional y motivación académica en el marco del modelo pedagógico flexible. La muestra estudiantil corresponde a estudiantes de grado décimo, seleccionados mediante muestreo probabilístico simple, mientras que la participación docente se definió en función de su vínculo directo con los grupos focales. La siguiente tabla presenta la caracterización general de ambos grupos participantes, detallando los criterios de inclusión, nivel educativo, áreas académicas, experiencia y otras variables relevantes para el estudio.

Tabla 6.

Caracterización de la Muestra: Estudiantes y Docentes Participantes

Aspecto	Estudiantes	Docentes
Tamaño de la muestra	60 estudiantes de grado décimo (grupos 10-02 y 10-03)	8 docentes de diferentes áreas
Población total de referencia	2226 estudiantes matriculados en la institución (SIMAT, 2023)	Planta y contratistas del nivel secundaria

Aspecto	Estudiantes	Docentes
Criterio de inclusión	Pertenecer a los grados seleccionados del nivel medio técnico en el año lectivo 2023	Acompañar procesos formativos en los grupos 10-2 y 10-3 durante el año lectivo 2023
Edad promedio	Entre 14 y 17 años	No aplica
Distribución por género	29 hombres (48.33%) 31 mujeres (51.66%)	Mixto, sin discriminación por género
Áreas o nivel académico	Nivel media técnica (secundaria)	Ciencias naturales, matemáticas, lengua castellana, sociales, ética y artística
Formación académica	Educación básica y media en curso	Licenciatura en educación; algunos con posgrado (especialización o maestría en curso)
Años de experiencia	No aplica	Entre 5 y 18 años de experiencia en educación oficial
Participación en la investigación	Aplicación de cuestionarios sobre motivación e inteligencia emocional	Aplicación de instrumentos y validación de estrategias pedagógicas

Nota: Elaboración propia, 2023

Para la presente investigación se establecieron criterios de inclusión y exclusión tanto para estudiantes como para docentes. En el caso de los estudiantes, se incluyeron aquellos que cursan los grados décimo 2 y décimo 3 del nivel media técnica, matriculados en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa durante el año lectivo 2023, y que participaron de forma voluntaria respondiendo los instrumentos aplicados. Se excluyeron los estudiantes que, por razones académicas o personales, no asistieron de manera regular a clase, o que no entregaron el consentimiento informado correspondiente. En cuanto a los docentes, se incluyeron quienes tienen a su cargo asignaturas del currículo transversal en los grados seleccionados, están vinculados al modelo pedagógico flexible, y manifestaron su disposición y autorización para participar. Se excluyeron aquellos docentes que, aunque hacen parte del plantel, no cumplen con relación directa en los grupos focales o no presentaron disponibilidad para la aplicación de los instrumentos.

La elección de una muestra de cinco docentes se justifica en función del enfoque de la investigación, que combina elementos descriptivos y correlacionales. Este tipo de diseño requiere una aproximación más centrada, que permita profundizar en las relaciones entre las competencias socioemocionales del profesorado y la motivación académica del estudiantado. La selección busca comprender con mayor precisión cómo las habilidades emocionales del docente inciden en el compromiso, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes dentro de un contexto educativo específico. Además, al tratarse de un entorno escolar que implementa un enfoque pedagógico flexible, los docentes seleccionados aportan una diversidad de estilos de enseñanza y prácticas pedagógicas que enriquecen el análisis y permiten capturar mejor las dinámicas reales del aula.

3.3. Trabajo de campo

Para garantizar el éxito del trabajo de campo en esta investigación, se ha establecido un plan detallado que permite desarrollar cada fase de manera ordenada, rigurosa y eficiente. Este plan cumple una doble función: por un lado, actúa como una guía estructurada para la obtención y análisis de los datos; por otro, permite monitorear y evaluar la ejecución de cada etapa con base en objetivos previamente definidos. Se hace especial énfasis en la implementación de un enfoque propositivo, el cual busca identificar y analizar los aspectos más relevantes de la inteligencia emocional del docente y su impacto sobre la motivación académica de los estudiantes y proponer alternativas prácticas que contribuyan a la mejora del contexto educativo.

El procedimiento contempla una serie de acciones metodológicas organizadas en un cronograma detallado, el cual ha sido fundamental para la adecuada planificación y seguimiento de las actividades. Este cronograma incluye la descripción de las tareas desarrolladas, los responsables asignados, los participantes involucrados y los recursos necesarios para su ejecución. Además, se incorporan respaldos documentales y evidencias (anexos) que sustentan cada una de las fases del proceso, en caso de ser requerido.

A continuación, se describe el conjunto de acciones diseñado para implementar exitosamente los ajustes previos y la ejecución del trabajo de campo.

Tabla 7.

Fases de Desarrollo de la Investigación y Tiempo Estimado

Fase	Descripción	Tiempo estimado
1. Revisión y aprobación de la propuesta	Revisión de objetivos, preguntas y marco teórico. Presentación formal ante el comité académico y aprobación del proyecto.	1 semana
2. Diseño de instrumentos de recolección de datos	Elaboración de cuestionarios y entrevistas. Validación mediante prueba piloto para asegurar confiabilidad y validez.	2 semanas
3. Capacitación del equipo docente participante	Formación en aspectos éticos, procedimientos de aplicación y manejo responsable de la información.	1 semana
4. Contacto con la institución educativa	Solicitud de autorización, coordinación de cronograma y reunión explicativa con docentes y directivos.	1 semana
5. Aplicación de los instrumentos	Ejecución de entrevistas a docentes, encuestas a estudiantes y observación en el aula.	3 semanas
6. Análisis preliminar de datos	Organización y codificación de la información. Análisis descriptivo inicial para identificar patrones.	2 semanas
7. Revisión de la información en relación con los objetivos	Comparación de resultados con los objetivos propuestos, identificación de hallazgos clave.	2 semanas
8. Validación y retroalimentación con pares	Presentación de resultados preliminares a asesores académicos y ajustes según recomendaciones.	1 semana
9. Ajustes metodológicos	Revisión y modificación de instrumentos o técnicas según retroalimentación recibida.	1 semana
10. Elaboración del informe preliminar y propuestas	Redacción del informe con hallazgos y propuestas de intervención socioemocional para docentes.	2 semanas

Nota: Elaboración propia, 2023

Para las fases propuestas se diseñaron actividades de acuerdo con un cronograma que incluyen las acciones que permitieron asegurar que los ajustes previos al trabajo de campo estuviesen completamente organizados, considerando las necesidades metodológicas de la investigación.

Tabla 8.

Cronograma de Actividades Preparatorias

Actividad	Tiempo Estimado	Fecha de Inicio	Fecha de Finalización
Revisión y aprobación de la propuesta	1 semana	01/04/2023	07/04/2023
Diseño de instrumentos de recolección de datos	2 semanas	08/04/2023	21/04/2023
Capacitación del equipo de docentes participantes	1 semana	22/04/2023	28/04/2023
Establecimiento de contacto con la Institución	1 semana	29/04/2023	05/05/2023
Aplicación de instrumentos de recolección de datos	3 semanas	06/05/2023	26/05/2023
Análisis preliminar de los datos	2 semanas	27/05/2023	09/06/2023
Revisión de la información con objetivos de investigación	2 semanas	10/06/2023	23/06/2023
Validación y retroalimentación con pares	1 semana	24/06/2023	30/06/2023
Ajustes metodológicos	1 semana	01/07/2023	07/07/2023
Elaboración del informe preliminar	2 semanas	08/07/2023	21/07/2023

Nota: Elaboración propia, 2023

El trabajo de campo de esta investigación se desarrolla a partir de una serie de etapas definidas que garantizan el rigor metodológico y el cumplimiento de los objetivos propuestos. En primer lugar, se establece un diálogo inicial con las directivas de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, en el cual se presentan formalmente la

finalidad y los objetivos de la investigación. Este encuentro permite contextualizar el estudio y solicitar la autorización correspondiente para su desarrollo, la cual se gestiona por medio de una carta dirigida al rector (Anexo 6). Una vez se obtiene el aval institucional, se realiza la socialización detallada de los instrumentos que se aplicarán, junto con la presentación de los formatos de consentimiento informado dirigidos a estudiantes (Anexo 5), docentes (Anexo 7) y padres de familia (Anexo 4).

Con el respaldo institucional y la aceptación de los actores participantes, se procede a organizar la planeación de las actividades dentro del cronograma escolar. En este sentido, se convoca a una reunión informativa con los estudiantes seleccionados por conveniencia de los grados 10-2 y 10-3, quienes llevarán a casa los consentimientos informados para ser firmados por sus acudientes. Paralelamente, se coordinan con los docentes las fechas y horarios para la aplicación de los instrumentos, buscando integrarlos de forma armoniosa en la jornada académica.

La recolección de datos se llevó a cabo el miércoles 5 de julio, iniciando con la aplicación del instrumento TMMS-24 (Anexo 3) para la evaluación de la expresión, el manejo y el reconocimiento de emociones. Este instrumento fue diligenciado por los estudiantes en la sala de sistemas de la institución, entre las 6:00 a.m. y las 7:50 a.m., a través del siguiente enlace:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSck7Iwj7ahWgG1-z5u0-kufAR21VhnT60BPliOzFa1g79ho-A/viewform?usp=sf_link. Luego de un breve receso, en el tercer bloque de clases (10:00 a.m. a 11:50 a.m.), se aplicó la Escala de Motivación Académica (EMA) (Anexo 1) a través del siguiente formulario web:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf1UMvBxIXO1xkFKr6lwd5Sfo5zQGr9i0dMia9AJr9fkbrSzQ/viewform?usp=sf_link.

Durante la jornada, el investigador explicó nuevamente la intención del estudio, destacando la importancia de responder con sinceridad y recordando que no existen respuestas correctas o incorrectas. Se hizo especial énfasis en el carácter voluntario de la participación, la confidencialidad de los datos y el respeto por las decisiones de los acudientes, en concordancia con los consentimientos previamente firmados. La aplicación de los instrumentos se realizó dentro de las instalaciones de la institución,

aprovechando la disponibilidad de equipos tecnológicos y la presencia de docentes acompañantes, lo cual garantizó el orden, la atención y el compromiso de los participantes. Todo el proceso tuvo una duración de una jornada académica.

En cuanto a los docentes participantes, una vez recolectados los consentimientos informados y luego de un diálogo explicativo con el investigador, se les entregó el enlace correspondiente a la Prueba de Inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte (SSEIT) (Anexo 2), la cual fue enviada vía WhatsApp para que pudieran completarla en sus hogares con tranquilidad y concentración. El enlace utilizado fue el siguiente:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfnqvFWblOprz5_htP1gyhiGHtwR3S-kIYa_vdmfIbDfRzBmrw/viewform?usp=sf_link. A cada docente se le explicó el propósito del instrumento y se hizo énfasis en la importancia de responder con honestidad, resaltando el valor de la escala tipo Likert para analizar aspectos como la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales en el contexto del acompañamiento pedagógico.

Todas las actividades de campo fueron planeadas y ejecutadas respetando los principios éticos de la investigación educativa, con el objetivo de obtener información confiable y pertinente para el análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional del docente y la motivación académica de los estudiantes. Finalizada la fase de aplicación de instrumentos, se inicia el proceso de organización, codificación y análisis de datos, lo que permitirá ajustar las estrategias previstas y formular propuestas concretas que favorezcan el desarrollo socioemocional dentro del modelo pedagógico flexible de la institución.

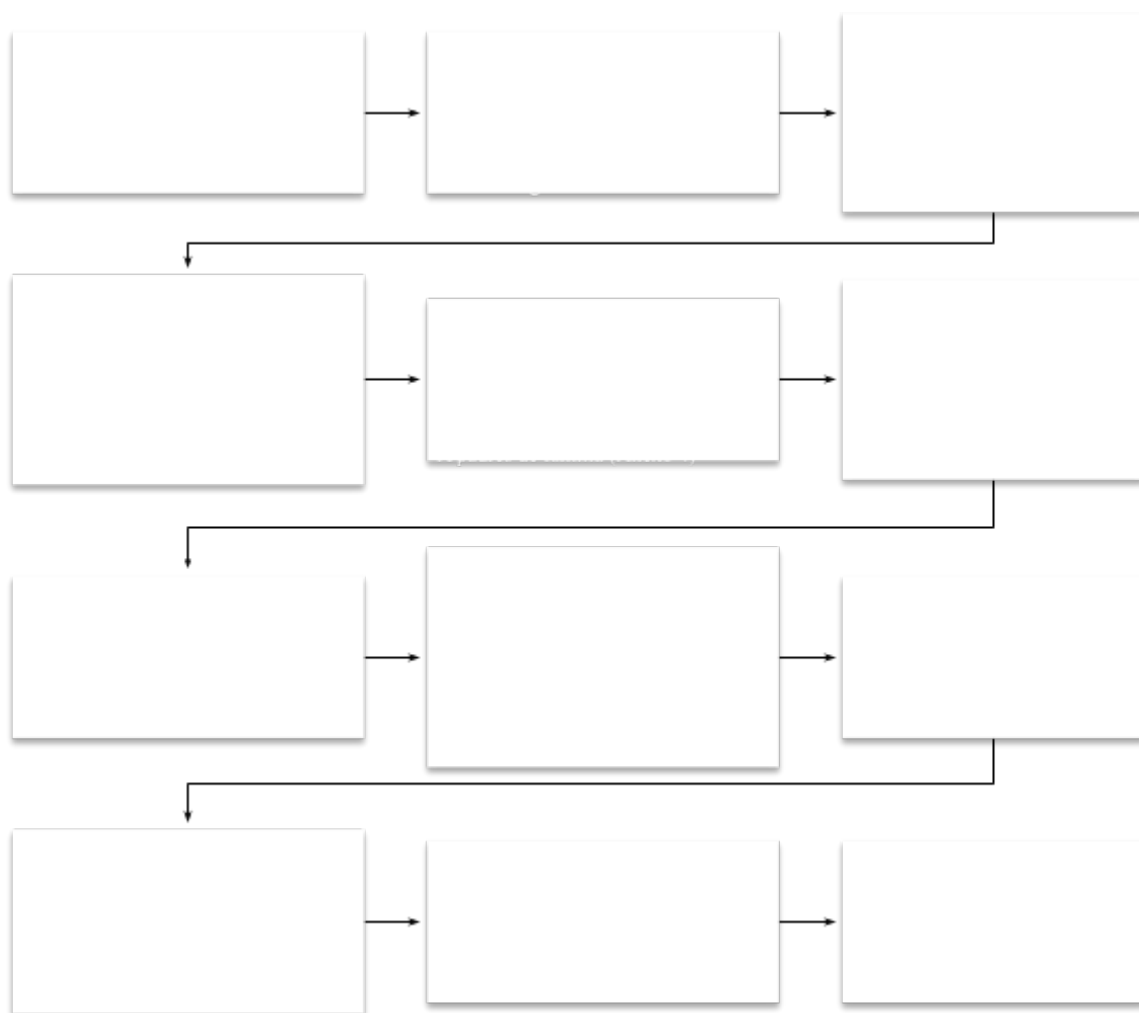
3.3.1. Aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos psicométricos constituyó una fase esencial del proceso investigativo, permitiendo obtener datos relevantes y contextualizados sobre las competencias socioemocionales de los docentes y los niveles de motivación académica en los estudiantes de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa. Para garantizar la rigurosidad, transparencia y validez de la información recolectada, se implementó un procedimiento estructurado que involucró la coordinación institucional, la preparación

de los participantes, la administración adecuada de los instrumentos y la posterior sistematización de los resultados. Esta fase permitió identificar aspectos clave para el análisis correlacional entre la inteligencia emocional del profesorado y la motivación de los estudiantes en el contexto del modelo pedagógico flexible.

Figura 3.

Flujograma de Aplicación de los Instrumentos



Nota: Elaboración propia, 2023

3.3.2. Procesamiento de la información

La información recolectada será organizada en una base de datos construida específicamente para esta investigación, y su análisis se realizará con el apoyo del estrategia IBM SPSS Statistics, versión 22. Este software facilita la aplicación de pruebas estadísticas paramétricas y permite formular hipótesis a partir de los datos suministrados por los participantes, lo que resulta clave para identificar patrones, explorar relaciones significativas entre las variables estudiadas y establecer tendencias relacionadas con la inteligencia emocional y la motivación académica (SPSS, 2014).

Como primera medida, se llevará a cabo una revisión cuidadosa de la consistencia de los datos obtenidos mediante los formularios digitales, haciendo uso de estadísticas descriptivas básicas que permitan verificar que no existan registros incompletos o inconsistentes. Una vez realizada esta verificación, los datos serán ingresados manualmente al sistema, uno por uno, respetando la codificación establecida en los instrumentos aplicados y asegurando la fidelidad del proceso.

En el contexto del modelo pedagógico flexible adoptado por la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, se ha evidenciado la importancia de implementar estrategias que fortalezcan la motivación académica a través del desarrollo de competencias socioemocionales, con un papel activo del acompañamiento docente. La inteligencia emocional, entendida como la capacidad de identificar, regular y comprender tanto las emociones propias como las de los demás, se ha convertido en un factor determinante para fomentar el bienestar escolar y el compromiso con el aprendizaje. Diversas investigaciones han demostrado que los docentes que poseen un adecuado manejo emocional son capaces de generar entornos escolares más empáticos, estables y estimulantes, lo que repercute directamente en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje (Universidad Privada Franz Tamayo, s.f.; Eniversy, s.f.).

En función de ello, esta investigación propone el diseño e implementación de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de habilidades como la empatía, la

autorregulación emocional y la comunicación asertiva, integradas de forma transversal en las prácticas escolares. Asimismo, se reconoce el valor del acompañamiento docente como figura mediadora que orienta el crecimiento emocional de los estudiantes en sus distintos momentos formativos. Se espera que estas prácticas favorezcan procesos de inclusión, resiliencia y adaptación escolar frente a contextos educativos diversos.

Finalmente, el análisis de los datos será conducido con rigor técnico, aplicando pruebas como el análisis de varianza (ANOVA), correlaciones bivariadas y modelos de regresión, según la naturaleza de las variables y los objetivos del estudio. Este proceso permitirá interpretar de manera sólida la información obtenida y formular recomendaciones pedagógicas basadas en evidencia, que puedan ser incorporadas dentro del modelo flexible de enseñanza de la institución.

3.4. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos

A continuación, se presentaron los aspectos sociodemográficos de la población participante y los resultados obtenidos en las tres pruebas aplicadas, correspondientes a la Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones (TMMS-24), la Escala de Motivación Académica (EMA) y la Prueba de Inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte (SSEIT); inicialmente, se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial de los ítems de la TMMS-24, así como de los promedios de los puntajes obtenidos por los estudiantes en dicha escala; seguidamente, se presentaron los resultados derivados de la aplicación de la EMA, complementados con un análisis estadístico de sus componentes; finalmente, se llevó a cabo el tratamiento estadístico de los ítems correspondientes a la SSEIT, incluyendo sus promedios y medidas de dispersión, y se procedió a contrastar los resultados con los objetivos general y específicos de la investigación, aplicando pruebas paramétricas que permitieran comprobar las hipótesis planteadas.

Para el análisis de los datos recolectados, se emplearon métodos estadísticos paramétricos con el fin de explorar y determinar la relación existente entre las

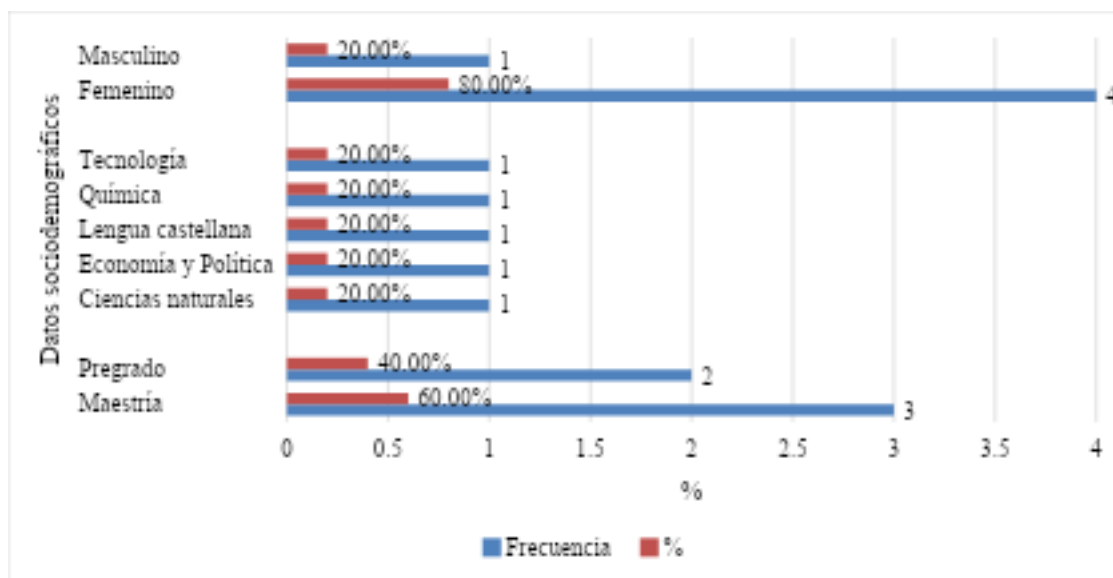
competencias socioemocionales de los docentes en el manejo emocional de los estudiantes y su incidencia en los niveles de motivación académica; el procesamiento de la información se llevó a cabo mediante el uso del software IBM SPSS Statistics, que facilitó la organización, codificación y representación de los resultados a través de tablas y gráficos estadísticos; se aplicaron técnicas descriptivas como medias, medianas y desviaciones estándar, lo que permitió caracterizar con mayor precisión las variables involucradas y evidenciar tendencias significativas dentro del comportamiento de la muestra estudiada.

3.4.1. Cuestionario Escala de Inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte

A continuación, se presenta la exploración de los datos sociodemográficos de los docentes:

Figura 4.

Formación Académica del Personal Docente



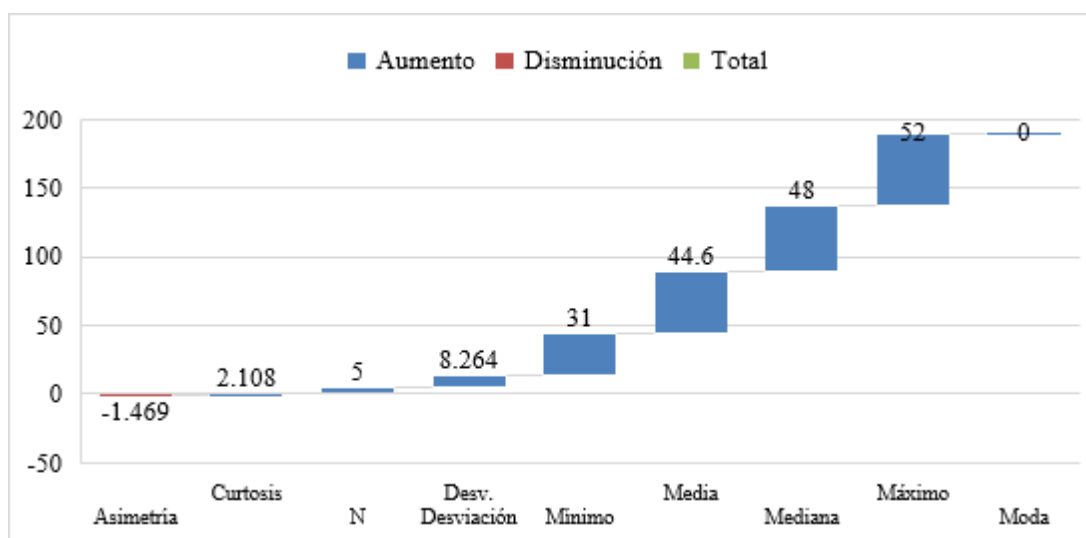
Nota: Elaboración propia, 2023

En cuanto al nivel de formación, el 60 % de los docentes contaban con estudios de maestría, mientras que el 40 % poseía título de pregrado, lo que evidencia una mayoría con formación de posgrado. Respecto a las áreas de enseñanza, los participantes estuvieron distribuidos equitativamente entre cinco disciplinas: Ciencias Naturales, Economía y Política, Lengua Castellana, Química y Tecnología, cada una representada por el 20 % del total, lo que indica una muestra diversa en términos de asignaturas. En cuanto al género, predominó la participación femenina, con un 80 % de mujeres frente a un 20 % de hombres, lo cual refleja una representación mayoritaria del género femenino en la muestra docente.

Las medidas de desviación estándar permiten comprender la dispersión o variabilidad de un conjunto de datos con respecto a su media, como se muestra en la siguiente figura respecto a la edad de los docentes.

Figura 5.

Descriptivos Edad de los Docentes

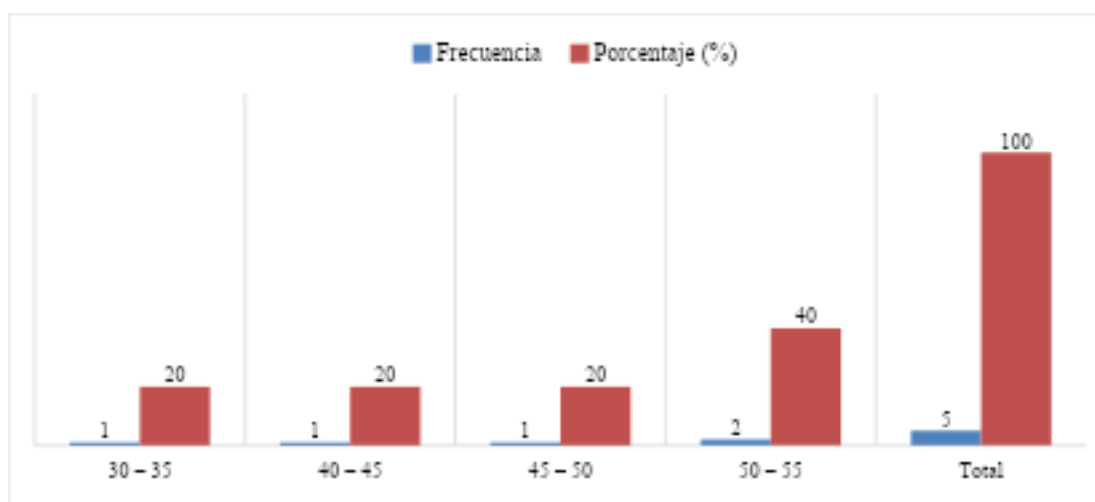


Nota: Elaboración propia, 2023

El rango de edad de los docentes encuestados osciló entre los 31 y los 52 años; el promedio fue de aproximadamente 45 años, mientras que la edad de los estudiantes participantes se ubicó entre los 14 y los 17 años. La mitad de los docentes tenía una edad igual o inferior a 48 años. La variación con respecto a la media fue de 8,264 años ($44,60 \pm 8,264$), lo que sugiere una distribución relativamente homogénea en la muestra, con un coeficiente de variación del 18,52 %. El coeficiente de asimetría fue de -1,469, lo cual indica una distribución sesgada hacia la derecha, es decir, una mayor concentración de docentes en los rangos de edad más altos. Por su parte, la curtosis fue de 2,108, lo que sugiere una distribución plana o extendida, con edades que están moderadamente dispersas a lo largo del rango observado.

Figura 6.

Distribución de Edades de los Docentes



Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

En este contexto investigativo, la aplicación de un test psicométrico para evaluar competencias socioemocionales resulta fundamental, especialmente al observar que la moda de las respuestas docentes revela patrones comunes que permiten identificar áreas de fortaleza y aspectos a mejorar; esta información facilita la implementación de estrategias formativas orientadas al fortalecimiento emocional del profesorado, lo cual impacta positivamente en el entorno escolar; cuando los docentes desarrollan habilidades como la autoconciencia y la regulación emocional, logran gestionar mejor el estrés, generar ambientes seguros y promover una actitud positiva frente a los desafíos académicos; además, la empatía fortalece los vínculos entre docentes y estudiantes, creando climas colaborativos que incrementan la motivación y el compromiso del estudiantado con su proceso educativo; en conjunto, el desarrollo de estas competencias favorece el bienestar docente e incide directamente en una experiencia de aprendizaje.

Tabla 9.

Descriptivos prueba de inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Error estándar
Sé cuándo hablar de mis problemas personales con los demás	4.8	5.0	5.0	0.4	0.2
Cuando me enfrento a obstáculos, recuerdo momentos en los que enfrenté obstáculos similares y los supero	4.2	4.0	4.0	0.4	0.2
Espero que me vaya bien en la mayoría de las cosas que intento	4.2	4.0	4.0	0.4	0.2
A otras personas les resulta fácil confiar en mí	4.2	4.0	4.0	0.4	0.2
Me cuesta entender los mensajes no verbales de otras personas	1.8	2.0	2.0	0.4	0.2
Algunos de los principales acontecimientos de mi vida me han llevado a reevaluar lo que es importante y lo que no es importante	4.0	4.0	4.0	0.7	0.3
Cuando mi estado de ánimo cambia, veo nuevas posibilidades	3.8	4.0	4.0	0.4	0.2

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Error estándar
Las emociones son una de las cosas que hacen que valga la pena vivir mi vida	4.4	4.0	4.0	0.5	0.2
Soy consciente de mis emociones a medida que las experimento	4.2	4.0	4.0	0.4	0.2
Espero que sucedan cosas buenas	4.6	5.0	5.0	0.5	0.2
Me gusta compartir mis emociones con los demás	3.0	3.0	2a	1.0	0.4
Cuando experimento una emoción positiva, sé cómo hacer que dure	4.0	4.0	4.0	0.0	0.0
Organizo eventos que otros disfrutan	4.4	4.0	4.0	0.5	0.2
Busco actividades que me hagan feliz	4.8	5.0	5.0	0.4	0.2
Soy consciente de los mensajes no verbales que envío a los demás	4.0	4.0	4.0	0.0	0.0
Me presento de una manera que da una buena impresión a los demás	4.0	4.0	4.0	0.0	0.0
Cuando estoy de buen humor, me resulta fácil resolver problemas	4.6	5.0	5.0	0.5	0.2
Al mirar sus expresiones faciales, reconozco las emociones que experimentan las personas	4.0	4.0	4.0	0.7	0.3
Sé por qué mis emociones cambian	3.8	4.0	4.0	0.4	0.2
Cuando estoy de buen humor, puedo pensar en nuevas ideas	4.6	5.0	5.0	0.5	0.2
Tengo control sobre mis emociones	4.2	4.0	4.0	0.4	0.2
Reconozco fácilmente mis emociones a medida que las experimento	4.4	4.0	4.0	0.5	0.2
Me motiva imaginando un buen resultado para las tareas que asumo	4.4	4.0	4.0	0.5	0.2
Felicito a los demás cuando han hecho algo bien	4.8	5.0	5.0	0.4	0.2
Soy consciente de los mensajes no verbales que envían otras personas	4.0	4.0	4.0	0.0	0.0

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Error estándar
Cuando otra persona me cuenta un evento importante en su vida, casi me siento como que he experimentado este evento yo mismo	3.4	4.0	4.0	0.9	0.4
Cuando siento un cambio en las emociones, tiendo a pensar en nuevas ideas	3.6	4.0	4.0	0.5	0.2
Cuando me enfrento a un desafío, me doy por vencido porque creo que fallaré	1.4	1.0	1.0	0.5	0.2
Sé lo que sienten los demás con solo mirarlos	3.4	3.0	3.0	0.5	0.2
Ayudo a otras personas a sentirse mejor cuando están deprimidas	4.0	4.0	4.0	0.0	0.0
Utilizo el buen humor para ayudarme a seguir intentándolo frente a los obstáculos	4.2	4.0	4.0	0.4	0.2
Puedo saber cómo se siente la gente al escuchar el tono de su voz	4.0	4.0	4.0	0.0	0.0
Me resulta difícil entender por qué la gente se siente como se siente	2.2	2.0	2a	0.8	0.4

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Las afirmaciones con mayor promedio fueron «Sé cuándo hablar de mis problemas personales con los demás», «Busco actividades que me hagan feliz» y «Felicitó a los demás cuando han hecho algo bien», todas con una media de 4.8, lo que evidencia un alto nivel de conciencia social y emocional entre los participantes; también destacaron los ítems «Espero que sucedan cosas buenas» y «Cuando estoy de buen humor, puedo pensar en nuevas ideas», ambos con un promedio de 4.6, reflejando una actitud optimista y una disposición creativa frente a los desafíos.

En contraste, las medias más bajas correspondieron a «Cuando me enfrento a un desafío, me doy por vencido porque creo que fallaré» (1.4) y «Me cuesta entender los mensajes no verbales de otras personas» (1.8), lo cual sugiere que los participantes no se identifican con patrones de pensamiento limitante ni con dificultades empáticas significativas; la coherencia entre la mediana y la moda indica uniformidad en las

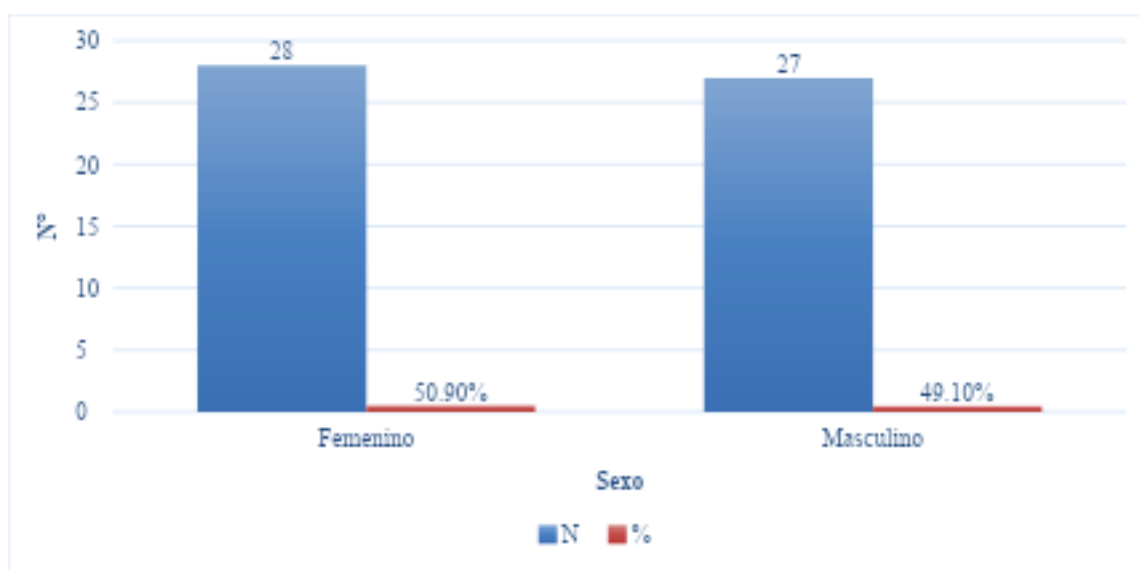
percepciones del grupo, mientras que las desviaciones estándar bajas (entre 0.4 y 0.5) reflejan poca dispersión en la mayoría de las respuestas. Aunque algunos ítems como «Cuando otra persona me cuenta un evento importante en su vida...» mostraron mayor variabilidad (desviación de 0.9), lo que señala diferencias en la empatía vicaria; finalmente, algunos ítems no presentaron variación (desviación estándar = 0.0), como «Cuando experimento una emoción positiva, sé cómo hacer que dure» o «Puedo saber cómo se siente la gente al escuchar el tono de su voz», lo que indica respuestas completamente homogéneas en esas competencias emocionales.

3.4.2. Cuestionario Escala de Motivación Académica (EMA)

La Escala de Motivación Académica (EMA) permitió explorar los factores que inciden en el interés y compromiso de los estudiantes; los resultados se presentan a continuación, acompañados de un análisis que busca identificar patrones relevantes en la muestra estudiada.

Figura 7.

Sexo Estudiantes

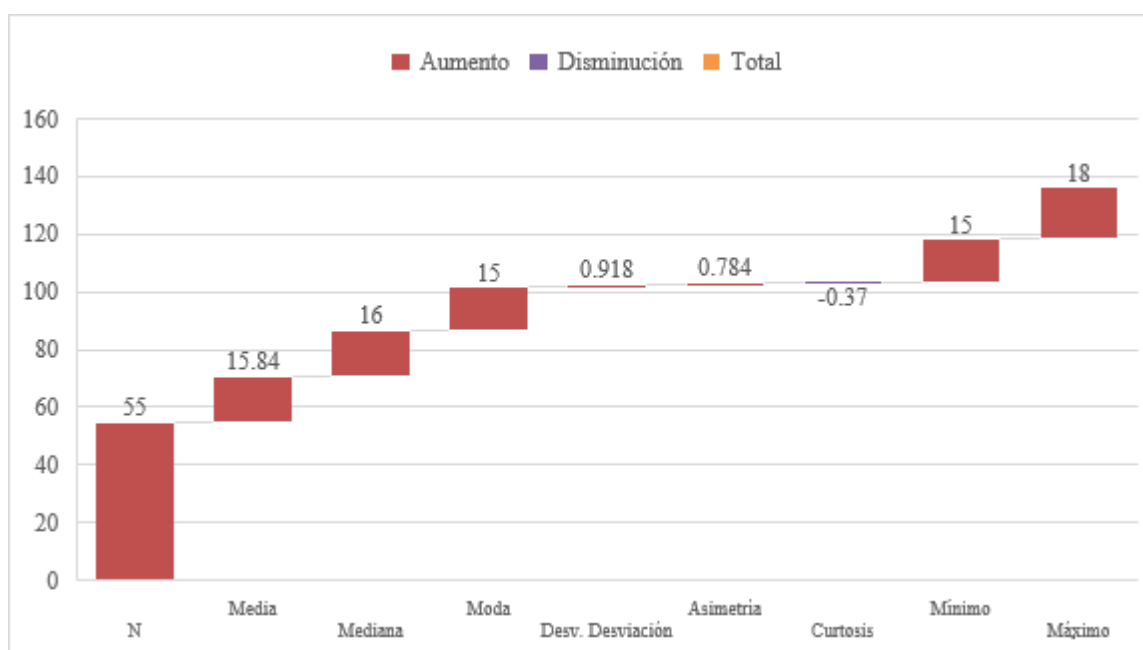


Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

La distribución por sexo de los estudiantes participantes fue equilibrada, con una mayoría de mujeres (50,9 %) frente a hombres (49,1 %), es decir, una muestra equitativa en términos de género y sin sesgos significativos en esta variable.

Figura 8.

Descriptivos Edad de los Estudiantes



Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Los datos indican que la edad promedio de los estudiantes fue de 15,84 años, con una mediana de 16 y una moda de 15, la mayoría se encuentra entre los 15 y 16 años; la desviación estándar de 0,918 refleja una dispersión baja, es decir, las edades están

concentradas en torno a la media; la asimetría positiva (0,784) evidencia una ligera inclinación hacia edades más bajas dentro del grupo, mientras que la curtosis negativa (-0,370) señala una distribución más plana de lo esperado.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de la prueba aplicada para evaluar la motivación académica, los cuales permiten analizar la tendencia central, la dispersión y la forma de distribución de los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada uno de los ítems:

Tabla 10.

Descriptivos Prueba Evaluación de la Motivación Académica

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Error estándar
Encuentra satisfacción y gusto en aprender cosas nuevas	3.4	2.0	2.0	1.8	0.3
La educación media técnica prepara mejor para hacer carrera Universitaria	2.2	2.0	1.0	1.4	0.2
La institución permite espacios para comunicar ideas a los otros e interactuar	4.4	5.0	5.0	1.9	0.3
Sinceramente no sé, se crea la sensación de perder el tiempo a venir a estudiar	4.6	5.0	7.0	2.1	0.3
Agrada la sensación de superación personal mediante los estudios	4.4	5.0	2.0	2.2	0.3
Para demostrar las capacidades al obtener el título de bachiller	4.3	3.0	7.0	2.3	0.3
Para tener un trabajo que de prestigio y categoría en la sociedad	4.4	5.0	2.0	2.2	0.3
Por el placer de descubrir cosas nuevas y desconocidas	4.3	5.0	2.0	2.0	0.3
Porque permite escoger un trabajo en la rama que nos guste	4.4	5.0	2.0	2.1	0.3
Por el placer que produce leer escritores interesantes	3.1	3.0	2.0	1.6	0.2

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Error estándar
Anteriormente había motivos que animan, pero ahora existe incertidumbre para continuar	3.0	2.0	2.0	1.9	0.3
Porque permite sentir el placer de superación personal al alcanzar metas propuestas	4.1	5.0	2.0	2.0	0.3
Por alcanzar éxito y aprobación de la sociedad para sentirse importante y valorado	3.9	3.0	2.0	2.1	0.3
Porque tener una vida cómoda y organizada	5.2	7.0	7.0	2.3	0.3
Por el placer que produce el conocimiento sobre temas que atraen	3.6	2.0	2.0	2.0	0.3
Para realizar mejor la elección de carrera, oficio o profesión	4.2	5.0	2.0	2.1	0.3
Por el gusto de sentirse completamente absorbido por algunos autores	2.9	2.0	2.0	1.5	0.2
No sé bien porqué se asiste a estudiar, y sinceramente, importa muy poco	2.3	2.0	2.0	1.3	0.2
Por el gusto que produce realizar actividades escolares difíciles y complejas	2.8	2.0	2.0	1.3	0.2
Para demostrarse que somos capaces y ser reconocidos como personas inteligentes	4.0	3.0	2.0	2.2	0.3
Para obtener un buen salario en el futuro y sentirse bien remunerados	4.8	5.0	7.0	2.3	0.3
Porque los estudios permiten continuar aprendiendo muchas cosas interesantes	4.3	5.0	2.0	2.0	0.3
Porque entre más años de estudios se aumentan mi preparación profesional y las oportunidades	3.8	2.0	2.0	2.1	0.3
Por la gran emoción que produce la lectura de temas interesantes	3.1	2.0	2.0	1.6	0.2
No se sabe; no se llega a entender porque asistimos a este espacio educativo	2.2	2.0	2.0	1.2	0.2
Por la satisfacción personal cuando se obtienen buenas calificaciones	4.1	5.0	2.0	2.1	0.3
Para demostrar que se puede aprobar y tener éxito en mediante los estudios	4.4	5.0	2.0	2.2	0.3

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Los resultados evidencian que varios estudiantes no encuentran satisfacción en aprender cosas nuevas (media 3,4, moda 2,0) ni perciben que la educación media técnica los prepare adecuadamente para la universidad (media 2,2), lo que puede estar asociado a una baja percepción de utilidad del proceso formativo; en contraste, la mayoría valora los espacios de interacción y comunicación (media 4,4), aunque también manifiestan sensaciones de frustración o desmotivación al considerar que asistir al colegio implica una pérdida de tiempo (media 4,6, moda 7,0).

Las motivaciones extrínsecas, relacionadas con metas personales, prestigio laboral y superación, muestran promedios elevados (entre 4,1 y 4,8), al igual que el deseo de obtener un buen salario (media 4,8) y alcanzar una vida cómoda (media 5,2), lo que sugiere que estas razones siguen teniendo peso en la permanencia académica; sin embargo, se observa incertidumbre frente a la continuidad de los estudios superiores (media 3,0) y una baja motivación intrínseca, especialmente en ítems como el gusto por la lectura o las actividades escolares complejas (medias entre 2,8 y 3,1); finalmente, respuestas relacionadas con la falta de claridad en los propósitos del estudio o la indiferencia hacia la asistencia (media 2,2) indican que algunos estudiantes presentan una desconexión emocional con su proceso educativo.

3.4.3. Cuestionario Escala para la Evaluación de la Expresión Manejo y Reconocimiento de Emociones -TMMS- 24

Para iniciar la presentación de los resultados del Cuestionario TMMS-24, es relevante destacar que esta escala permitió evaluar tres dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional; su aplicación proporcionó datos que permiten comprender cómo los estudiantes perciben, interpretan y gestionan sus emociones dentro del contexto educativo.

Tabla 11.

Descriptivos Escala para la Evaluación de la Expresión Manejo y Reconocimiento de Emociones TMMS 24

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Error estándar
Presta mucha atención a los sentimientos	3.2	3.0	2.0	1.2	0.2
Normalmente se preocupa mucho por lo que siente	3.3	3.0	4.0	1.2	0.2
Normalmente dedica tiempo a pensar en las emociones	3.1	3.0	2a	1.2	0.2
Piensa que merece la pena prestar atención a las emociones y estado de ánimo	3.5	4.0	3.0	1.2	0.2
Deja que los sentimientos afecten los pensamientos	3.0	3.0	2.0	1.5	0.2
Piensa en el estado de ánimo constantemente	2.9	3.0	3.0	1.1	0.2
A menudo piensa en los sentimientos	2.8	3.0	2.0	1.0	0.1
Presta mucha atención a cómo se siente	3.1	3.0	2.0	1.3	0.2
Tiene claros los sentimientos propios	3.0	3.0	2.0	1.3	0.2
Frecuentemente puede definir los sentimientos propios	2.7	3.0	2.0	1.1	0.1
Casi siempre sabe cómo se siente	2.6	2.0	2.0	1.0	0.1
Normalmente conoce sus propios sentimientos sobre las personas	3.0	3.0	3.0	1.0	0.1
A menudo se da cuenta de sus propios sentimientos en diferentes situaciones	3.2	3.0	3.0	1.0	0.1
Siempre puede decir y manifestar cómo se siente	2.6	2.0	1.0	1.4	0.2
A veces puede decir y expresar cuáles son sus emociones	2.8	3.0	2.0	1.1	0.1
Puede llegar a comprender sus propios sentimientos	2.7	3.0	2.0	1.2	0.2
Aunque a veces se siente triste, suele tener una visión optimista de la vida	3.0	3.0	2.0	1.2	0.2

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Error estándar
Aunque se sienta mal, procura pensar en cosas agradables de la vida	3.1	3.0	3a	1.3	0.2
Cuando esta triste, piensa en todos los placeres de la vida	2.4	2.0	1.0	1.2	0.2
Intenta tener pensamientos positivos, aunque se sienta mal	3.0	3.0	2.0	1.3	0.2
Si da demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trata de calmarse	2.9	3.0	3.0	1.2	0.2
Se preocupa por tener un buen estado de ánimo	3.2	3.0	3.0	1.2	0.2
Tiene mucha energía cuando se siento feliz	4.0	4.0	5.0	1.1	0.1
Cuando esta enfadado intenta cambiar su estado de ánimo	2.8	3.0	2.0	1.3	0.2

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

El análisis de los ítems del TMMS-24 muestra que los estudiantes presentan niveles moderados de atención y regulación emocional. Se observaron medias entre 2.4 y 4.0; por ejemplo, destacan puntajes más altos en afirmaciones como «*Tiene mucha energía cuando se siente feliz*» (media 4,0), lo que sugiere un vínculo positivo entre el estado emocional y la vitalidad. También fue relevante «*Piensa que merece la pena prestar atención a las emociones*» (media 3,5), lo que indica una valoración general positiva del mundo emocional.

Sin embargo, otras respuestas reflejan bajos niveles en aspectos clave de regulación emocional, como «*Cuando está triste, piensa en todos los placeres de la vida*» (media 2,4) y «*Siempre puede decir y manifestar cómo se siente*» (media 2,6), evidenciando posibles dificultades para manejar emociones negativas o expresarlas abiertamente. En general, la dispersión de los datos es relativamente baja, con desviaciones estándar entre 1,0 y 1,5; esto indica cierta homogeneidad en las respuestas. Las medianas tienden a estar centradas en 3,0; es decir, refuerza la tendencia general de puntuaciones intermedias.

3.4.5. Estadística Inferencial

En el siguiente apartado se presenta un análisis hipotético basado en pruebas estadísticas inferenciales, con el propósito de validar las hipótesis formuladas y realizar estimaciones que permitan establecer relaciones significativas entre las variables del estudio; este tipo de análisis permite generalizar los resultados obtenidos a partir de la muestra, ampliando el alcance de las conclusiones en el contexto investigativo (Hernández et al., 2014); una vez finalizado el proceso de recolección de datos, se exponen las tablas correspondientes al análisis paramétrico, sustentado en medidas de tendencia central, desviación estándar y otras pruebas que facilitan la interpretación de los vínculos existentes entre inteligencia emocional y motivación académica.

3.4.5.1. Prueba de Normalidad

A partir de la aplicación de los instrumentos sobre inteligencia emocional docente y motivación académica estudiantil, se procedió a realizar la prueba de normalidad con el fin de determinar si las variables cuantitativas obtenidas siguen una distribución aproximadamente normal; esta verificación es esencial para definir la pertinencia del uso de pruebas estadísticas paramétricas en el análisis de hipótesis; en este caso, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, adecuada para muestras inferiores a 50 casos, y aplicada a los promedios de las respuestas totales.

- La hipótesis nula (H_0) plantea que la variable presenta una distribución normal, mientras que la hipótesis alterna (H_1) sostiene que esta no tiene una distribución normal.

Los resultados obtenidos se presentan a continuación, permitiendo establecer si los datos cumplen con los supuestos de normalidad requeridos para continuar con análisis inferenciales apropiados.

Tabla 12.*Prueba de Normalidad Shapiro Wilk*

Ítems	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	P
Reconocimiento de emociones	0,968	47	0,221
Inteligencia emocional	0,944	47	0,168
Manejo y reconocimiento de emociones	0,972	47	0,304

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

En los tres casos analizados, el resultado de la prueba mostró un valor de p mayor a 0,05; esto quiere decir que los datos no se alejan de lo que se espera en una distribución normal, por lo tanto, las variables siguen un comportamiento normal, lo cual permite continuar el análisis usando pruebas estadísticas paramétricas con confianza.

Para comparar los niveles de motivación académica entre los grupos intervenidos (10-1, 10-2 y 10-3), se aplicó un análisis de varianza (ANOVA), con el objetivo de determinar si existen diferencias significativas entre ellos; el análisis se realizó con base en las siguientes hipótesis:

- H_0 , que plantea que no hay diferencias significativas entre los grupos, y H_1 , que establece que al menos un par de grupos difiere en sus niveles de motivación.

Esta prueba permitió evaluar si las diferencias en los puntajes promedio de motivación se deben al azar o si responden a factores reales relacionados con el contexto o con la intervención implementada.

Tabla 13.*ANOVA - Motivación Académica*

Motivación académica				
Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.

Entre grupos	0,080	2	0,040	0,081	0,922
Dentro de grupos	21,646	44	0,492		
Total	21,726	46			

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023).

El análisis de varianza (ANOVA) arrojó un valor de $F = 0,081$ con un nivel de significancia de $p = 0,922$, lo que indica que no hay diferencias significativas en los niveles de motivación académica entre los grupos 10-1, 10-2 y 10-3; dado que el valor de p es mucho mayor que 0,05, se mantiene la hipótesis nula, es decir, los puntajes promedio de motivación son similares entre los tres grupos evaluados.

3.4.5.2. Pruebas Comparativas o Correlacionales

Para dar respuesta a la pregunta de investigación sobre si el manejo de las emociones influye en la motivación académica, se aplicó un análisis correlacional entre ambas dimensiones; con el fin de determinar si existía un modelo de regresión lineal significativo, así como evaluar la fuerza de la relación entre las variables. Las hipótesis planteadas para esta prueba fueron las siguientes:

- $H_0: \beta_1 = 0$; no existe influencia entre la motivación académica y el manejo de emociones.
- $H_1: \beta_1 \neq 0$; existe influencia entre la motivación académica y el manejo de emociones.

A continuación, se presenta el análisis de regresión lineal simple, realizado con el fin de evaluar la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en los estudiantes participantes.

Tabla 14.

Resultado ANOVA

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	p
1 Regresión	49,854	1	49,854	41,918	0,000 ^b
Residuo	54,710	46	1,189		
Total	104,564	47			

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

El modelo de regresión fue significativo ($F = 41,918$; $p < 0,001$), lo que indica que la variable inteligencia emocional explica de forma importante la variabilidad observada en la motivación académica; la suma de cuadrados de regresión (49,854) representa una proporción considerable del total (104,564), lo que sugiere un buen ajuste del modelo; los resultados muestran que, a mayor inteligencia emocional reportada por los estudiantes, mayor es su nivel de motivación académica, reforzando la relación positiva entre ambas dimensiones. La siguiente tabla muestra el resumen del modelo de regresión lineal simple utilizado para explorar el grado de asociación entre el reconocimiento de emociones y la motivación académica.

Tabla 15.

Medidas de Bondad de Ajuste

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	0,690 ^a	0,477	0,465	1,09057

a. Predictores: (Constante), Reconocimiento de emociones

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

El coeficiente de correlación ($R = 0,690$) indica una relación positiva de moderada a alta entre el reconocimiento de emociones y la motivación académica; el coeficiente de determinación ($R^2 = 0,477$) muestra que cerca del 47,7 % de la variabilidad en la motivación puede explicarse por la capacidad de reconocer emociones,

mientras que el R^2 ajustado (0,465) confirma la estabilidad del modelo; además, el error estándar de la estimación (1,09) señala una dispersión relativamente baja de los datos en torno a la línea de regresión; es decir, a mayor habilidad del estudiante para identificar sus emociones, mayor es su nivel de motivación hacia el estudio.

A continuación, se presentan los coeficientes de regresión correspondientes al modelo que evalúa la influencia del reconocimiento de emociones sobre la motivación académica.

Tabla 16.

Coefficientes de Regresión

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Desv. Error	Beta	T	Sig.
1 (Constante)	0,440	0,556		0,79	0,43
Reconocimiento de emociones	1,256	0,199	0,685	6,29	0,00

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

El coeficiente no estandarizado ($B = 1,256$) indica que, por cada punto adicional en el reconocimiento de emociones, la motivación académica aumenta en promedio 1,256 unidades, siempre que las demás condiciones se mantengan constantes; el valor de $t = 6,299$ y la significancia estadística ($p < 0,001$) confirman que esta relación es significativa; además, el coeficiente beta estandarizado ($\beta = 0,685$) muestra que el reconocimiento emocional tiene un efecto considerable dentro del modelo, posicionándose como uno de los factores más influyentes; por otro lado, la constante (0,440) no resultó significativa; en ausencia del reconocimiento emocional, la motivación no sigue un patrón definido; es decir, la habilidad para identificar emociones es un predictor sólido del nivel de motivación académica en el contexto educativo.

El modelo asociado es:

$$EMA = 0.423 - 1.268x_1 (\text{Reconocimiento de emociones})$$

En relación con los coeficientes del modelo, el valor obtenido para el reconocimiento de emociones fue de 1,265, lo que indica que, por cada aumento de una unidad en esta variable, se espera un incremento promedio de 1,265 unidades en la motivación académica; esto confirma una relación directa entre ambas dimensiones. Para garantizar la validez de los resultados del ANOVA y del modelo de regresión, es necesario verificar el cumplimiento de los supuestos estadísticos fundamentales: normalidad, ausencia de multicolinealidad e independencia de los residuos.

3.4.5.3. Interpretación de los Resultados Bajo Supuesto de Normalidad

Bajo el supuesto de normalidad del modelo estadístico, se evalúa la distribución de los residuos, la cual se considera moderadamente normal; para verificar esta condición, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, que permite contrastar estadísticamente dicha suposición a través de las siguientes hipótesis:

- H_0 : Los residuos siguen una distribución aproximadamente normal.
- H_1 : Los residuos no siguen una distribución aproximadamente normal.

Según los resultados obtenidos mediante el software SPSS, se presenta a continuación la evidencia que permite determinar si el modelo cumple con este criterio de normalidad.

Tabla 17.

Prueba de normalidad Shapiro Wilk

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
Standardized Residual	0,828	47	0,107

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

La prueba de normalidad Shapiro-Wilk aplicada a los residuos tipificados arrojó un estadístico de 0,828 con un valor de significancia de 0,107. Dado que este valor es mayor al umbral de 0,05, se acepta la hipótesis nula de normalidad, validando uno de los supuestos fundamentales para la regresión lineal, garantizando la confiabilidad de los resultados obtenidos.

Por otra parte, se analiza la presencia de multicolinealidad en el modelo, para lo cual se utiliza el factor de inflación de la varianza (VIF); comúnmente, un valor de VIF superior a 10 se interpreta como una señal de posible multicolinealidad entre las variables independientes. Junto a este indicador, se considera también el valor de tolerancia, que corresponde al inverso del VIF; en este caso, valores cercanos a 0 sugieren multicolinealidad, mientras que valores cercanos a 1 indican independencia entre las variables. A partir del análisis realizado en el software estadístico, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 18.

Estadísticos de Colinealidad

Estadísticas de colinealidad	
Tolerancia	VIF
1,000	1,000

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Los resultados muestran que el valor de tolerancia es 1,000 y el VIF también es 1,000; esto indica que no existe colinealidad entre las variables, por lo tanto, el modelo cumple con este supuesto.

Con respecto a la independencia de los residuos, se aplicó la prueba de Durbin-Watson, la cual se asocia a la siguiente prueba de hipótesis:

- H_0 : Los residuos del modelo son independientes (no hay autocorrelación).

- H_1 : Los residuos del modelo no son independientes (existe autocorrelación).

Esta prueba permite comprobar si los errores del modelo se distribuyen de forma aleatoria, lo cual es clave para validar la confiabilidad de los resultados del análisis de regresión.

Tabla 19.

Prueba de Durbin Watson

Durbin-Watson
1,857

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

El valor de Durbin-Watson fue de 1,857, lo cual está dentro del rango aceptable (entre 1,5 y 2,5), indicando que no hay autocorrelación significativa en los residuos; por tanto, se cumple el supuesto de independencia.

En relación con la influencia del manejo de emociones en la motivación académica, se analiza el papel de la actitud del docente frente a las emociones de los estudiantes, mediante un análisis correlacional y de regresión lineal; este procedimiento busca establecer si existe una relación significativa entre ambas variables y, en particular, si el manejo emocional docente influye en la motivación del estudiantado. Las hipótesis formuladas para este análisis son:

- $H_0: \beta_1 = 0$; no existe influencia del manejo de emociones sobre la motivación académica.
- $H_1: \beta_1 \neq 0$; existe influencia del manejo de emociones sobre la motivación académica.

Tabla 20.*ANOVA - Influencia de la Actitud*

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	P
1	Regresión	34,275	1	34,275	20.36	0,000 ^b
	Residuo	77,422	46	1,683		
	Total	104,564	47			

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

El valor de $p = 0,000$ indica que el modelo de regresión es significativo. La $F = 20,36$ refuerza esta conclusión, mostrando que el manejo de emociones tiene un efecto estadísticamente relevante sobre la motivación académica. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula. Para evaluar la calidad del ajuste del modelo de regresión lineal simple entre el reconocimiento de emociones y la inteligencia emocional, se revisaron los indicadores de bondad de ajuste.

Tabla 21.*Bondad y Ajuste*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar
1	0,516 ^a	0,262	0,234	1,87562

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

El coeficiente de correlación ($R = 0,516$) indica una relación moderada entre el reconocimiento de emociones y la motivación académica. El $R^2 = 0,262$ muestra que el 26,2 % de la variabilidad en la motivación puede explicarse por el reconocimiento de emociones. El R^2 ajustado (0,234) confirma la estabilidad del modelo, y el error estándar (1,875) refleja una dispersión moderada de los datos en torno a la línea de regresión.

Con el objetivo de identificar el efecto de la variable “*actitud del docente*” sobre la inteligencia emocional, se estimaron los coeficientes del modelo de regresión lineal:

Tabla 22.

Coefficientes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		T	Sig.
	B	Desv. Error	Beta			
1 (Constante)	0,275	0,465	0,245		0,456	0,337
Actitud del docente	0,757	0,199	0,685		4,548	0,000

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Los resultados muestran que la actitud del docente influye de forma positiva y significativa en la inteligencia emocional de los estudiantes ($B = 0,757$; $p = 0,000$). El coeficiente Beta ($0,685$) indica una relación fuerte entre ambas variables. Se concluye que la actitud docente es un predictor clave en el desarrollo de competencias emocionales en el aula.

3.4.5.4. Validación de los Supuestos

La siguiente tabla presenta los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a los residuos estandarizados del modelo de regresión.

Tabla 23.

Prueba Shapiro Wilk – Normalidad de los Residuos

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
Standardized Residual	0,828	47	0,107

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

El estadístico de Shapiro-Wilk fue 0,828 con un valor de $p = 0,107$, lo que indica que no se rechaza la hipótesis de normalidad; al superar el umbral de 0,05, se concluye que los residuos presentan una distribución aproximadamente normal. La siguiente tabla muestra las estadísticas de colinealidad obtenidas a partir del análisis de regresión, con el fin de verificar la presencia de multicolinealidad entre las variables predictoras del modelo.

Tabla 24.

Estadísticas de Multicolinealidad

Estadísticas de colinealidad	
Tolerancia	VIF
0,521	1,924

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Los resultados muestran un valor de tolerancia de 0,521 y un VIF de 1,924, ambos dentro de los rangos aceptables. Esto indica que no hay problemas de multicolinealidad, por lo que las estimaciones del modelo de regresión son estables y confiables. A continuación, se presenta el resultado del estadístico Durbin-Watson, utilizado para evaluar la independencia de los residuos en el modelo de regresión lineal.

Tabla 25.

Durbin Watson - Interdependencia de los Residuos

Durbin-Watson
1,753

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

El valor obtenido fue 1,753, dentro del rango aceptable (1,5 a 2,5), lo que indica que no hay autocorrelación significativa entre los residuos. Esto confirma que los errores son independientes, cumpliéndose así un supuesto clave del análisis de regresión.

El valor obtenido en la prueba de Durbin-Watson fue de 1.753, lo cual se encuentra dentro del rango aceptable —entre 1.5 y 2.5—; esto indica que no existe autocorrelación entre los residuos, por lo tanto, se cumple el supuesto de independencia, lo que otorga mayor validez a los resultados del análisis de regresión. A partir del estudio estadístico realizado, se concluye que existe una relación significativa y positiva entre la actitud del docente y el manejo emocional de los estudiantes, lo que resalta el papel fundamental del educador en el entorno escolar; su actitud, cuando es positiva y empática, incide directamente en el desarrollo emocional de los estudiantes, facilitando tanto su bienestar como su desempeño académico.

De igual forma, se observa que el cumplimiento riguroso de los supuestos del modelo de regresión permite respaldar con mayor confianza la interpretación de los resultados; esto refuerza la utilidad de este tipo de análisis en contextos educativos, donde los fenómenos emocionales y motivacionales requieren ser comprendidos con rigor técnico, pero también con sensibilidad pedagógica. En este sentido, la actitud positiva del docente no solo influye en la gestión emocional, sino que también puede convertirse en un factor protector frente a situaciones de desmotivación, estrés o baja autoestima entre los estudiantes.

En resumen, el uso de herramientas estadísticas tanto descriptivas como inferenciales ha sido clave para interpretar los datos obtenidos y ampliar la comprensión de los fenómenos analizados; gracias a técnicas como la regresión lineal, la prueba de correlación y la validación de hipótesis, fue posible identificar patrones significativos que permiten proyectar los resultados más allá de la muestra estudiada. Este proceso no solo evidencia relaciones entre variables, sino que también contribuye a sustentar, con

base empírica, la pertinencia de fortalecer las habilidades emocionales del personal docente como una estrategia de impacto en la formación integral de los educandos.

En el contexto específico del modelo pedagógico flexible que se aplica en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, esta investigación tuvo como propósito identificar las principales necesidades emocionales y motivacionales de los estudiantes de bachillerato durante el año lectivo 2023. Dicho diagnóstico reveló áreas clave que requieren atención, especialmente aquellas vinculadas con la inteligencia emocional, el acompañamiento pedagógico y la creación de ambientes de aprendizaje empáticos y estimulantes. Se reafirmó que la inteligencia emocional del docente, entendida como la capacidad para reconocer, expresar y manejar adecuadamente las emociones propias y ajenas, es un elemento esencial para dinamizar la motivación académica en el aula.

A partir de estos hallazgos, se diseñaron propuestas de intervención orientadas a fortalecer las competencias socioemocionales en los estudiantes, mediante estrategias prácticas que promovieran la identificación de emociones, la empatía y el autocontrol. Estas estrategias se integraron en actividades de acompañamiento docente, lo que permitió observar su impacto en el clima del aula, así como en los niveles de motivación y participación del estudiantado. Los resultados obtenidos reflejan que cuando los docentes reciben apoyo para potenciar su inteligencia emocional, se produce una mejora tangible en la relación pedagógica, con efectos positivos tanto en el rendimiento como en el bienestar emocional del grupo.

Con el fin de validar si la inteligencia emocional de los docentes incide directamente en el rendimiento académico de los estudiantes, se realizaron análisis correlacionales entre ambas variables, utilizando el coeficiente de Spearman para explorar la fuerza y dirección de la relación sin asumir normalidad. Posteriormente, se evaluó si esta relación podía ser modelada a través de una regresión lineal, lo que permitió proyectar cómo ciertas variaciones en las habilidades emocionales del docente podrían predecir cambios en el desempeño estudiantil.

De igual manera, se exploró la posible relación entre la motivación académica de los estudiantes y la inteligencia emocional de los docentes, aplicando el coeficiente de Pearson debido a que ambas variables mostraron una distribución lineal y continua. Los resultados indicaron una correlación directa, lo cual permitió avanzar hacia la formulación de un modelo de regresión lineal capaz de explicar parte de la variabilidad en la motivación estudiantil a partir de los niveles de inteligencia emocional en el docente. Se calcularon la pendiente, el intercepto y el coeficiente de determinación (R^2), lo que permitió establecer la capacidad predictiva del modelo, así como su significancia estadística mediante la prueba F y los respectivos valores p.

En cuanto a las hipótesis planteadas, se contrastaron los siguientes supuestos:

- $H_0: \beta_1 = 0$ (No existe correlación entre la motivación académica y la inteligencia emocional).
- $H_1: \beta_1 \neq 0$ (Existe una correlación significativa entre la motivación académica y la inteligencia emocional).

Tabla 26.

Coefficiente de Pearson

		Motivación académica	Inteligencia emocional
Motivación académica	Pearson	1	0.632*
	Sig. (bilateral)		0.006
	n	48	48
Inteligencia emocional	Pearson	0.632*	1
	Sig. (bilateral)	0.006	
	n	48	48

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Se encontró una correlación positiva de intensidad moderada entre la motivación académica y la inteligencia emocional, con un coeficiente de $r = 0,632$ y un nivel de significancia de $p = 0,006$; este hallazgo sugiere que, a medida que se fortalece la

inteligencia emocional del docente, también aumenta el nivel de motivación académica reportado por los estudiantes. La relación observada es estadísticamente significativa, dado que el valor de p es menor a 0,05, lo que permite afirmar, con base en la muestra analizada, que existe un vínculo consistente entre ambas variables.

Dentro del estudio que analiza cómo la inteligencia emocional del docente influye en la motivación académica de los estudiantes, el coeficiente de correlación de Pearson cumple un papel clave, ya que permite entender con mayor precisión la relación entre ambas variables.

En primer lugar, esta medida estadística permite conocer qué tan fuerte es el vínculo que existe entre la inteligencia emocional del docente y la motivación de los estudiantes; cuando el valor del coeficiente se acerca a +1, como sucede en este caso, indica que existe una relación positiva considerable, lo que significa que a mayor desarrollo de la inteligencia emocional del docente, mayor será también el nivel de motivación académica en sus estudiantes. Este resultado no solo confirma que existe una relación, sino que muestra que dicha relación tiene peso y merece atención.

Además, el coeficiente de Pearson no solo mide la intensidad de la relación, sino también su dirección; en este estudio, la dirección es positiva, lo que indica que ambas variables se mueven en el mismo sentido. Es decir, cuando la inteligencia emocional del docente aumenta, también lo hace la motivación académica de los estudiantes. Este tipo de información resulta esencial, ya que ayuda a comprender de forma clara cómo las habilidades emocionales del docente pueden generar un ambiente más favorable para el aprendizaje, fortaleciendo el compromiso y el interés del alumnado.

Por otro lado, contar con un valor numérico que respalde esta relación brinda una base concreta para pensar en futuras acciones. Si la correlación es significativa, como lo muestra este análisis, es posible recomendar con fundamentos la puesta en marcha de estrategias de formación en inteligencia emocional para los docentes, con el objetivo de potenciar su rol como acompañantes del desarrollo emocional y académico de sus estudiantes.

Finalmente, el uso del coeficiente de Pearson le da mayor solidez al análisis estadístico, ya que se trata de una herramienta reconocida y validada en múltiples investigaciones. Esto no solo aporta consistencia metodológica al trabajo, sino que también facilita la comparación de los resultados con otros estudios, permitiendo fortalecer la evidencia científica sobre la relación entre la inteligencia emocional docente y la motivación académica en el contexto escolar.

Tabla 27.

Coefficiente Rho de Spearman

		Motivación académica	Inteligencia emocional
Motivación académica	Rho de Spearman	1.000	0,694*
	Sig. (bilateral)		0,004
	N	48	48
Inteligencia emocional	Rho de Spearman	0,694*	1.000
	Sig. (bilateral)	0.004	
	N	48	48

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

El análisis realizado con el coeficiente de Spearman mostró una correlación positiva fuerte entre la inteligencia emocional y la motivación académica, con un valor de $\rho = 0,694$ y un nivel de significancia de $p = 0,004$; esto significa que, cuando aumenta la inteligencia emocional percibida por los estudiantes, también se incrementa su motivación académica. La relación entre ambas variables es significativa y coherente, lo que permite afirmar que el vínculo se mantiene incluso en condiciones donde no se parte del supuesto de normalidad en los datos.

Además, este hallazgo resalta el valor de las habilidades emocionales del docente en el entorno educativo, al mostrar que su capacidad para gestionar sus propias

emociones y reconocer las de sus estudiantes influye directamente en la motivación académica. Los docentes con mayor inteligencia emocional tienden a generar un ambiente positivo, empático y estimulante, lo que favorece la disposición de los estudiantes para aprender y participar activamente en clase.

Esta habilidad permite al docente manejar mejor el estrés y los conflictos cotidianos del aula, promoviendo un clima de seguridad y confianza que fortalece el compromiso de los estudiantes. También les facilita ajustar sus estrategias pedagógicas según las necesidades emocionales y académicas del grupo, optimizando así la experiencia educativa. En consecuencia, los resultados obtenidos refuerzan la importancia de incluir el desarrollo de la inteligencia emocional en la formación docente, ya que su impacto positivo tiende a mejorar la motivación y a su vez contribuir al bienestar general y al rendimiento de los estudiantes a largo plazo. La siguiente tabla muestra los resultados del análisis de varianza (ANOVA) aplicado al modelo de regresión lineal.

Tabla 28.

ANOVA - Modelo de Regresión

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	P
1	Regresión	52,650	1	52,650	58.297	0.00
	Residuo	41,544	46	903		
	Total	94,194	47			

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

El modelo mostró un valor de $F = 58,297$ y un nivel de significancia de $p = 0,00$, lo que confirma que los resultados son estadísticamente significativos. La suma de cuadrados para la regresión fue de 52,650 y la del residuo fue de 41,544, lo que indica que el modelo logra explicar una buena parte de los cambios observados en la variable

estudiada. Como el valor de p es menor a 0,05, se puede afirmar que el modelo funciona bien y que la variable usada como predictor tiene un efecto real y relevante sobre la variable dependiente.

La siguiente tabla presenta los coeficientes del modelo de regresión lineal, especificando el peso que tiene la variable predictora (inteligencia emocional) en la explicación de la variable dependiente.

Tabla 29.

Coefficientes de Regresión

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	0,332	0,262		0,801	0,473
1 Inteligencia emocional	2	0,297	0,332	8,294	0,000

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

La constante del modelo es de 0,332, pero con un valor de $p = 0,473$, lo que indica que, por sí sola, no tiene un efecto estadísticamente significativo. En cambio, el coeficiente de la variable inteligencia emocional fue de 2,000, con un error estándar de 0,297 y un valor t de 8,294, altamente significativo ($p = 0,000$). Esto significa que la inteligencia emocional tiene un efecto positivo claro sobre la variable que se quiere explicar, y aporta evidencia sólida para confirmar su importancia dentro del contexto analizado. El modelo asociado es:

$$\text{Motivación académica} = 0.332 - 1.875x_1 (\text{Reconocimiento de emociones})$$

En este contexto, la inteligencia emocional del docente adquiere un papel fundamental. Cuando los educadores desarrollan habilidades como la empatía, la

autorregulación y el manejo del estrés, están en mejores condiciones para influir positivamente en la motivación de sus estudiantes. Esto contribuye a crear un ambiente de aprendizaje más cercano y seguro, donde los alumnos se sienten comprendidos, acompañados y con mayor disposición para esforzarse y alcanzar sus metas académicas. De esta manera, los docentes no solo enseñan contenidos, sino que también actúan como referentes emocionales, promoviendo habilidades que son clave para la vida escolar y personal de los estudiantes.

Por otro lado, la constante del modelo (0,332) representa el valor estimado de la motivación académica cuando la inteligencia emocional es cero. Aunque este dato, en la práctica, no tiene un uso directo, sí ayuda a resaltar lo que implica la ausencia de habilidades emocionales en el aula. En otras palabras, refuerza la idea de que, sin inteligencia emocional, la motivación tiende a disminuir; por eso, se vuelve aún más importante que los docentes integren estas competencias en su forma de enseñar y acompañar a los estudiantes.

3.5. Redacción de Resultados y Discusión

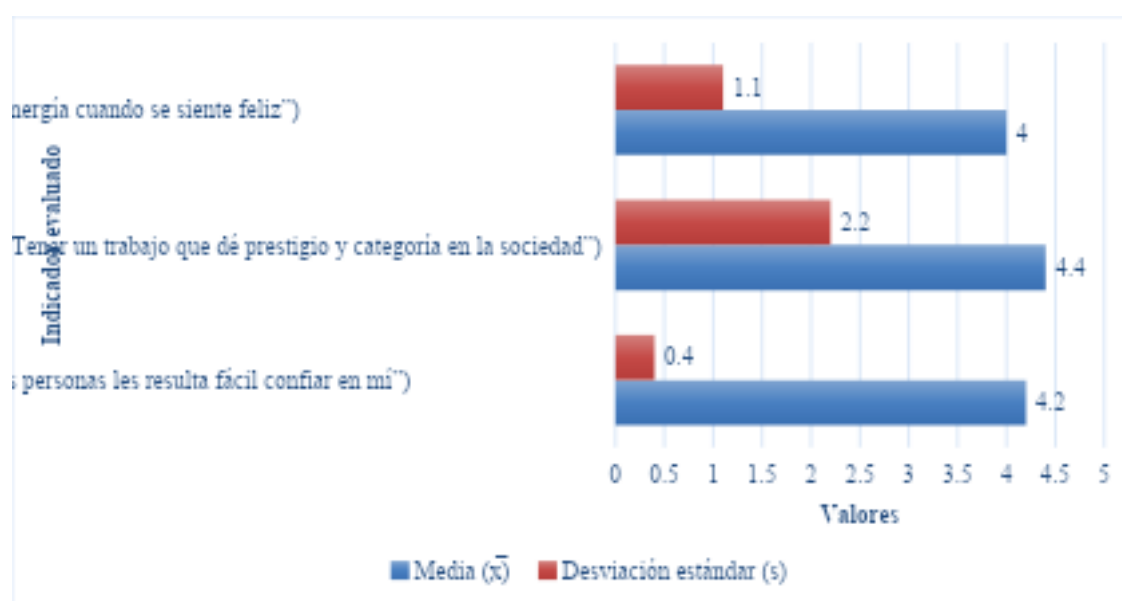
Esta investigación se centra en el análisis de las competencias socioemocionales tanto en docentes como en estudiantes, con el objetivo de comprender hasta qué punto las habilidades emocionales del profesorado influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado. Se parte de la idea de que la motivación académica no depende únicamente de factores cognitivos; por el contrario, está profundamente relacionada con la capacidad de gestionar las emociones dentro del entorno escolar.

Diversos estudios respaldan esta perspectiva, al señalar que los docentes con competencias emocionales desarrolladas logran crear ambientes de aula más positivos y acogedores, lo que repercute directamente en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. En esa misma línea, Usán y Salavera (2018) afirman que la motivación académica está estrechamente vinculada a una adecuada gestión emocional. Los hallazgos obtenidos permiten interpretar el comportamiento humano y las

decisiones que toman los estudiantes como respuestas a situaciones cotidianas o complejas, destacando el valor de una formación emocional que facilite la toma de decisiones conscientes, así como una orientación más clara del pensamiento, necesaria para enfrentar los retos académicos y personales.

Figura 9.

Resultados Sobre Competencias Socioemocionales



Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

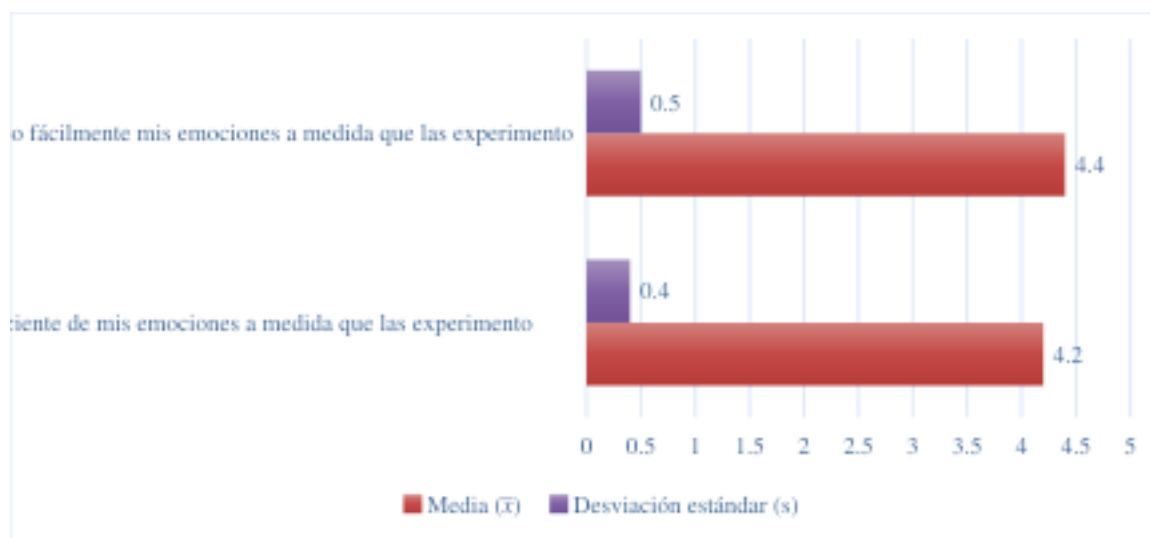
El primer indicador revela que los docentes evaluados tienden a proyectar confianza hacia los demás, como lo muestra la media alta ($\bar{x} = 4,2$) y la baja dispersión ($s = 0,4$); este resultado sugiere que, en general, los estudiantes perciben a sus profesores como personas accesibles, emocionalmente estables y confiables. Esta percepción favorece un ambiente de aula positivo, en el que se fortalecen los vínculos de apoyo, la seguridad emocional y la disposición para el aprendizaje.

En segundo lugar, los estudiantes expresaron una valoración alta sobre el papel social de la educación, en particular sobre su capacidad para abrir oportunidades laborales con reconocimiento ($\bar{x} = 4,4$). Sin embargo, la desviación estándar es considerablemente amplia ($s = 2,2$), lo que indica que hay opiniones muy variadas frente a esta afirmación. Esta variabilidad puede estar relacionada con las condiciones de vida, las expectativas familiares o las experiencias previas de los propios estudiantes respecto a la educación y el trabajo.

Por último, el tercer ítem muestra que los estudiantes vinculan sus emociones positivas con niveles más altos de energía ($\bar{x} = 4,0$; $s = 1,1$), lo cual refuerza la idea de que el bienestar emocional está estrechamente relacionado con la motivación académica. Sentirse bien, alegre o en calma influye directamente en la disposición para concentrarse, participar en clase y mantener el esfuerzo constante en las actividades escolares.

Figura 10.

Resultados Sobre Reconocimiento Emocional Docente

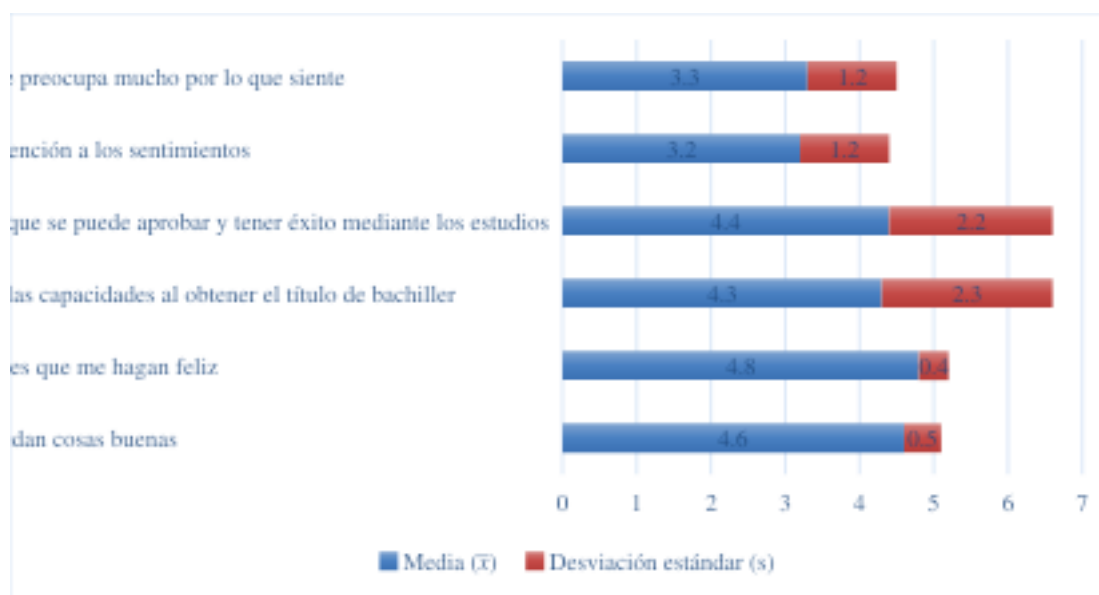


Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Estos resultados sugieren que los docentes cuentan con un buen nivel de autoconciencia y capacidad para identificar sus emociones en el momento en que las viven, lo que favorece también su autorregulación. Estas habilidades son fundamentales en el trabajo educativo, ya que impactan directamente en la forma en que los docentes acompañan a sus estudiantes y en cómo logran mantener un ambiente emocionalmente estable dentro del aula, aspecto clave para promover el aprendizaje y el desarrollo personal de los alumnos.

Figura 11.

Niveles de Automotivación, Percepción de Logro Académico y Conciencia Emocional en Docentes y Estudiantes

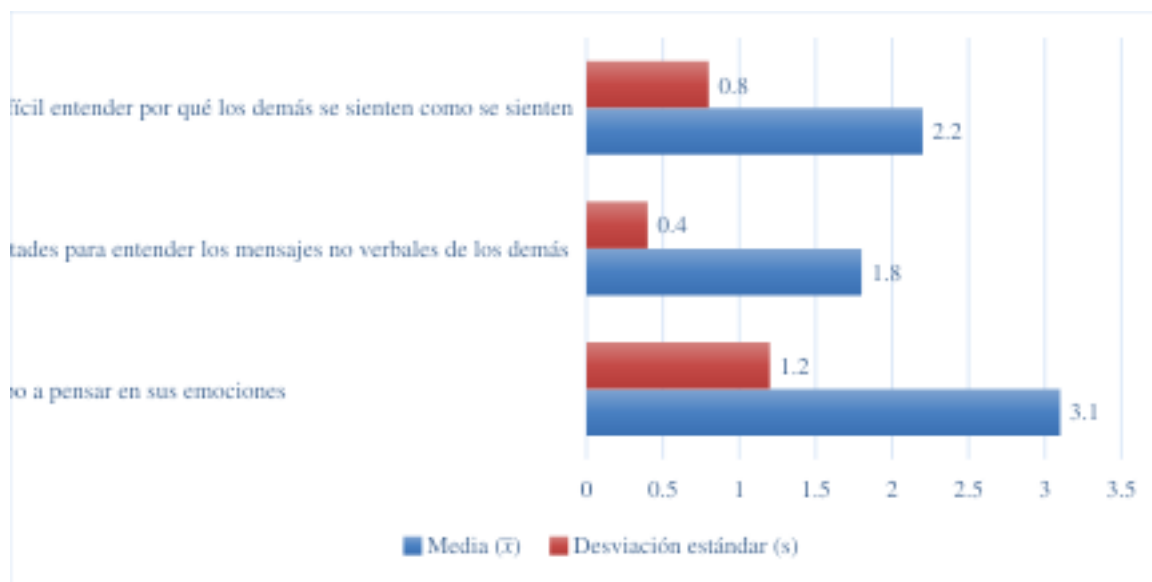


Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Los datos revelan una alta tendencia hacia la automotivación en docentes y estudiantes. Los profesores mostraron una actitud optimista con afirmaciones como “*espero que sucedan cosas buenas*” ($\bar{x} = 4,6$) y “*busco actividades que me hagan feliz*” ($\bar{x} = 4,8$), lo que sugiere un ambiente positivo en el aula. Esto parece reflejarse en los estudiantes, quienes confían en su capacidad para alcanzar logros académicos, como “*obtener el título de bachiller*” ($\bar{x} = 4,3$; $s = 2,3$) y “*tener éxito mediante los estudios*” ($\bar{x} = 4,4$; $s = 2,2$), aunque con diferencias individuales en sus niveles de motivación. En cuanto a la conciencia emocional, los estudiantes presentan un desarrollo moderado, con medias de 3,2 y 3,3 en ítems relacionados con la atención a sus emociones, lo que subraya la importancia del acompañamiento docente para fortalecer esta dimensión.

Figura 12.

Identificación Emocional y Comprensión de Señales No Verbales en Docentes y Estudiantes

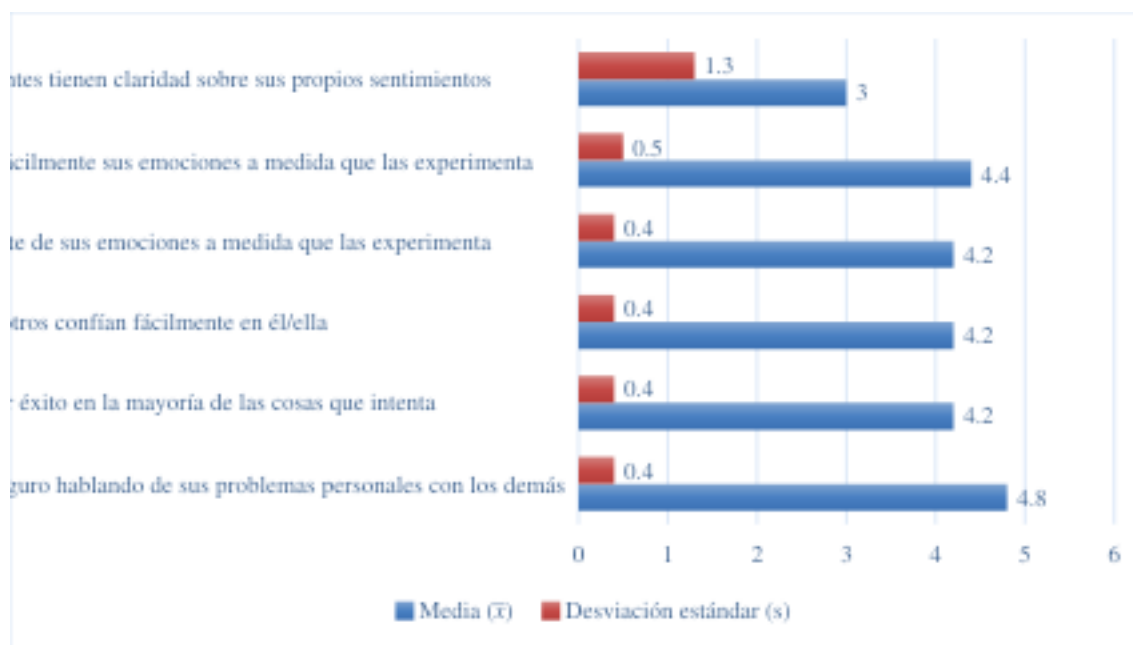


Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Los resultados muestran que tanto docentes como estudiantes tienen una disposición general a reflexionar sobre sus emociones ($\bar{x} = 3.1$), lo cual sugiere un buen nivel de autoconciencia emocional. Sin embargo, persisten retos en el plano interpersonal: los bajos promedios en la comprensión de señales no verbales ($\bar{x} = 1.8$) y en la empatía cognitiva ($\bar{x} = 2.2$) reflejan que interpretar correctamente las emociones ajenas aún representa una dificultad. Esto resalta la importancia de fortalecer las competencias vinculadas a la inteligencia emocional en ambos grupos, especialmente en contextos escolares donde la interacción constante exige habilidades empáticas y comunicativas sólidas.

Figura 13.

Gestión Emocional y Clima de Aula desde la Percepción Docente y Estudiantil

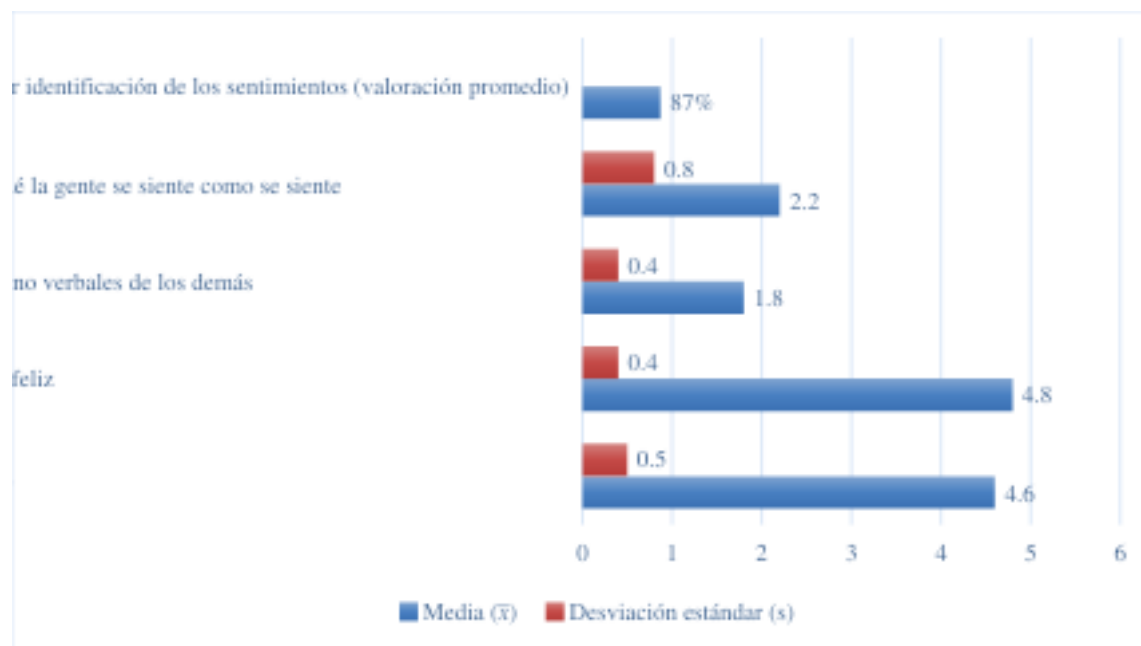


Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Los datos muestran una alta percepción de inteligencia emocional en los docentes, especialmente en autoconciencia y autorregulación. La media alta en apertura emocional ($\bar{x} = 4,8$; $s = 0,4$) refleja seguridad para expresar emociones, y se acompaña de expectativas positivas ($\bar{x} = 4,2$) y confianza interpersonal ($\bar{x} = 4,2$), lo que indica un perfil emocionalmente estable. Esto favorece un ambiente de aula empático, ya que los docentes identifican sus emociones de forma constante ($\bar{x} = 4,2$ y $4,4$). En contraste, los estudiantes presentan claridad emocional moderada ($\bar{x} = 3,0$) y mayor dispersión ($s = 1,3$), lo que refuerza la necesidad de acompañamiento docente para fortalecer su desarrollo emocional y académico.

Figura 14.

Automotivación y Comprensión Emocional en Docentes

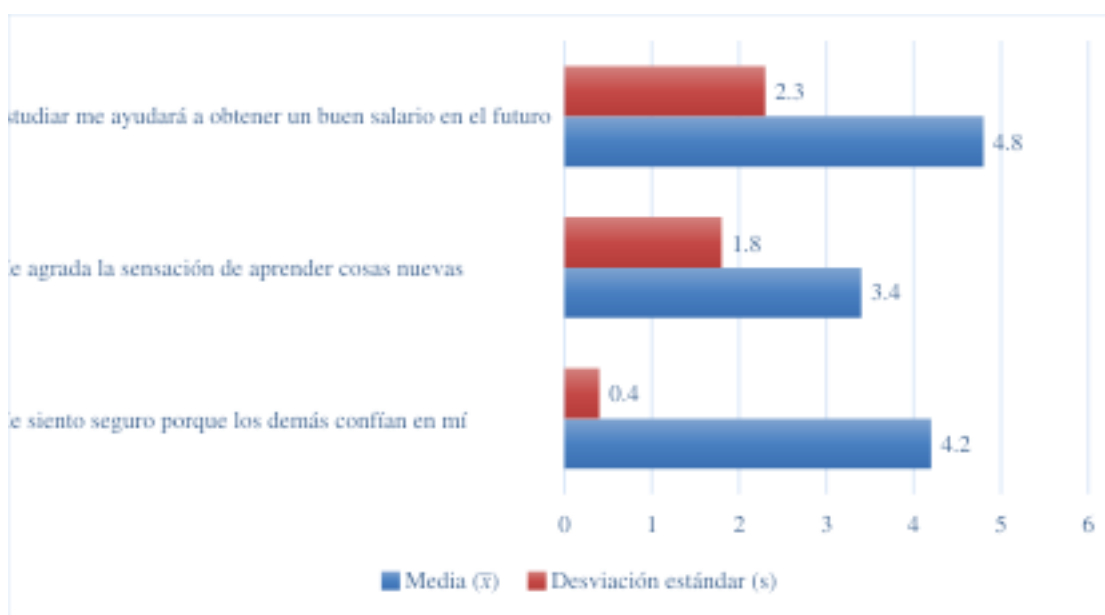


Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Los docentes mostraron una alta automotivación, con medias elevadas en frases como “*Espero que sucedan cosas buenas*” ($\bar{x} = 4,6$) y “*Busco actividades que me hagan feliz*” ($\bar{x} = 4,8$), y respuestas homogéneas, lo que refleja una actitud positiva y resiliente ante los desafíos escolares. Sin embargo, se observaron debilidades en empatía emocional, con bajos promedios en la comprensión de gestos y sentimientos ajenos ($\bar{x} = 1,8$ y $2,2$), lo que evidencia una dificultad en la lectura emocional. Esto plantea la necesidad de fortalecer esta competencia, especialmente cuando la mayoría de los docentes reconoce su importancia para una enseñanza más cercana y efectiva.

Figura 15.

Relación entre Percepción Emocional, Empatía y Motivación Académica



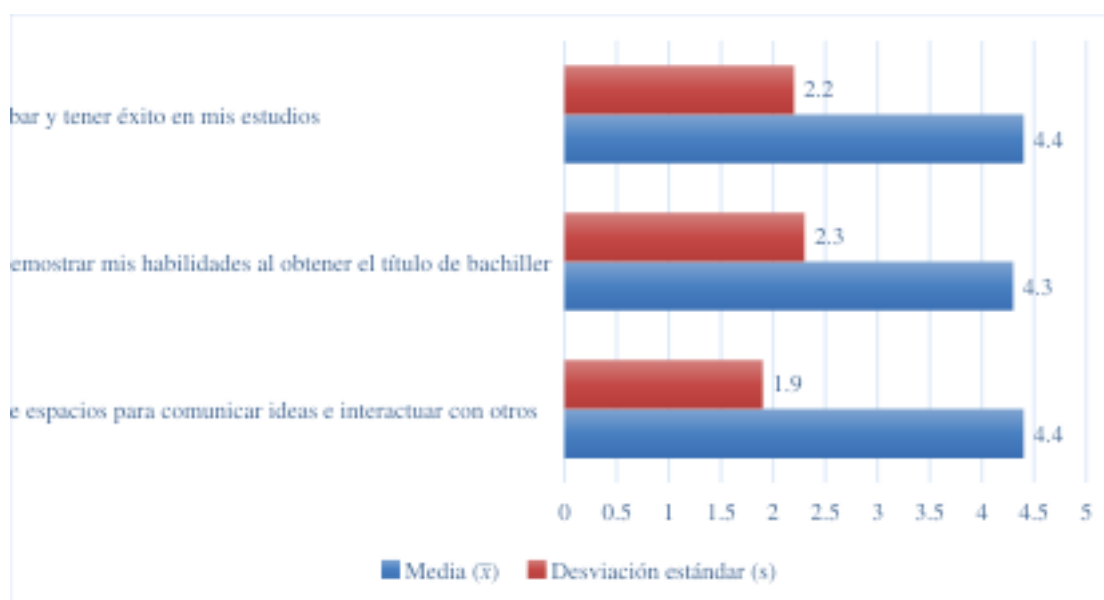
Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Los resultados muestran una relación entre el reconocimiento emocional, la empatía y la motivación para aprender. La percepción de confianza en el aula ($\bar{x} = 4,2$)

sugiere un ambiente seguro que facilita la interacción y el aprendizaje. Aunque el gusto por aprender ($\bar{x} = 3,4$) presenta respuestas variadas ($s = 1,8$), se mantiene como un indicador de interés. Por otro lado, la expectativa de obtener un buen salario ($\bar{x} = 4,8$; $s = 2,3$) refleja una fuerte motivación externa. En conjunto, los datos destacan cómo un manejo emocional adecuado puede impulsar tanto el crecimiento personal como el valor práctico de estudiar.

Figura 16.

Interacción, Reparación Emocional y Motivación Académica



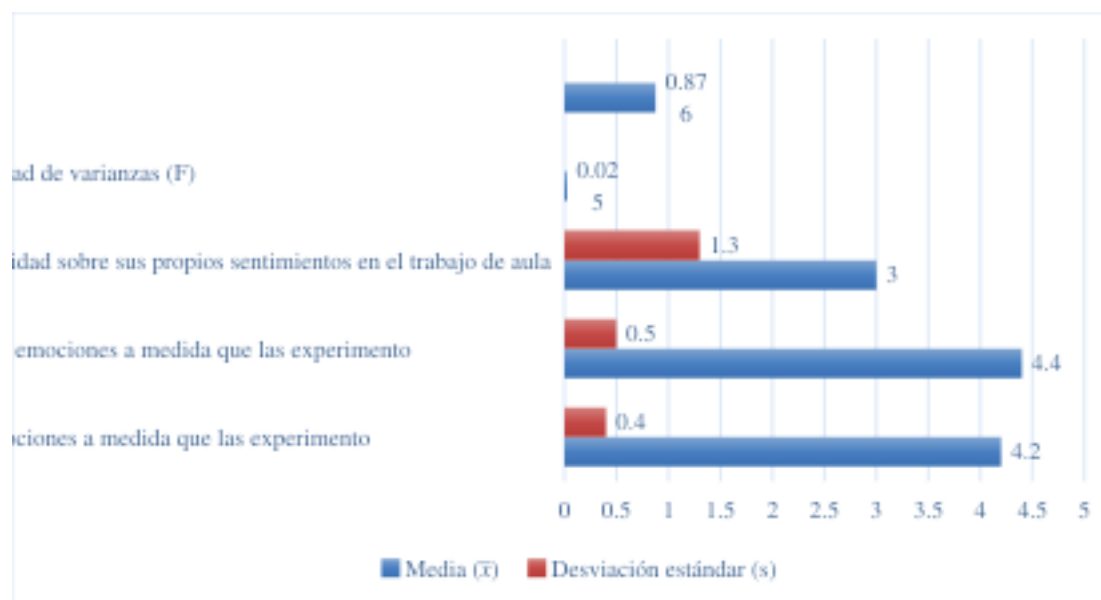
Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Los datos reflejan una percepción positiva del ambiente de aula, especialmente en la posibilidad de participar y expresar ideas ($\bar{x} = 4,4$), aunque con variabilidad en las respuestas ($s = 1,9$), lo que indica experiencias diversas entre los estudiantes. También se observa autoeficacia académica, con altos promedios en la confianza para lograr el título ($\bar{x} = 4,3$) y alcanzar el éxito ($\bar{x} = 4,4$), lo que sugiere que el acompañamiento docente

refuerza la seguridad emocional y académica. Desde el análisis estadístico, los resultados respaldan la hipótesis del estudio: la inteligencia emocional del docente influye en la motivación y gestión emocional del estudiante. La normalidad en los datos ($p > 0,05$) valida los resultados y aporta solidez al análisis.

Figura 17.

Inteligencia emocional docente, percepción emocional estudiantil y prueba de varianzas



Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Cuando el docente es consciente de sus emociones y las gestiona con claridad, transmite seguridad y equilibrio en el aula. Esta estabilidad emocional impacta directamente en la forma en que los estudiantes se relacionan con sus propias emociones, incluso cuando sus respuestas son más variables. La motivación académica no parece depender del género, sino del entorno emocional que se construye en clase. La

inteligencia emocional docente no solo influye en el ambiente, sino que fortalece el compromiso del estudiante con su proceso formativo. Incorporar estrategias emocionales al modelo pedagógico flexible permite avanzar hacia una enseñanza más cercana, donde el desarrollo académico y personal se integran de manera coherente.

Tabla 30.

Resultados de Regresión y Validación de Hipótesis sobre Inteligencia Emocional y Motivación Académica

Elemento evaluado	Resultado clave
Modelo de regresión lineal aplicado	Significativo
Hipótesis nula (H_0)	$\beta_1 = 0 \rightarrow$ No existe influencia entre variables
Hipótesis alternativa (H_a)	$\beta_1 \neq 0 \rightarrow$ Existe influencia entre motivación y emociones
Resultado de pruebas psicométricas (EMA, TMMS-24, SSEIT)	Todos los valores $p > 0.05$
Interpretación estadística	No se rechaza H_0 en términos estrictos, pero se observan patrones relacionales
Hallazgo cualitativo y contextual	Alta influencia del manejo emocional docente sobre la motivación del estudiante

Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

Aunque los resultados del modelo de regresión no fueron significativos en términos estadísticos ($p > 0,05$), se observa una relación importante entre el manejo emocional del docente y la motivación académica de los estudiantes. Esta relación, si bien no se confirma desde lo numérico, sí cobra sentido cuando se interpreta dentro del contexto escolar, donde las emociones juegan un papel clave en el aprendizaje.

El alto nivel de autoconciencia, autorregulación y empatía mostrado por los docentes parece influir en la forma en que los estudiantes se motivan y se relacionan con el proceso educativo. Según Bisquerra (2009), la inteligencia emocional en educación no solo mejora el clima del aula, sino que potencia el desarrollo personal y social de los estudiantes. Por eso, aunque la hipótesis nula no se rechace en términos estadísticos, los

datos y el contexto permiten interpretar que sí existe una influencia positiva. Un manejo emocional adecuado por parte del docente crea un ambiente más humano, donde la motivación académica se fortalece y los estudiantes pueden construir un proyecto de vida con más claridad y sentido.

Figura 18.

Resultados Descriptivos del TMMS-24 y Percepción Emocional en el Aula



Nota: Adaptación con base en SPSS (2023)

A partir de los datos obtenidos con el TMMS-24, se puede interpretar que el acompañamiento docente tiene un efecto claro en la activación progresiva de las competencias emocionales de los estudiantes. Al inicio, se percibe una presencia fuerte

de emociones como el nerviosismo y la desmotivación ($\bar{x} = 4.6$ en ansiedad), junto con una baja claridad sobre el sentido de pertenencia y los propósitos académicos ($\bar{x} = 2.1$ y 2.3), lo que refleja cierto vacío afectivo en el contexto escolar.

Sin embargo, a medida que los estudiantes sienten confianza para hablar de sus emociones y expresar problemas personales ($\bar{x} = 4.8$; $s = 0.4$), se nota que la figura del docente empieza a tener un papel más cercano, actuando como mediador emocional. Este tipo de relación favorece un ambiente de seguridad, donde los estudiantes se sienten más comprendidos, lo que facilita el desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación y la motivación para seguir aprendiendo.

Esto coincide con lo planteado por Usán y Salavera (2018), quienes explican que el control emocional y la motivación del estudiante están estrechamente relacionados con el apoyo emocional que reciben en el aula. Del mismo modo, Ávila (2019) destaca que los docentes emocionalmente competentes son capaces de mejorar el bienestar general de sus estudiantes y transformar el clima del aula en un espacio más positivo. También Sánchez y Parra (2020) insisten en que la educación emocional debe ser parte central del proceso formativo, como un eje que cruza toda la experiencia de aprendizaje.

Al observar los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados, se puede interpretar que existe una relación coherente y sostenida entre las competencias emocionales del docente y la motivación académica del estudiante. A medida que se fortalecen aspectos como la empatía, la autorregulación y el acompañamiento emocional, se consolidan también disposiciones favorables hacia el aprendizaje, lo cual se alinea con lo planteado por Usán y Salavera (2018), quienes destacan que la motivación intrínseca del estudiante mejora significativamente cuando el entorno emocional es positivo y el docente actúa como figura reguladora.

En este sentido, los puntajes relacionados con la autoconciencia emocional y la claridad en el reconocimiento de emociones por parte del profesorado ($\bar{x} = 4.2$ y 4.4 , con baja dispersión), sugieren una práctica docente emocionalmente consciente. Esta percepción de seguridad emocional se refleja en los estudiantes, quienes manifiestan apertura para hablar de sus emociones ($\bar{x} = 4.8$) y muestran una motivación creciente por

sus logros académicos ($\bar{x} = 4.4$). Tal como lo señala Ávila (2019), el bienestar personal del docente y su competencia emocional tienen efectos directos sobre el crecimiento personal y académico del alumnado, ya que no solo facilitan la gestión de conflictos, sino que fortalecen la autonomía, el propósito de vida y la autoestima en el aula.

Por otro lado, el papel mediador del docente cobra especial importancia en contextos escolares que presentan barreras estructurales o emocionales. Estudios como el de Salinas (2019) demuestran que la autoconciencia emocional del profesorado contribuye a generar climas de aula armónicos, donde el acompañamiento socioafectivo estimula tanto el aprendizaje como la confianza del estudiante en sí mismo. En el mismo sentido, Pérez, Berlanga y Alegre (2019) concluyen que el desarrollo emocional puede entrenarse de forma transversal, y que los cambios en conciencia y regulación emocional son esenciales para fortalecer la autonomía del estudiante y su capacidad para afrontar retos académicos.

Lo anterior se refuerza con los hallazgos de Guzmán y Gutiérrez (2020), quienes sostienen que la motivación académica está directamente relacionada con la percepción que los estudiantes tienen de sus propias habilidades, y con la forma en que atribuyen sus logros. En este estudio, al igual que en el contexto de la I.E. Pedro Luis Álvarez Correa, los estudiantes que reconocen sus emociones y se sienten respaldados por el docente muestran una mayor disposición a comprometerse con sus metas formativas.

Además, como advierten Ramos (2019) y Galindo y Vela (2020), la motivación no surge espontáneamente; requiere estrategias de acompañamiento constante, donde el docente actúe con claridad emocional, empatía y sentido de propósito. La alta puntuación en pensamientos positivos del profesorado ($\bar{x} = 4.6$ en expectativa de cosas buenas; $\bar{x} = 4.8$ en búsqueda de bienestar) indica que esta actitud influye directamente en la forma como los estudiantes perciben el aula y enfrentan sus desafíos.

Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

La presente propuesta surge como resultado del análisis de los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo, en el cual se evidenció la oportunidad de fortalecer el papel del docente como acompañante emocional y motivacional en el marco del modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa. A partir de la discusión teórica y de los datos recogidos en campo, se identificaron limitaciones reales en el acompañamiento pedagógico, especialmente en lo que respecta al desarrollo de competencias emocionales en los docentes y su influencia directa en la motivación académica de los estudiantes. Por ello, esta propuesta plantea la implementación del *“Estrategia Integral para el Fortalecimiento Docente y el Desarrollo Emocional”*, estrategia integral que busca capacitar a los docentes en habilidades socioemocionales, promover la reflexión sobre su práctica pedagógica y transformar el ambiente escolar en un espacio más empático, motivador y humano. El enfoque de esta propuesta combina elementos teóricos y prácticos, articulando saberes pedagógicos con herramientas aplicables a contextos reales, siempre desde una perspectiva humanista, participativa y contextualizada.

4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación

La presente propuesta nace de una visión pedagógica renovada, centrada en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales del cuerpo docente como base para mejorar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Los hallazgos obtenidos a lo largo del estudio evidencian que, en contextos escolares flexibles como el de la I.E. Pedro Luis Álvarez Correa, el acompañamiento emocional del docente no es un aspecto complementario, sino un eje esencial para garantizar una educación de calidad. A partir de esta necesidad, se estructura una estrategia integral orientada a cualificar la práctica pedagógica a través de la formación emocional del docente, en coherencia con un modelo educativo más humano, flexible e inclusivo.

Esta estrategia integral se organiza en torno a tres componentes clave: talleres de inteligencia emocional, espacios de tutoría y diseño colaborativo de estrategias pedagógicas con enfoque socioemocional. Cada uno de estos elementos está pensado para fortalecer al docente como agente transformador, capaz de crear ambientes de aula empáticos, activos y emocionalmente seguros. El papel del docente, en este enfoque, no se reduce a la transmisión de contenidos; se reconoce como figura clave en el acompañamiento emocional de sus estudiantes, contribuyendo al desarrollo de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la resiliencia. Estas competencias, a su vez, impactan de manera directa en la motivación y el compromiso académico de los niños y jóvenes.

El sustento teórico de esta propuesta se basa en aportes fundamentales de autores como Goleman (1995), Vallerand (1997) y Darling-Hammond (2000), cuyas investigaciones han destacado la relevancia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se reconoce, además, que un docente emocionalmente competente tiene mayor capacidad para generar climas de aula positivos, fomentar la participación activa y construir relaciones humanas duraderas que estimulan el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la inteligencia emocional se asume como puente entre el bienestar del maestro y la motivación académica del estudiante.

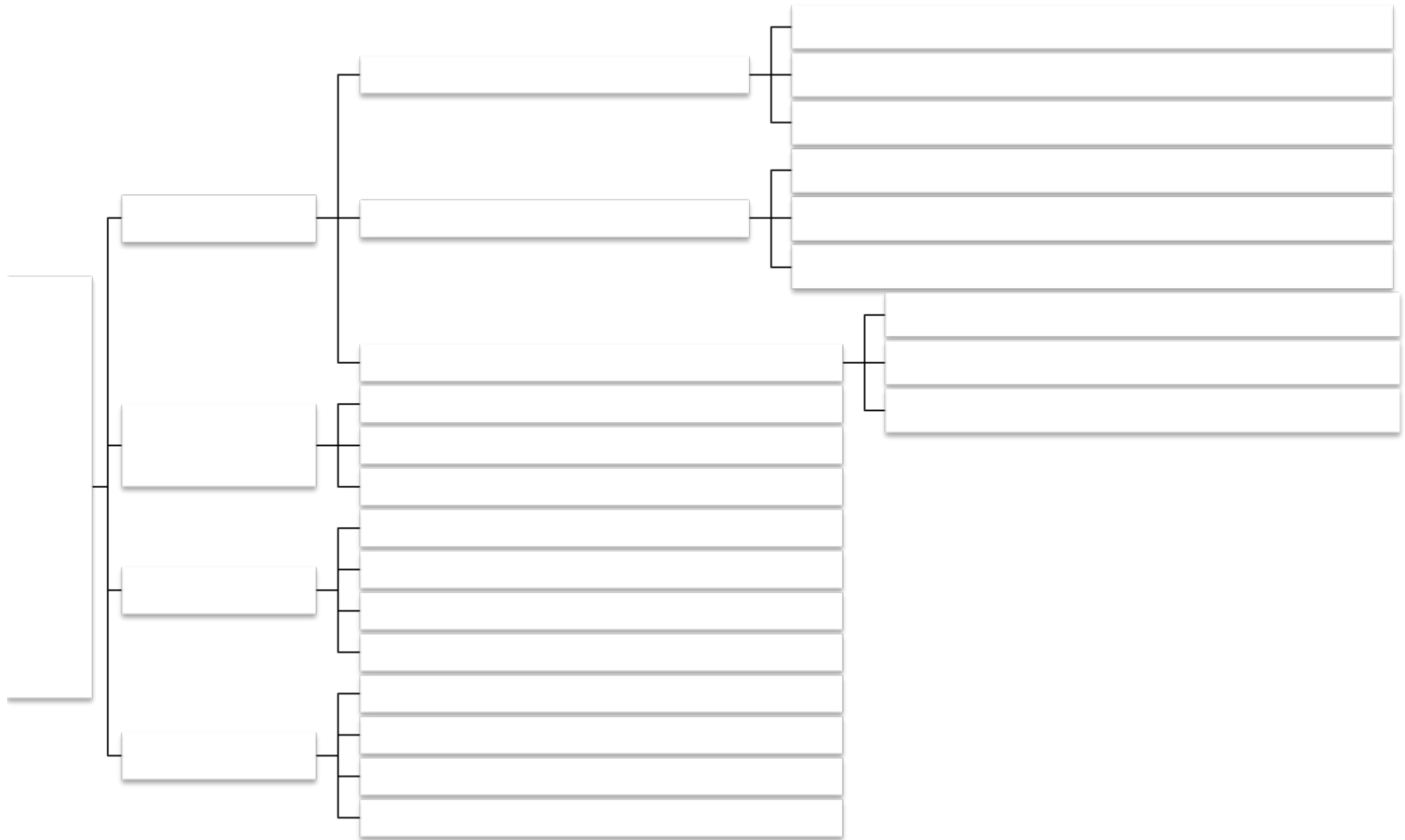
El modelo pedagógico flexible de la institución, que permite adaptar las prácticas a los ritmos y realidades de cada estudiante, se articula naturalmente con esta propuesta. Dicha compatibilidad facilita la implementación de acciones concretas que se ajustan tanto a las demandas del contexto como a las políticas educativas nacionales. Esta estrategia integral responde, por tanto, a los principios de inclusión, personalización del aprendizaje y calidad educativa definidos en la normativa vigente.

4.1.1. Aparato Teórico Conceptual y Referencial

El siguiente mapa conceptual relaciona los fundamentos teóricos, conceptuales y referenciales que sustentan la propuesta:

Figura 19.

Sustento Teórico-Conceptual



Nota: Adaptación propia

4.1.2. Marco Referencial

Para sustentar esta propuesta, se han tenido en cuenta tres enfoques teóricos que permiten comprender de manera clara cómo las emociones, la motivación y la formación de los docentes influyen en el proceso educativo. Estos aportes ayudan a explicar por qué es tan importante fortalecer la inteligencia emocional del profesorado si se quiere impactar positivamente en la motivación académica de los estudiantes, sobre todo en contextos flexibles como el que se trabaja en esta investigación.

En primer lugar, el concepto de inteligencia emocional, desarrollado por Daniel Goleman (1995), es uno de los puntos fuertes que se abordaron, en este caso, Goleman señala que esta inteligencia se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones propias y las de los demás. En el caso de los docentes, estas habilidades se vuelven esenciales para crear ambientes escolares más tranquilos, respetuosos y motivadores, ya que un maestro emocionalmente consciente puede responder mejor ante el estrés, manejar con mayor serenidad los conflictos y, sobre todo, establecer una relación más cercana y humana con sus estudiantes.

Por otro lado, se retoman los aportes de Vallerand et al. (1997) sobre la motivación académica, especialmente desde la teoría de la autodeterminación. Cuya teoría explica que los estudiantes se sienten más motivados cuando tienen claro para qué aprenden, cuando reciben reconocimiento por sus logros y cuando se sienten seguros emocionalmente en su entorno escolar. Es aquí donde el rol del docente vuelve a ser clave, ya que es necesario crear un ambiente que valore al estudiante, que escuche sus intereses y que lo anime a participar.

Finalmente, se incluye lo abordado por Linda Darling-Hammond (2000) sobre el desarrollo profesional docente. Para esta autora, la calidad de la educación está directamente relacionada con el nivel de preparación y compromiso de los docentes. Esa preparación debe incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales igual o de mayor magnitud que la académica. En especial, en contextos educativos donde se trabaja con modelos flexibles, es necesario que el maestro tenga herramientas para adaptarse, para

reflexionar sobre su práctica y para conectar con la realidad emocional de sus estudiantes.

Estos tres referentes permiten comprender mejor por qué es necesario implementar una estrategia integral que aborde la inteligencia emocional, la motivación y la formación docente de forma conjunta. Todos los enfoques aquí presentados se complementan y refuerzan entre sí, y le dan solidez a una propuesta que busca responder con sentido humano, pedagógico y emocional a las necesidades reales de los docentes y estudiantes en contextos educativos flexibles.

Desde el ámbito normativo, la propuesta se alinea con diversas políticas públicas y marcos legales vigentes en Colombia que reconocen la importancia de formar integralmente a los docentes y de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales.

La Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, establece como uno de sus principios la formación integral del educando, lo cual incluye dimensiones afectivas, sociales y éticas, además de lo académico. Este principio se relaciona directamente con la propuesta aquí presentada, ya que, al fortalecer emocionalmente al docente, se crea un ambiente más favorable para el desarrollo integral de los estudiantes, tal como lo demanda la ley.

Por su parte, la Ley 1740 de 2014, que regula la inspección y vigilancia del servicio educativo, hace énfasis en la innovación pedagógica y en la responsabilidad de las instituciones de garantizar procesos de formación pertinentes y actualizados. En este marco, una estrategia integral que incluya formación en inteligencia emocional y acompañamiento pedagógico responde a los principios de pertinencia, calidad e innovación exigidos por el sistema educativo colombiano.

Finalmente, el Plan Nacional de Formación Docente 2021–2024, impulsado por el Ministerio de Educación Nacional, prioriza el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los educadores, reconociendo su impacto en la calidad de los aprendizajes y en el bienestar general de las comunidades educativas. Este plan promueve acciones concretas para formar docentes más empáticos, reflexivos y

comprometidos con la inclusión, lo que respalda directamente la pertinencia y viabilidad de la presente propuesta.

4.1.3. Marco Instrumental Operativo

El marco instrumental de esta estrategia integral se construyó a partir de los resultados obtenidos en el trabajo de campo y de la metodología empleada, que permitió comprender las necesidades reales del profesorado y su impacto en los estudiantes. Esta propuesta recoge herramientas concretas como talleres de inteligencia emocional, tutorías personalizadas, espacios de reflexión docente y estrategias de aula enfocadas al desarrollo socioemocional. Cada recurso fue pensado para que los docentes puedan avanzar según su ritmo, explorando lo que mejor se ajusta a sus prácticas y contextos.

Además, se plantean acciones colectivas como círculos de buenas prácticas, actividades motivacionales y ejercicios de gestión emocional, que ayudan a crear una cultura escolar más cercana, respetuosa y comprometida. Estas actividades surgen de una lógica formativa flexible, alineada con el modelo pedagógico de la institución. También se incluyen herramientas de autoconciencia emocional como diarios reflexivos, cuestionarios y rúbricas, que brindan espacios para que los docentes se conozcan mejor, reconozcan sus emociones y fortalezcan su vínculo con los estudiantes.

Por otro lado, se propone un sistema de seguimiento que combina observación, entrevistas, autoevaluaciones y espacios de retroalimentación continua. Este proceso permitirá ajustar lo necesario y mantener viva la estrategia en el tiempo. Finalmente, se apuesta por la sostenibilidad a través de la formación de líderes escolares, redes de apoyo entre docentes y la incorporación de prácticas emocionales en el currículo. Todo esto se articula con lo investigado y responde a las dinámicas reales de la escuela, buscando transformar la forma en que se enseña y se convive.

4.1.4. Ruta Metodológica

Para dar continuidad a esta estrategia integral se definió una ruta metodológica ordenada por fases y con actividades concretas que responden directamente a las

necesidades identificadas en el diagnóstico institucional. Cada fase articula momentos de diagnóstico, diseño, implementación, evaluación y sostenibilidad, asegurando una aplicación progresiva con los propósitos de la propuesta. Esta ruta permite llevar a la práctica, paso a paso, los elementos teóricos y pedagógicos que sustentan el fortalecimiento socioemocional docente y su impacto en la motivación académica del estudiante.

Tabla 31.

Ruta Metodológica de la Estrategia

Fase	Actividad	Descripción
Fase 1: Diagnóstico de necesidades	1.1.	Aplicación de encuestas y entrevistas a docentes para conocer sus intereses y carencias en competencias emocionales y pedagógicas.
	1.2.	Análisis de resultados y elaboración de un informe diagnóstico que oriente las acciones formativas.
Fase 2: Diseño y planificación	2.1.	Selección de temas clave: inteligencia emocional, empatía, comunicación y manejo del estrés.
	2.2.	Creación de materiales educativos y diseño de talleres enfocados en las competencias seleccionadas.
	2.3.	Elaboración de planes de tutoría individual para docentes, según sus necesidades y estilo pedagógico.
Fase 3: Implementación	3.1.	Desarrollo de talleres masivos orientados al manejo emocional, empatía y estrés.
	3.2.	Espacios de tutoría donde los estudiantes dialogan sobre cómo se aplican las habilidades socioemocionales en el aula.
	3.3.	Laboratorios pedagógicos para construir y compartir buenas prácticas en el aula desde lo emocional.
Fase 4: Revisión y retroalimentación	4.1.	Evaluación del impacto en el docente y el estudiante mediante entrevistas, encuestas y observación directa.
	4.2.	Análisis de resultados y ajustes a la estrategia; se elabora un informe de cierre con hallazgos y mejoras.

Fase	Actividad	Descripción
Fase 5: Sostenibilidad	5.1.	Diseño de actividades complementarias que permitan a los docentes mantener el uso de lo aprendido.
	5.2.	Creación de una red de mentoría docente para compartir experiencias y seguir fortaleciendo la dimensión emocional.

Nota: Adaptación propia

4.1.5. Instrumentos de Evaluación

Para valorar el impacto real de esta estrategia integral en el fortalecimiento de la inteligencia emocional docente y en la motivación académica de los estudiantes, se han definido una serie de instrumentos que permitirán recopilar información desde diferentes perspectivas. Se utilizarán tanto herramientas cualitativas como cuantitativas, lo cual garantiza una lectura más completa del proceso.

Tabla 32.

Instrumentos de evaluación aplicados en la estrategia

Instrumento	Descripción	Propósito evaluativo
Cuestionarios de autoevaluación docente	Aplicados antes y después del proceso formativo. Evalúan percepciones sobre el manejo emocional, empatía, comunicación y autorregulación.	Medir el desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes a lo largo de la estrategia.
Entrevistas semiestructuradas a docentes	Espacios de retroalimentación cualitativa para conocer vivencias, cambios en la práctica y percepciones sobre la formación recibida.	Profundizar en la experiencia docente y recoger sugerencias para mejorar futuras acciones formativas.
Observación en el aula	Registro de situaciones reales en las que el docente aplica estrategias emocionales y pedagógicas con los estudiantes.	Valorar la implementación práctica de lo aprendido y el ambiente emocional generado en clase.
Cuestionarios de motivación estudiantil	Aplicación dirigida a los estudiantes, enfocada en medir su interés, participación y percepción del aula tras la formación docente.	Detectar posibles efectos indirectos de la formación en el clima escolar y en la motivación académica.

Nota: Adaptación propia

4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación

La presente propuesta de transformación lleva por nombre **“Estrategia integral para el fortalecimiento docente y el desarrollo emocional: camino hacia la mejora de la motivación estudiantil en un modelo pedagógico flexible”**.

Se enmarca en las necesidades detectadas en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa y responde a la necesidad de fortalecer la inteligencia emocional del profesorado como vía para generar ambientes educativos más empáticos, participativos y emocionalmente seguros, lo que a su vez impacta de forma positiva en la motivación académica de los estudiantes.

4.2.1. Objetivos

Este proceso se orienta desde el objetivo general de la propuesta, el cual está directamente vinculado con el objetivo central de la investigación. A partir de este se desprenden los objetivos específicos, que serán desarrollados uno a uno a través de los componentes teóricos, contextuales y operativos de la estrategia.

4.2.1.1. Objetivo General

Diseñar una estrategia integral orientada al fortalecimiento socioemocional del profesorado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, con el fin de favorecer ambientes pedagógicos emocionalmente seguros que potencien la motivación académica del estudiante, en el marco del modelo pedagógico flexible.

4.2.1.2. Objetivos Específicos

- Fortalecer las competencias socioemocionales del profesorado mediante seminarios de formación sobre inteligencia emocional, empatía,

comunicación asertiva y manejo del estrés, con el fin de mejorar el clima emocional del aula.

- Promover procesos de reflexión pedagógica personalizada a través de tutorías individuales que ayuden al docente a revisar sus métodos de enseñanza y fortalecer su capacidad de gestión emocional en el ejercicio docente.
- Integrar prácticas pedagógicas con enfoque socioemocional en el aula, abogando por estrategias que fomenten un entorno inclusivo, motivador y emocionalmente seguro para los estudiantes.
- Establecer un sistema de evaluación participativa mediante el uso de encuestas, entrevistas y observaciones que permitan valorar el impacto de la estrategia en la salud emocional del docente y en la motivación académica del estudiante.
- Fortalecer la estrategia en el modelo pedagógico flexible de la institución, promoviendo su sostenibilidad a través de redes de mentoría docente, acciones institucionales y prácticas pedagógicas emocionales permanentes.

Para evidenciar cómo los objetivos de la propuesta se concretan en acciones reales dentro del contexto escolar, se presenta a continuación una matriz de materialización.

Tabla 33.

Matriz de materialización de los objetivos de la propuesta

Objetivo	Acciones de materialización	Resultados esperados
Objetivo general	<ul style="list-style-type: none"> ● Construcción de una estrategia estructurada por fases (diagnóstico, diseño, implementación, evaluación y sostenibilidad). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mejor clima emocional en las aulas. ● Docentes más conscientes y preparados emocionalmente.

Objetivo	Acciones de materialización	Resultados esperados
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación con el modelo pedagógico flexible de la institución. • Acompañamiento permanente al docente en su formación y práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes más motivados y vinculados con su proceso de aprendizaje.
Objetivo específico 1	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y ejecución de talleres vivenciales. • Elaboración de guías y recursos prácticos. • Aplicación de autoevaluaciones antes y después de la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes con mayor autorregulación emocional. • Mejora en la empatía y la comunicación en el aula. • Reducción del estrés docente.
Objetivo específico 2	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías personalizadas con enfoque reflexivo. • Uso de diarios de aprendizaje y rúbricas. • Espacios de retroalimentación entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas pedagógicas más conscientes y emocionalmente responsables. • Fortalecimiento del vínculo docente-estudiante.
Objetivo específico 3	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de estrategias activas (círculos de palabra, juegos de rol, dinámicas cuerpo-mente). • Laboratorios de buenas prácticas. • Inclusión de criterios emocionales en la planificación de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes escolares más seguros y participativos. • Mayor implicación emocional del estudiantado.
Objetivo específico 4	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de encuestas, entrevistas y observaciones. • Análisis de datos y triangulación. • Informes periódicos de avance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia clara del impacto emocional y motivacional. • Retroalimentación útil para mejorar la estrategia.
Objetivo específico 5	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de redes de acompañamiento docente. • Diseño de planes institucionales de continuidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Institución con mayor capacidad de respuesta emocional.

Objetivo	Acciones de materialización	Resultados esperados
	<ul style="list-style-type: none">● Inclusión de la estrategia en el PEI.	<ul style="list-style-type: none">● Continuidad de la propuesta más allá del proyecto inicial.

Nota: Adaptación propia

4.2.2. Fases de la Propuesta de Transformación

La propuesta se estructura en cinco fases consecutivas que permiten organizar de forma clara y gradual las acciones necesarias para desarrollar la inteligencia emocional del profesorado y potenciar la motivación académica de los estudiantes. Cada fase responde a un momento clave del proceso de intervención, desde el diagnóstico hasta la sostenibilidad, y contiene actividades específicas, indicadores de evaluación, criterios técnicos y resultados esperados.

Tabla 34.*Fases de la propuesta de transformación*

Fase	Actividades	Indicadores de evaluación	Criterios de instrumentación	Resultado esperado
1. Identificación de necesidades de formación	1.1. Encuestas y entrevistas a docentes. 1.2. Análisis de respuestas y redacción del informe diagnóstico.	1.1.1. Cantidad de docentes participantes. 1.1.2. Priorización de necesidades formativas. 1.2.1. Análisis temático y estadístico de respuestas. 1.2.2. Coincidencias en necesidades emocionales y de gestión del aula.	1.1.1.1. Encuestas estandarizadas de emociones y gestión del aula. 1.1.2.1. Entrevistas cualitativas. 1.2.2.1. Uso de software para análisis cualitativo. 1.2.2.2. Informe diagnóstico claro y contextualizado	Perfil diagnóstico institucional que orienta las acciones formativas futuras en competencias emocionales y pedagógicas
2. Diseño del plan de formación	2.1. Diseño de módulos sobre inteligencia emocional, empatía, comunicación, manejo del estrés. 2.2. Elaboración de materiales didácticos. 2.3. Creación de planes de acción personalizados por docente.	2.1.1. Número y calidad de los módulos desarrollados. 2.2.1. Coherencia entre módulos y necesidades diagnosticadas. 2.3.1. Materiales atractivos y prácticos • Planes de tutoría individualizados con metas claras.	2.1.1.1. Plan detallado por competencias. 2.2.1.1. Materiales didácticos (guías, lecturas, audiovisuales). 2.3.1.1. Cronograma y recursos personalizados. 2.3.1.2. Sistema de monitoreo individual.	Estrategia de formación lista para implementación, con enfoque personalizado y adaptado a las realidades del profesorado

Fase	Actividades	Indicadores de evaluación	Criterios de instrumentación	Resultado esperado
3. Imple- men- ta- ción de la estra- tegia	3.1. Talleres grupales. 3.2. Sesiones de tutoría personalizadas. 3.3. Desarrollo de estrategias pedagógicas socioemocionales en el aula	3.1.1. Asistencia y participación activa del profesorado. 3.2.1. Aplicación en aula de lo aprendido. 3.3.1. Nivel de satisfacción y apropiación de los contenidos.	3.1.1.1. Diarios de asistencia. 3.2.1.1. Rúbricas de observación docente. 3.2.1.2. Registros de reflexión y acuerdos en tutoría. 3.3.1.1. Evaluación práctica de estrategias diseñadas.	Docentes capacitados y aplicando habilidades socioemocionales en su práctica diaria; mejora del clima emocional del aula
4. Eval- ua- ción y retro- alim- enta- ción	4.1. Aplicación de instrumentos (encuestas, entrevistas, observación en aula). 4.2. Análisis de datos y elaboración de informe final	4.1.1. Cambios en prácticas docentes y ambiente emocional del aula. 4.1.2. Opiniones y percepción del estudiantado. 4.2.1. Identificación de aspectos a mejorar	4.1.1.1. Encuestas posformación. 4.1.1.2. Registros de observación en aula. 4.1.2.1. Reuniones de retroalimentación con docentes. 4.2.1.1. Informe de evaluación con análisis de fortalezas y debilidades	Informe final con resultados, ajustes propuestos y recomendaciones para la mejora continua de la estrategia
5. Sost- eni- bilidad y segu- imie- nto	5.1. Conformación de red de mentoría docente. 5.2. Grupos de intercambio y acompañamiento. 5.3. Espacio colaborativo físico o virtual.	5.1.1. Participación activa en redes de apoyo. 5.2.1. Frecuencia y continuidad en el uso de estrategias socioemocionales. 5.3.1. Permanencia de las prácticas en el tiempo.	5.1.1.1. Creación de comunidades de práctica. 5.2.1.1. Seguimiento semestral o anual. 5.3.1.1. Plataforma para compartir experiencias, recursos y estrategias.	Cultura institucional emocionalmente inteligente, con una red activa de docentes que sostienen y proyectan la propuesta

Nota: Adaptación propia

4.3. Valoración/ Evaluación / Validación de la Propuesta de Transformación

La estrategia integral “Fortalecimiento Docente y Desarrollo Emocional para la Mejora de la Motivación Estudiantil” fue construida en respuesta directa a las necesidades identificadas en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa. Su evaluación se articula con cada uno de los objetivos propuestos y con las fases metodológicas desarrolladas, permitiendo valorar su avance, ajustar los procesos y verificar su impacto en la transformación del ambiente escolar. A continuación, se describen los aspectos que permiten valorar esta propuesta en función de su calidad, viabilidad y capacidad de generar cambio:

- **Pertinencia:** La propuesta responde a una necesidad diagnosticada en el contexto institucional, donde los docentes manifestaron tener dificultades para gestionar sus emociones y, a su vez, notaron un bajo nivel de motivación en sus estudiantes. Esta estrategia se alinea con esas preocupaciones, brindando herramientas prácticas que pueden ser aplicadas en su entorno inmediato, sin que eso implique alterar la dinámica escolar ni exigir condiciones externas complejas.
- **Validez:** La estrategia se fundamenta en teorías reconocidas como la inteligencia emocional de Goleman y la motivación académica de Vallerand, y se adapta a los marcos legales y pedagógicos colombianos. Su validez está en su respaldo conceptual que articula esos conceptos con acciones reales, como los talleres, tutorías y estrategias de aula. Además, los instrumentos de evaluación, como las rúbricas de observación, los cuestionarios de autoevaluación y las entrevistas, permiten medir con claridad si los propósitos están siendo alcanzados.
- **Factibilidad:** La propuesta fue pensada para ejecutarse dentro de las capacidades reales de la institución. Utiliza recursos disponibles o de fácil acceso, como espacios escolares, plataformas digitales institucionales y materiales impresos sencillos. También contempla el trabajo colaborativo entre docentes y directivos, sin necesidad de inversiones costosas.

- **Aplicabilidad:** Aunque fue diseñada para esta institución en particular, la propuesta puede ser aplicada por otros docentes o equipos directivos que enfrenten situaciones similares.
- **Generalización:** Si bien el punto de partida es una realidad específica, los principios que orientan la estrategia –como la necesidad de formar emocionalmente a los docentes, el acompañamiento pedagógico y el fortalecimiento del ambiente escolar– son comunes a muchas instituciones que trabajan bajo modelos pedagógicos flexibles o con estudiantes en situación de vulnerabilidad.
- **Novedad y originalidad:** Esta propuesta no repite lo que ya existe. Su valor está en que no trata la inteligencia emocional como un tema aislado, sino que la integra de forma transversal en la práctica pedagógica cotidiana del docente. Además, propone una forma concreta y realista de acompañar al profesorado, combinando el desarrollo emocional con el trabajo didáctico en aula. También es innovadora al construir redes de mentoría y espacios de reflexión colaborativa, donde el aprendizaje se da entre pares y no desde un modelo tradicional vertical.

Algunos principios para calificar la eficacia de la presente propuesta son:

4.3.1. Evaluación Inicial y Diagnóstico de Necesidades

Este primer momento es clave porque permite comprender la situación real del profesorado antes de iniciar cualquier acción. A través de encuestas, entrevistas y observaciones en el aula, se identifican tanto las fortalezas como los vacíos en competencias emocionales como la empatía, la comunicación asertiva o la autorregulación. Esta información asegura que cada etapa del estrategia responda realmente a las dinámicas y necesidades particulares de la institución.

- **Encuestas previas:** Se aplican antes de comenzar la formación, para conocer cómo se perciben los docentes en temas como manejo del estrés, escucha activa o resolución de conflictos.

- **Observación directa:** Se realiza en escenarios reales de aula, buscando registrar cómo se integran (o no) las competencias emocionales en la interacción cotidiana con los estudiantes.

4.3.2. Evaluación Formativa

A lo largo de la implementación se lleva a cabo una evaluación continua, centrada en acompañar el proceso y no en sancionar resultados. Aquí se observa cómo avanzan los docentes, qué dificultades encuentran y qué ajustes se deben hacer para mejorar los contenidos, métodos o tiempos. Los talleres, tutorías y registros de participación sirven como ayuda para ir afinando la propuesta paso a paso.

- **Monitoreo de actividades:** Se revisan indicadores como asistencia, participación activa y cumplimiento de tareas formativas.
- **Ajustes necesarios:** Si se detectan fallos en la dinámica, los contenidos o el enfoque de trabajo, se hacen modificaciones sin perder de vista el objetivo principal del estrategia.

4.3.3. Evaluación de Impacto en Docentes

Una vez desarrolladas las acciones de formación, se busca evaluar qué tan efectivas fueron en el plano personal y profesional del docente. A través de encuestas post formación, entrevistas uno a uno y nuevas observaciones en el aula, se mide hasta qué punto se han apropiado de las habilidades trabajadas, cómo las aplican en su práctica diaria y qué cambios han generado en sus relaciones con los estudiantes.

- **Encuestas post formación:** Permiten identificar el nivel de apropiación de las competencias socioemocionales por parte del profesorado.
- **Entrevistas individuales:** Se exploran percepciones personales sobre el efecto que tuvo la formación en su bienestar emocional y estilo pedagógico.
- **Observaciones en aula:** Evalúan la forma en que ahora gestionan situaciones emocionales y cómo se comunican con sus estudiantes.

4.3.4. Evaluación de Impacto en Estudiantes

Este momento busca entender cómo vivieron los estudiantes los cambios en sus docentes y qué efectos tuvo esto en su motivación para aprender. Se aplican encuestas y grupos focales donde los alumnos pueden expresar, desde su propia experiencia, si perciben un ambiente emocional más positivo y si se sienten más involucrados en el proceso educativo.

- **Encuestas a estudiantes:** Exploran su percepción sobre el clima emocional del aula y su nivel de motivación académica.
- **Grupos focales o entrevistas:** Permiten un diálogo más profundo sobre cómo los cambios en la relación con los docentes influyen en sus ganas de aprender y participar.

4.3.5. Monitoreo Continuo y Modificaciones del Estrategia

Una propuesta como esta no puede quedarse estática. Por eso se establece un sistema de seguimiento regular que permita observar cómo evoluciona el estrategia en el tiempo y hacer los ajustes que se requieran para mantener su vigencia y efectividad.

- **Seguimiento a docentes:** Se realiza cada seis meses para observar la sostenibilidad de las prácticas aprendidas y detectar nuevas necesidades.
- **Retroalimentación y ajustes:** A partir de la información recogida, se analizan los logros y se rediseñan partes del estrategia cuando sea necesario, sin perder el foco ni la esencia de la propuesta.

4.3.6. Evaluación Final

Al concluir el proceso, se elabora un informe de evaluación final que recoge de forma clara los avances, dificultades, aprendizajes y recomendaciones. Este documento será la base para pensar futuras acciones o adaptaciones del estrategia. Se valoran dos dimensiones centrales: el fortalecimiento emocional del profesorado y el impacto en el bienestar y motivación del estudiantado.

- **Dimensión docente:** Se espera evidenciar una mejora en la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad de crear climas emocionales positivos en clase.
- **Dimensión estudiantil:** Se busca constatar un aumento en la motivación académica, mayor compromiso con el aprendizaje y un entorno más respetuoso y emocionalmente seguro.

Además, se utiliza una matriz DOFA para analizar de manera crítica los factores internos y externos que influyen en la sostenibilidad de la propuesta.

Tabla 35.

Matriz DOFA

ANÁLISIS INTERNO		ANÁLISIS EXTERNO	
#	DEBILIDADES	#	AMENAZAS
1	Ausencia de un sistema de gestión formal en SST que articule políticas, objetivos y procesos	1	Condiciones laborales cambiantes y de alto riesgo en obra, lo que dificulta la estandarización preventiva
2	Baja cultura organizacional en torno a la prevención de riesgos laborales en niveles operativos	2	Resistencia al cambio por parte de trabajadores con prácticas tradicionales y baja participación
3	Alta rotación de personal operativo y temporalidad de los contratos, lo que afecta la continuidad formativa	3	Carga administrativa y documental que podría saturar al personal operativo durante la implementación
4	Falta de trazabilidad en los registros de accidentes, inspecciones y acciones correctivas	4	Presión por plazos contractuales que puede desplazar a segundo plano las actividades de formación y control
5	Debilidad en la integración de subcontratistas a las políticas y prácticas preventivas internas	5	Sanciones legales y económicas por incumplimientos en materia de SST, especialmente en obras públicas
#	FORTALEZAS	#	OPORTUNIDADES
1	Requiere un alto compromiso y cambio de mentalidad por parte de los docentes.	1	Resistencia al cambio por parte de algunos docentes o actores educativos.
2	Posible falta de formación previa del profesorado en inteligencia emocional.	2	Escasez de recursos institucionales para implementar sostenidamente el estrategia.

3	Necesidad de acompañamiento y seguimiento constante para evitar la desarticulación del estrategia.	3	Inestabilidad de las políticas educativas locales o nacionales.
4	Evaluación de impacto requiere tiempo y recursos adecuados.	4	Factores sociales externos (familiares, económicos) que pueden dificultar la participación activa de los estudiantes.
5	Dependencia del compromiso institucional para su continuidad a largo plazo.	5	Posibles interrupciones o falta de continuidad administrativa en la institución educativa.

Nota: Adaptación propia

4.3.6.1. Validación a través del Método Consulta a Especialistas

Como parte del proceso de cierre de esta propuesta, se llevó a cabo una validación rigurosa a partir del método de consulta a especialistas. Esta acción se apoyó en los resultados obtenidos durante el análisis DOFA, que permitió conocer las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la estrategia “Fortalecimiento Docente y Desarrollo Emocional: Estrategia Integral para la Mejora de la Motivación Estudiantil”. La validación no fue solo una verificación técnica, sino un espacio de diálogo entre lo que se propuso, lo que se encontró y lo que se espera transformar en el contexto real de la institución.

Fundamentación del método: Se escogió este método porque brinda la posibilidad de contrastar lo que se diseñó con la mirada de personas expertas que conocen de cerca la formación docente, la inteligencia emocional y los modelos pedagógicos flexibles. A diferencia del método Delphi, aquí no se buscó llegar a un consenso numérico, sino recoger valoraciones cualitativas que ayudaran a reforzar la pertinencia y utilidad de cada componente del estrategia. Esta decisión se tomó considerando que, en contextos educativos reales, las transformaciones no siempre se dan en términos absolutos, sino que se construyen en diálogo con quienes conocen de cerca las dinámicas escolares. Como señalan Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), la consulta a especialistas permite asegurar que una propuesta sea aplicable, ajustada al contexto y sensible a las condiciones de quienes van a implementarla.

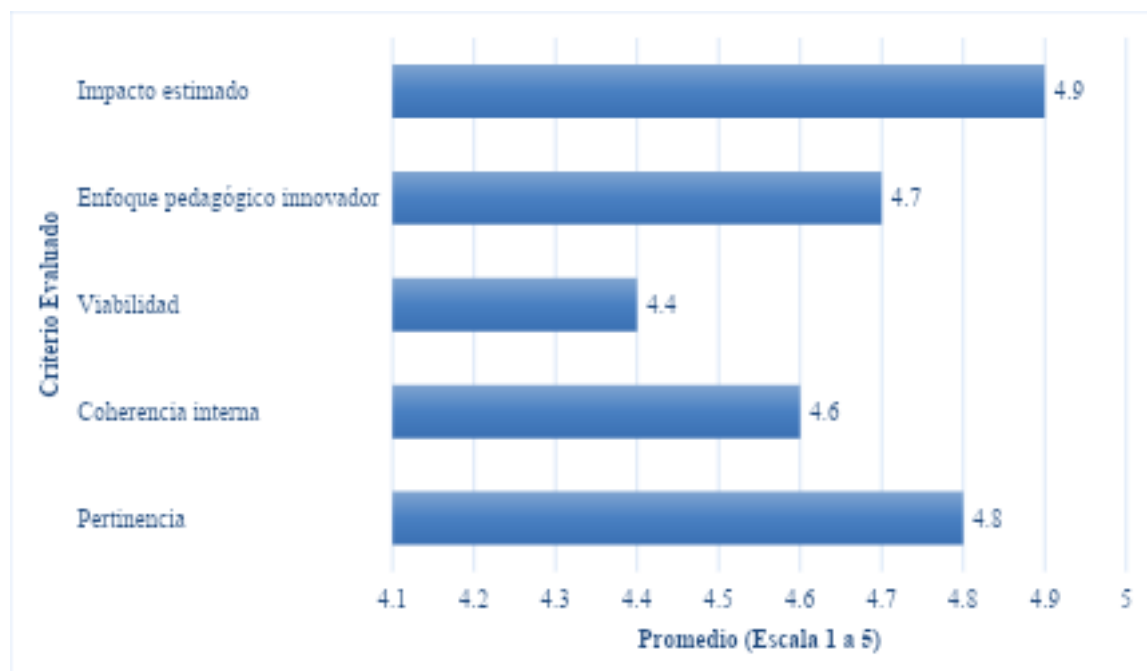
Perfil de los especialistas: Para llevar a cabo esta validación, se invitó a cinco especialistas que cumplen con criterios profesionales y humanos. Todos cuentan con formación de posgrado en campos relacionados (educación, psicología educativa, pedagogía o inteligencia emocional), tienen más de diez años de experiencia, y han trabajado de manera directa con proyectos de formación docente, modelos pedagógicos flexibles y estrategias socioemocionales. No se trató únicamente de su hoja de vida académica, sino del conocimiento situado que poseen sobre las realidades escolares y las emociones que se mueven dentro del aula. Cada uno aportó una mirada complementaria, permitiendo ver con más claridad qué partes del estrategia se encuentran sólidas y cuáles podían mejorarse sin perder su esencia.

Instrumento de validación aplicado: El instrumento utilizado fue diseñado para recoger tanto valoraciones cuantitativas como apreciaciones cualitativas. Se usó una escala tipo Likert de cinco niveles (1 = muy deficiente, 5 = excelente) para valorar cinco aspectos clave del estrategia: pertinencia con el contexto institucional, coherencia entre objetivos y actividades, viabilidad de implementación, nivel de innovación y posible impacto en docentes y estudiantes. Además, se incluyó un espacio abierto para que los expertos pudieran dejar comentarios, sugerencias y observaciones con libertad.

Resultados obtenidos: Los resultados mostraron un alto nivel de aceptación del estrategia por parte de los especialistas consultados. En general, coincidieron en resaltar la claridad de la estructura, la coherencia entre las etapas, y el enfoque transformador que propone. Los mayores puntajes se relacionaron con el impacto esperado en los estudiantes y el valor del enfoque innovador, especialmente al reconocer la importancia de trabajar con las emociones como eje de la motivación académica. Las observaciones también ayudaron a afinar algunos detalles del lenguaje y reforzar ciertos momentos del acompañamiento docente, como se evidencia en los siguientes promedios:

Figura 20.

Resultados del Criterio de Validación por Criterio



Nota: Adaptación propia

En cuanto al análisis cualitativo de la validación, este se realizó a partir de las respuestas abiertas incluidas en el instrumento aplicado a los especialistas, donde se les pidió comentar con libertad sobre la estructura, el contenido, la viabilidad y el impacto del estrategia. Una vez recogida esta información, se procedió a una lectura detenida y categorización temática de las observaciones, identificando coincidencias, recomendaciones reiteradas y aspectos valorados de manera destacada. Entre las fortalezas más mencionadas se resaltó la claridad de los objetivos, la integración coherente entre los componentes emocionales y académicos, y la adecuación del enfoque pedagógico al modelo flexible implementado en la institución.

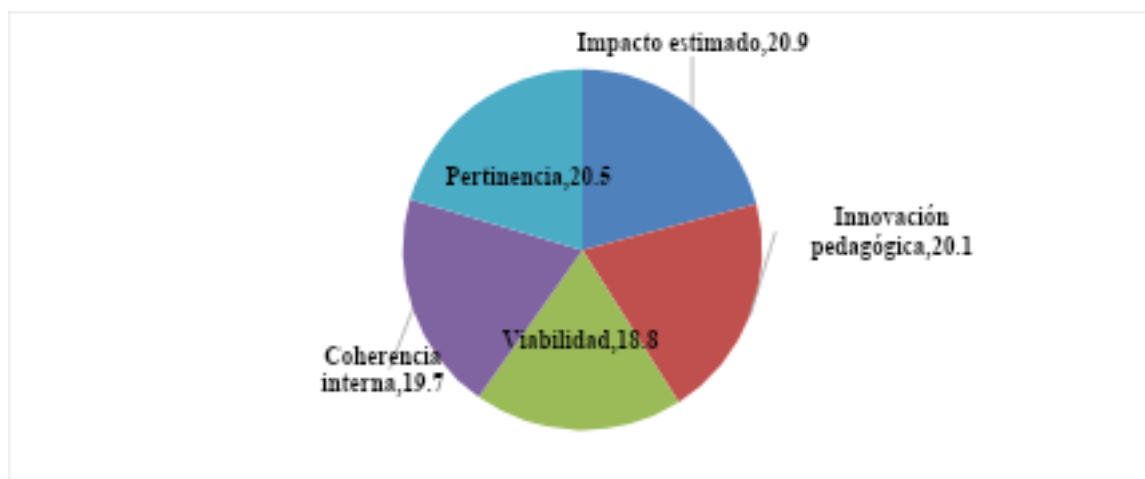
A su vez, se recopilaron sugerencias que, por su recurrencia y pertinencia, se consideraron significativas dentro del análisis. Dos de ellas fueron especialmente

relevantes: primero, la necesidad de fortalecer el componente de evaluación de impacto mediante la incorporación de indicadores más operativos y medibles, que permitan dar seguimiento real al efecto del estrategia tanto en docentes como en estudiantes; y segundo, la propuesta de establecer alianzas interinstitucionales como vía para dar sostenibilidad al estrategia a mediano y largo plazo, abriendo la posibilidad de generar redes de apoyo, formación continua y acompañamiento externo.

Conclusión de la validación: El proceso de validación de esta propuesta permitió confirmar su pertinencia, coherencia interna y viabilidad técnica, también fortalecer su sentido ético y pedagógico. A través del diálogo con los especialistas, se pudo constatar que el estrategia responde a necesidades reales del contexto escolar, especialmente en lo relacionado con el acompañamiento docente y el fortalecimiento de la motivación académica de los estudiantes dentro del modelo pedagógico flexible.

Las observaciones recibidas fueron acogidas como aportes constructivos. Gracias a ellas se incorporaron mejoras sustanciales en los mecanismos de seguimiento, evaluación y sostenibilidad, lo cual permitió fortalecer una versión más afinada y contextualizada del estrategia. Este ejercicio de revisión reafirma el enfoque propositivo de la investigación: se trata solo de construir respuestas reales, viables y centradas en las personas. La propuesta parte de una mirada humanizadora de la educación y se articula con los principios del modelo pedagógico flexible, adaptándose a las características y necesidades de docentes y estudiantes, y promoviendo una escuela más cercana, comprensiva e inclusiva.

Para complementar el análisis realizado a partir del juicio de expertos, se presenta a continuación un gráfico que muestra la distribución proporcional de los criterios evaluados durante la validación de la propuesta.

Figura 21.*Distribución Proporcional de Criterios en la Validación*

Nota: Adaptación propia

Además, la validación de la estrategia integral reafirma su solidez teórica y su coherencia metodológica, pero, sobre todo, su profundo sentido formativo. La propuesta logra integrar acciones prácticas —como talleres, tutorías y estrategias socioemocionales en el aula— con un enfoque que pone en el centro el bienestar emocional de la comunidad educativa. Así, esta intervención se proyecta como una herramienta flexible, aplicable y transformadora, capaz de impulsar cambios significativos en las dinámicas escolares desde el corazón de la práctica docente.

4.3.7. Indicadores de Éxito

Para evaluar si la propuesta genera un cambio significativo, se han definido indicadores que combinan evidencia cualitativa y cuantitativa, centrados en el impacto emocional y motivacional del estrategia dentro del entorno escolar. Estos indicadores permiten observar si los docentes han fortalecido sus habilidades socioemocionales, si esto influye positivamente en la motivación académica de los estudiantes y si las prácticas pedagógicas propuestas logran mantenerse en el tiempo.

Los criterios fueron definidos considerando las recomendaciones de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), quienes destacan la importancia de evaluar propuestas educativas en términos de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, generalización y originalidad. Desde esta mirada, los siguientes indicadores son clave para valorar el éxito de la implementación:

- **Cambio en el desempeño docente:** Se medirá a través de autoevaluaciones y observaciones de aula que permitan evidenciar mejoras en el manejo emocional, la comunicación empática y la generación de ambientes positivos.
- **Motivación estudiantil:** Se evaluará mediante encuestas y entrevistas a los estudiantes, en relación con su participación, actitud hacia el aprendizaje y percepción del acompañamiento emocional por parte de los docentes.
- **Sostenibilidad de las estrategias:** Se verificará si los docentes continúan aplicando las prácticas socioemocionales después de terminada la formación, mediante seguimiento y registro de acciones pedagógicas.

CONCLUSIONES

La investigación se desarrolló bajo un enfoque propositivo y transformador, orientado al diseño de estrategias pedagógicas fundamentadas en la inteligencia emocional del docente; el objetivo fue fortalecer la motivación académica de los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, en el marco del modelo pedagógico flexible; el análisis surgió a partir de una problemática real y sensible en contextos escolares marcados por condiciones de vulnerabilidad, donde la desmotivación estudiantil responde a una ausencia de acompañamiento emocional, climas escolares poco empáticos y limitadas competencias afectivas en el aula; desde un diagnóstico detallado.

Se identificaron factores que impactan negativamente la motivación, lo cual permitió sustentar propuestas enfocadas en resignificar el rol del docente como mediador emocional y promotor de aprendizajes con sentido; la revisión teórica y los hallazgos del trabajo respaldan la importancia de integrar la dimensión emocional en las prácticas pedagógicas, ya que se evidencia una relación directa entre la inteligencia emocional del profesorado y la creación de ambientes seguros, empáticos y estimulantes para el aprendizaje; desde esta perspectiva, se plantea una ruta de intervención educativa que combina el acompañamiento afectivo con estrategias didácticas flexibles, como vía concreta para fortalecer el vínculo emocional del estudiante con su proceso formativo y mejorar, de forma sostenida, su participación y rendimiento académico.

En relación con el primer objetivo específico, el análisis diagnóstico permitió evidenciar carencias emocionales importantes en los estudiantes de bachillerato; entre ellas, se destacan dificultades para autorregular sus emociones, baja expresión afectiva y una percepción limitada del acompañamiento emocional que reciben de parte de sus docentes; estos hallazgos confirman que, más allá de los ajustes curriculares, el modelo pedagógico flexible necesita incluir una dimensión emocional que atienda, de manera consciente y estructurada, las necesidades reales del estudiantado; en contextos como el de esta institución, donde los retos sociales son complejos, no basta con adaptar contenidos o tiempos, también se requiere una formación que conecte con la vivencia

emocional de los estudiantes; este vacío afecta directamente la forma en que los jóvenes se vinculan con el aprendizaje, disminuyendo su interés y compromiso; por eso, se vuelve clave incorporar estrategias educativas que hagan visible lo emocional como parte fundamental del proceso de enseñanza, integrando acciones concretas de acompañamiento afectivo desde el rol docente, que fortalezcan el vínculo pedagógico y estimulen una motivación más auténtica y duradera en el aula.

Respecto al segundo objetivo, el análisis permitió evidenciar que los docentes con mayor desarrollo en inteligencia emocional logran establecer vínculos más cercanos con sus estudiantes; esta conexión fortalece la participación en clase, mejora el clima emocional y genera una actitud más positiva hacia el aprendizaje; los docentes que reconocen y gestionan sus emociones acompañan con empatía, responden de manera asertiva y promueven un entorno más humano y motivador; sin embargo, se identificó una gran brecha formativa, ya que muchos no han sido capacitados en estas habilidades, lo que limita su impacto dentro del modelo pedagógico flexible; esta falta de preparación reduce las posibilidades de fortalecer una relación afectiva estable entre docente y estudiante, aspecto esencial para sostener el proceso educativo en contextos vulnerables; ante esta realidad, se plantea con urgencia el diseño de estrategias de formación docente que incluyan la inteligencia emocional como parte central del ejercicio pedagógico, fortaleciendo el rol del docente como figura clave para mejorar la experiencia formativa y la motivación escolar.

Con relación al tercer objetivo, las estrategias pedagógicas formuladas durante la investigación fueron diseñadas para fortalecer las competencias emocionales tanto en docentes como en estudiantes; cada una de ellas se basa en la inteligencia emocional como eje central, buscando crear ambientes donde el reconocimiento afectivo, la expresión emocional y la gestión asertiva de las emociones se conviertan en prácticas habituales dentro del aula; la implementación de estas acciones —talleres vivenciales, tutorías emocionales, dinámicas empáticas y ejercicios de autorregulación— no solo favorece la reflexión y el autoconocimiento, también impulsa la construcción de relaciones más humanas, cercanas y respetuosas; su incorporación al modelo pedagógico flexible permite responder a la diversidad emocional del estudiantado, fortaleciendo el

vínculo entre lo emocional y lo académico como base para una participación activa y sostenida; de esta manera, se consolida una propuesta contextualizada, viable y formativa, capaz de atender los desafíos emocionales del entorno escolar, y al mismo tiempo, de elevar la calidad educativa a partir de una pedagogía sensible, empática y profundamente transformadora.

En relación con el cuarto objetivo, la validación de las estrategias diseñadas a través de la consulta a especialistas evidenció una alta valoración en términos de pertinencia, coherencia e impacto en el entorno escolar; los expertos reconocieron que las propuestas responden a las demandas actuales de la educación emocional, especialmente dentro de modelos pedagógicos flexibles que exigen acompañamiento afectivo, atención a la diversidad y vinculación entre lo emocional y lo cognitivo; las actividades de acompañamiento docente fueron consideradas una práctica pedagógica estructural que fortalece el vínculo entre maestros y estudiantes, mejora el clima escolar y aporta a la creación de experiencias de aprendizaje más significativas; esta integración entre desarrollo emocional y práctica educativa permite potenciar el compromiso docente, generar transformaciones duraderas en las dinámicas del aula y fortalecer un modelo pedagógico centrado en el bienestar, la motivación y la formación integral del estudiante.

La investigación doctoral logró cumplir el objetivo general propuesto: diseñar estrategias pedagógicas centradas en la inteligencia emocional y respaldadas por el acompañamiento docente, con el fin de fortalecer la motivación académica de los estudiantes en el marco del modelo pedagógico flexible implementado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa. A partir del análisis teórico, el diagnóstico institucional y la validación por consulta de expertos, se construyó una propuesta contextualizada, coherente con las realidades escolares y viable para su aplicación, con recursos ya disponibles en el entorno educativo.

Los hallazgos demostraron que el desarrollo de competencias emocionales en los docentes tiene un impacto directo en el bienestar de los estudiantes, en su disposición hacia el aprendizaje y en la consolidación de vínculos significativos dentro del aula. La propuesta permitió articular acciones pedagógicas basadas en la empatía, la

autorregulación y el acompañamiento afectivo, dando lugar a prácticas que fortalecen el compromiso escolar, el sentido de pertenencia y la motivación intrínseca. El modelo flexible se enriqueció con la inclusión de herramientas emocionales que respondieron a los desafíos sociales, académicos y afectivos del contexto.

La propuesta formulada responde a las necesidades actuales del escenario educativo y representa una alternativa concreta para avanzar hacia una escuela más humana, inclusiva y cercana. Las estrategias planteadas permiten transformar el rol del docente en un referente emocional y pedagógico, y fortalecen la formación integral del estudiante. Esta experiencia sienta bases sólidas para que otros centros educativos adopten enfoques similares, priorizando el cuidado emocional como parte esencial de cualquier proceso formativo.

Una de las principales limitaciones del estudio fue la escasa disponibilidad de bibliografía reciente producida en el contexto colombiano que aborde con profundidad el desarrollo de la inteligencia emocional dentro de modelos pedagógicos flexibles. Esto llevó a complementar el marco teórico con referencias internacionales que, aunque resultaron valiosas, responden a realidades educativas distintas, por lo que sus aportes deben ser adaptados con criterio al contexto local. También se reconoció que el enfoque metodológico cuantitativo ayudó a identificar tendencias generales, pero restringió el acceso a las experiencias emocionales más profundas de docentes y estudiantes, elementos que podrían haber enriquecido la comprensión de lo que ocurre en el aula en términos afectivos y relacionales.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que, a pesar del diseño riguroso de las estrategias y su validación por parte de expertos, no fue posible implementar el estrategia de forma extendida dentro del periodo delimitado por la investigación. Esto limitó la posibilidad de observar con claridad el impacto sostenido de las acciones propuestas sobre el clima emocional y la motivación del estudiantado. Aun así, esta situación deja abierta una línea importante para futuras investigaciones, especialmente aquellas de tipo longitudinal o con métodos mixtos, que permitan profundizar en la efectividad y adaptabilidad del estrategia en distintos escenarios escolares, fortaleciendo así la evidencia sobre educación emocional y acompañamiento docente.

Con respecto a la aplicabilidad de este estudio, el proceso investigativo puso en el centro el desarrollo y fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los docentes y las habilidades sociales de los estudiantes, reconociendo que estas destrezas son fundamentales para la convivencia en el aula y se consolidan a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, es fundamental que los docentes trabajen en su propia educación emocional mediante espacios de formación continua que les permitan revalorar su labor, reencontrar el sentido profundo de enseñar y sentirse motivados para generar ambientes educativos donde la inteligencia emocional se viva, se modele y se enseñe. De esta manera, los estudiantes no solo aplicarán lo aprendido a su vida personal, sino que también lo llevarán consigo en su camino profesional, entendiendo que la educación es un proceso de transformación que impulsa al ser humano a buscar su bienestar y su felicidad.

Desde una perspectiva científica y académica, el estudio reafirma la necesidad de que el rol docente evolucione a la par con una sociedad cada vez más marcada por la globalización. En este contexto, el maestro no puede quedarse atrás; debe incorporar en sus prácticas de aula un enfoque emocional que forme a los estudiantes como ciudadanos integrales, capaces de enfrentar desafíos desde el equilibrio emocional, la empatía y la autoconciencia. Educar en inteligencia emocional significa ofrecer herramientas reales para la vida, y es precisamente cuando el estudiante logra reconocer sus emociones, aceptar las de los demás y actuar con base en ese reconocimiento, que se convierte en un ser humano capaz de vivir en armonía, guiado por la búsqueda de la felicidad, uno de los grandes fines de la educación.

A partir de los resultados alcanzados, las directivas de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa han solicitado compartir esta experiencia con todo el cuerpo docente, con el propósito de ampliar la comprensión sobre la educación emocional e iniciar procesos de formación que fortalezcan el acompañamiento pedagógico desde una mirada más humana. El objetivo es generar espacios armónicos en el aula, donde el trabajo del docente esté mediado por estrategias que reconozcan la dimensión emocional como parte esencial del proceso educativo.

En cuanto a futuras líneas de investigación, se hace evidente la necesidad de seguir explorando la relación entre salud mental, inteligencia emocional y desempeño académico, especialmente en el caso de los docentes. Además, se recomienda avanzar en propuestas que integren el uso de tecnologías como herramientas pedagógicas, sin perder de vista el componente humano. En un mundo donde lo digital ha tomado gran protagonismo, es urgente pensar en cómo equilibrar la formación técnica con el desarrollo emocional, garantizando que los entornos educativos no desdibujen lo esencial: la formación del ser.

Finalmente, esta investigación abre una reflexión profunda sobre el ejercicio docente. Más allá de transmitir saberes o cumplir con planes de estudio, el maestro tiene la responsabilidad de crear espacios formativos que consideren todas las dimensiones del ser humano. Educar es, ante todo, una tarea afectiva que requiere conciencia emocional, empatía y disposición genuina para transformar vidas. Por eso, la metodología docente debe incluir un enfoque sensible, que permita al maestro asumir su rol con mayor humanidad, creatividad y compromiso, logrando así resultados realmente significativos.

RECOMENDACIONES

Desde el punto de vista metodológico: Es recomendable que futuras investigaciones sobre inteligencia emocional y motivación académica en contextos escolares adopten un diseño metodológico mixto, que permita combinar la recolección de datos cuantitativos con una exploración cualitativa más profunda; de esta manera, se lograría una comprensión más completa de las experiencias y percepciones de docentes y estudiantes frente al acompañamiento emocional en el aula. Técnicas como las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales o los estudios de caso podrían aportar matices relevantes sobre las dinámicas afectivas que se desarrollan en el entorno educativo y que, muchas veces, no logran captarse con encuestas o escalas estandarizadas; estas herramientas cualitativas permiten recuperar la voz del sujeto, entender los significados que le atribuye a sus emociones y revelar las condiciones contextuales que influyen en sus niveles de motivación.

Además, sería oportuno que las investigaciones futuras incorporen un diseño longitudinal que permita hacer seguimiento al impacto de las estrategias implementadas a lo largo del tiempo; esta perspectiva ofrecería información valiosa sobre la evolución de las competencias emocionales del profesorado, los cambios en el clima escolar y los efectos sostenidos en el compromiso académico del estudiantado. Este tipo de aproximaciones fortalecería la validez de los hallazgos y facilitaría la formulación de propuestas más precisas y contextualizadas; también contribuiría a fortalecer una base empírica que sirva de apoyo a decisiones pedagógicas, planes institucionales o políticas educativas orientadas al bienestar emocional y al aprendizaje con sentido.

Desde el punto de vista académico: Es clave fortalecer las líneas de investigación orientadas al estudio de la inteligencia emocional docente en contextos pedagógicos alternativos como el modelo flexible; avanzar en este campo permitirá comprender mejor cómo las competencias emocionales del profesorado inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en escenarios marcados por la diversidad, la vulnerabilidad o el rezago escolar. Estas investigaciones no solo aportarían evidencia para enriquecer el debate académico, también ofrecerían bases sólidas para el diseño de

políticas educativas que reconozcan la dimensión afectiva como parte esencial de la calidad formativa y del bienestar escolar.

De igual manera, se hace necesario que las universidades y centros de formación docente incorporen, de manera sistemática, módulos o espacios de formación enfocados en la educación emocional, tanto en los estrategias de licenciatura como en los posgrados; esto permitiría que los futuros maestros cuenten con herramientas conceptuales y prácticas para gestionar sus emociones, acompañar a sus estudiantes desde una perspectiva empática y construir ambientes pedagógicos más humanos y motivadores. Esta formación debe ser continua, contextualizada y coherente con las realidades escolares actuales, especialmente en instituciones que adoptan modelos pedagógicos flexibles y que requieren una mayor sensibilidad frente a las necesidades emocionales del estudiantado.

Asumir la dimensión emocional como parte estructural de la labor docente exige repensar los contenidos curriculares, los criterios de evaluación y las prácticas institucionales; solo así será posible avanzar hacia una escuela más integral, que no solo enseñe conocimientos, sino que también contribuya a formar personas capaces de convivir, expresar lo que sienten y afrontar con resiliencia los desafíos de su entorno.

Recomendaciones prácticas: Se sugiere que las estrategias diseñadas en este estudio se integren al Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), buscando una articulación real con proyectos transversales ya existentes como los de convivencia escolar, salud mental, vida y educación para la sexualidad; esta integración permitirá abordar el bienestar estudiantil de manera más completa, favoreciendo la continuidad de las acciones propuestas y su coherencia con la gestión institucional. Además, se recomienda conformar equipos de acompañamiento emocional con enfoque interdisciplinario, donde orientadores, docentes y directivos participen activamente en la construcción de una cultura escolar centrada en el cuidado, la empatía y el desarrollo socioemocional.

Para fortalecer esa cultura institucional, es clave implementar procesos de formación continua dirigidos a los docentes en temas de inteligencia emocional; estas

jornadas pueden enfocarse en habilidades como la autorregulación, la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos y el acompañamiento empático, siempre teniendo en cuenta las condiciones reales de la institución, como el contexto sociocultural, la carga laboral del profesorado y las características del modelo pedagógico flexible. Invertir en la formación emocional del docente no solo mejora el ambiente del aula, también aporta al fortalecimiento del vínculo con los estudiantes, favoreciendo procesos de enseñanza más motivadores y con mayor sentido.

Estas recomendaciones buscan acompañar a las instituciones en la consolidación de entornos escolares donde el aprendizaje se relacione con el bienestar emocional y con la permanencia educativa; reconocer la dimensión emocional como parte del quehacer pedagógico es clave para avanzar hacia una educación más inclusiva, cercana y humana. Ahora bien, en cuanto a las recomendaciones metodológicas con perspectiva para futuros estudios, se encuentran:

1. En futuras investigaciones, sería pertinente adoptar un enfoque metodológico mixto que combine herramientas cualitativas y cuantitativas, con el propósito de lograr una comprensión más amplia y profunda del fenómeno educativo relacionado con la inteligencia emocional. La integración de encuestas con entrevistas semiestructuradas o grupos focales permitiría capturar tanto el impacto medible como las vivencias subjetivas de docentes y estudiantes, aportando una visión más rica y completa sobre las dinámicas socioemocionales en el aula.
2. También se recomienda considerar metodologías de observación participativa dentro del entorno escolar, particularmente en el aula, para registrar en tiempo real cómo los docentes implementan estrategias emocionales y cómo responden los estudiantes a estas prácticas. Este tipo de registro directo permitiría comprender mejor las interacciones emocionales cotidianas y su influencia en el proceso formativo. Además, se sugiere desarrollar investigaciones longitudinales que sigan a los estudiantes durante varios ciclos académicos, con el fin de evaluar el impacto sostenido de las estrategias de formación emocional en el bienestar, el rendimiento académico y la permanencia escolar. Estos estudios pueden ofrecer evidencia más

sólida sobre la efectividad a largo plazo de las estrategias pedagógicas centradas en lo emocional.

3. Otro campo de exploración metodológica incluye la evaluación del uso de tecnologías educativas en la formación emocional docente. Sería enriquecedor comparar, por ejemplo, los efectos de plataformas digitales o aplicaciones de inteligencia emocional con metodologías tradicionales de capacitación, mediante estudios experimentales o cuasiexperimentales. Esta línea permitiría medir la eficacia de nuevas herramientas frente a los desafíos actuales de la formación profesional.
4. Además, ampliar la aplicación de la metodología a distintos contextos educativos —como instituciones rurales, urbanas, públicas o privadas, de primaria o media— podría ofrecer elementos comparativos útiles para analizar las variaciones que presentan las dinámicas emocionales según el entorno sociocultural. Estas adaptaciones permitirían observar si las estrategias diseñadas son igualmente eficaces en realidades diversas, lo que contribuiría a su posible generalización.
5. Finalmente, se considera pertinente incorporar perspectivas interdisciplinarias, como la neuroeducación, para profundizar en la comprensión de los vínculos entre emociones y aprendizaje. Estudios que integren nociones básicas de neurociencia con instrumentos pedagógicos podrían fortalecer el diseño de estrategias más eficaces y con mayor fundamento científico. Así mismo, resultaría valioso analizar la adaptabilidad cultural de las estrategias socioemocionales, reconociendo que su eficacia depende en gran medida del contexto. Estudios comparativos entre regiones o países permitirían identificar ajustes necesarios para respetar las particularidades culturales sin comprometer la calidad del proceso formativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A., Valencia, A., y Ortega, A. (2022). Educación en tiempos de pandemia: Perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia. *Rev. hist.edu.latinoam*, (93 – 112). Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-EducacionEnTiemposDePandemia-8258665.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. [ACE], (2019). Expectativas educativas: Factores asociados a mejores resultados académicos:2018. Chile. Recuperado de https://archivos.agenciaeducacion.cl/Expectativas_educativas.pdf
- Agreda, A., y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (219-232). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Argentina. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384563756002>
- Agudelo, B., Arias y Guerrero, S. (2020) Revisión Técnica Sobre el Aporte del Sistema Educativo Público en Colombia al Desarrollo de Habilidades Emocionales y su Incorporación a La Práctica Educativa. Recuperado de <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/825/Sistema%20Educativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcaldía de Medellín. Secretaría de Desarrollo Económico (2023). Mercados Campesinos ¿Qué hace la Secretaría de Desarrollo Económico? Recuperado de <https://www.medellin.gov.co/es/secretaria-desarrollo-economico/>
- Alcidez, A., y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. Espacios en Blanco. *Revista de Educación* (219-232). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3845/384563756002/html/>
- Alonso, J. (2017). *Las emociones. La base neurológica del comportamiento*. Barcelona: RBA. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0185-276020220002005300001&lng=en
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, (388-408), Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Amado, J., Salazar, J., y Pereira, L. (2022). Modelos Educativos Flexibles desde la perspectiva colombiana. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá D.C.Estrategia Especialización en Comunicación Educativa. Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/14649/1/TE.CE_AmadoJuly-EstebanJohn-PereiraLaura_2022
- Anaya, A., y Anaya, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Revista Tecnología, Ciencia, Educación*, (5-14). Instituto Mexicano de Ingenieros Químicos A.C Monterrey, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>
- Aránzazu, G., y Rojas, M. (2017). Adaptación, implementación y evaluación de un estrategia para el desarrollo de inteligencia emocional en estudiantes de las carreras de formación de docentes. Universidad ICESI, escuela de ciencias de la educación

- maestría en educación Santiago de Cali. recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83469/1/T00859.pdf
- Araya, S., y Urrutia, M. (2022). Aplicación de un modelo educativo constructivista basado en evidencia empírica de la neurociencia y sus implicancias en la práctica docente. *Revista Información tecnológica*. (73-84). Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07642022000400073&lng=es&nrm=iso
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, (76-92). Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- AREA METROPOLITA VALLE DEL ABURRA. (2008). METROPOLI: Hacia la integración regional sostenible 2008-2020. Recuperado de <https://www.metropol.gov.co/planeacion/Documents/plan-metropoli-2008-2020.pdf>
- Arenas, C., y Jaramillo, N. (2018). Concepciones de la empatía a nivel general, psicológico y a partir de sus instrumentos de medición. *Revista Electrónica Psyconex*, (1–10). Recuperado de [Vista de CONCEPCIONES DE LA EMPATÍA A NIVEL GENERAL, PSICOLÓGICO Y A PARTIR DE SUS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN \(udea.edu.co\)](http://Vista.de.CONCEPCIONES.DE.LA.EMPATIA.A.NIVEL.GENERAL.PSICOLOGICO.Y.A.PARTIR.DE.SUS.INSTRUMENTOS.DE.MEDICION.udea.edu.co)
- Arias, J., Villasís, M y., Miranda, M. (2016) El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alegría México*. Recuperado de <https://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/181/309>
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Boletín Redipe*. Recuperado de Dialnet-PerfilDocenteBienestarYCompetenciasEmocionalesPara-7528260.pdf
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *Revista El Cotidiano*, (75-80). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512741011.pdf>
- Banco Mundial. (2016). Paso a Paso: Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf
- Barba, J. (2020). Educación emocional: Una necesidad para el desarrollo integral del alumno. Editorial UOC.
- Barba, M. (2020). El rol del docente en la educación emocional. *Revista Conexión de Psicología*. Universidad Tangamanga (UTAN), Campus Tequis. Recuperado de http://aliatuniversidades.com.mx/conexxion/wp-content/uploads/2016/09/Art-1_C-Psic_20.pdf
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2017) Las competencias emocionales Educación XXI. (61-82). Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bonilla, K. (2020). Educación emocional familiar y su influencia en las competencias emocionales y habilidades sociales de niños entre los 5 a 6 años de edad. Tesis para: maestría en ciencias de la educación y procesos cognitivos. Recuperado de <https://uconline.mx/comunidadead//application/views/repositoriodesis/TesisFinalKarinaBonillaCatuche.pdf>

- Boyatzis, R. (2002). El desarrollo de competencias sin valores es como el sexo sin amor. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, (247-258). Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Madrid, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231318274007.pdf>
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. En R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). Routledge.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.rulerapproach.org/wp-content/uploads/2019/04/pub319_Brackettetal_2011_JCI.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Briones, W., y Meléndez, C. (2021). Clima familiar y rendimiento académico en adolescentes de lima, Perú. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*. Recuperado de [Clima familiar y rendimiento académico en adolescentes de lima, Perú. - Dialnet \(unirioja.es\)](Clima familiar y rendimiento académico en adolescentes de lima, Perú. - Dialnet (unirioja.es))
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/57701/1/1%20pdf.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. Recuperado de https://books.google.com.co/books/about/The_Culture_of_Education.html?id=zciqIT5NFrcC&redir_esc=y
- Buceta, R. (2019). Propuesta de unidad didáctica sobre las emociones en educación infantil. Universidad de Sevilla Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/91159/BUCETA%20MARTIN%2C%20RAQUEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bulás, M., Ramírez, A., y Corona, M. (2019). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. Dossier: Educación emocional una visión Iberoamérica. Recuperado de <Visor Redalyc - Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado>
- Bunge, M. (2004). Clarifying some misunderstandings about social systems and their mechanisms. *Philosophy of the Social Sciences*, 34(3), 371–381. <https://doi.org/10.1177/0048393104266860>
- Bustamante Vásquez, J. E. (2017). *Inteligencia emocional y motivación intrínseca en el aprendizaje de estudiantes universitarios* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/87421>

- Calderón, M., González, G., Salazar, P y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", (1-23). Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Cano, S., y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. Revista Logos, Ciencia & Tecnología, (58-67). Policía Nacional de Colombia Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751763003.pdf>
- Cañaveral, L., Nieto, A., y Hermes, D. (2020). El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel: lectura desde la pedagogía. Facultad de educación departamento de psicología y pedagogía licenciatura en psicología y pedagogía Bogotá. D.C. Recuperado de http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12251/El_aprendizaje_significativo_en_las_principales_obras_de_David_Ausubel_lectura_desde_la_pedagogia.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Cardona, L., Pardo de Val, M., y Dasí, A. (2020). El cambio organizativo en la educación superior en Colombia: Perspectivas y retos. Revista de Docencia Universitaria, (249–273). Recuperado de <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12878>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. ALTERIDAD: Revista de Educación, (20-32). Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Castillo, S. (2022). Cambios de metodología y transformación del aula de clase ocasionados por la pandemia de la covid-19 en el periodo del 2020 al 2022 en la institución educativa Nuestra Señora de Belén del municipio de Girón. Universidad Autónoma de Bucaramanga Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes Maestría en Educación. Recuperado de https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/17566/2022_Tesis_Sergio_Andres_Castillo_Rojas.pdf?sequence=1
- Castro, M., y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. Revista Electrónica Educare, (138-170). Universidad Nacional, Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1941/194140994008/html/>
- Castro, R., Morera, A., y Rojas. (2018). La educación emocional del personal docente: una estrategia de formación permanente. Ministerio de Educación Pública. Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano. Recuperado de https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/educacion_emocional_docente_2018.pdf
- Chiecher, A. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Revista Innov. educ. (México. DF). Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200061
- Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional. (CASEL). (2022).ORG. El Aprendizaje Social y Emocional. Recuperado de <https://casel.org/events/el-aprendizaje-social-y-emocional-una-presentacion-en-espanol/>

- Cornejo, R., Vargas, S., Araya, R., y Parra, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (01-24). Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/14+N6+2020+print.pdf>
- Costa, C., Palma, X., y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Revista estudios pedagógicos*. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000100219
- Criollo, M., Moreno, R., Ramón, B., y Cango, A. (2020). Factores familiares, comunitarios y escolares que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7436038>
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–40. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>
- Davidson, R. J. (2000). *Emotion, plasticity, context, and regulation: perspectives from affective neuroscience*. *Psychological Bulletin*, 126(6), 890–909. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.55.11.1196>
- Davidson, R. J., & Irwin, W. (1999). *The functional neuroanatomy of emotion and affective style*. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(1), 11–21. Recuperado de <https://docslib.org/download/374887/the-functional-neuroanatomy-of-emotion-and-affective-style-richard-j>
- De caso, A. (2014). Pautas para el estudio de la motivación académica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. (213-220). Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790025.pdf>
- De los santos, D. (2022). Regulación emocional y terapias psicológicas empíricamente apoyadas: Confluencias, complementariedades y divergencias. *Revista Análisis y Modificación de Conducta*, (3-17). Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-RegulacionEmocionalYTerapiasPsicologicasEmpiricame-8376264.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Versión en español: *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación*. Disponible en <selfdeterminationtheory.org> <zaguan.unizar.es+2selfdeterminationtheory.org+2es.wikipedia.org+2>
- DEPARTAMENTO DE LA FUNCIÓN PÚBLICA. (2017). Decreto 2105 de 2017, Art 9. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa Educación XX1, (77- 96). Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Dweck, C., y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality.256-27). U Illinois, Champaign, US. Recuperado de

<https://academic.microsoft.com/paper/2167884222/reference/search?q=A%20social-cognitive%20approach%20to%20motivation%20and%20personality&qe=%2540%2540%2540REFERENCES%253D2167884222&f=&orderBy=0>

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elias, M. J. (2009). Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy. *Educational Policy*, 23(6), 831–846. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904808330167>
- Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2017). Efectos de la motivación académica y de la inteligencia emocional en el compromiso académico en adolescentes peruanos de educación secundaria. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/43124>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005> repositorio.ugc.edu.co
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (334), 97-119.
- Extremera, N., Fernández, P., Mestre, J., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (209-228). Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf>
- Federación Colombiana de Educadores (FECODE). (2023). Propuesta de educación socioemocional en la Ley estatutaria de la educación. Recuperado de https://fecode.edu.co/images/comunicados/2023/Proposiciones_completo.pdf
- Federación Colombiana de Educadores (FECODE-CEID). (2017). Escuela, territorio de paz. Recuperado de <https://fecode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Escuela%20territorio%20de%20paz.pdf>
- Fernández, A y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (53-66). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/773/77344439002/html/>
- Fernández, I., López, B., y Márquez, M. (2008) Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Revista Anales de Psicología*, (284-298). Universidad de Murcia, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711589012.pdf>
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (63-93). Universidad de Zaragoza, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4.^a ed.). Sage Publications. Recuperado de <https://digitallibrary.mes.ac.in/items/c0b9eea0-c686-4d9e-be8a-8c098f0cf4aa/full>
- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., & Fernández-Espínola, C. (2021). *La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado*. *Retos*, 42(4), 434–445. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331533624_Relacion_entre_motivacion_e_inteligencia_emocional_en_Educacion_Fisica_una_revision_sistemica_Relation_among_motivation_and_emotional_intelligence_in_Physical_Education_A_systematic_review
- Fiorella, K. (2021). Bases teóricas de la motivación académica. Trabajo de investigación para optar el grado académico de bachiller en psicología. Recuperado de https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/4471/1/TIB_MorenoBerveraKeisy.pdf
- Flick, U. (2015). *Qualitative Inquiry—2.0 at 20? Developments, trends, and challenges for the politics of research*. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 599–608. <https://doi.org/10.1177/1077800415583296>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Revista Propósitos y Representaciones. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20fenomenol%C3%B3gico%20es%20la.La%20fenomenolog%C3%ADa%20hermen%C3%A9utica%20como%20m%C3%A9todo
- Galindo, N., y Vela, J. (2020). Motivación académica en tiempos de covid-19, de estudiantes vinculados a universidades de Villavicencio: a partir de la teoría de Deci y Ryan. Universidad Santa Tomás facultad de psicología Villavicencio. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/32001/2021jaimevela1.pdf?sequence=9>
- García, E., Meneses, D., y Romero, D. (2020). Impacto de las competencias socioemocionales en docentes y estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de San Andrés, Santander. Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. Modalidad Virtual Especialización en Gestión Educativa. Recuperado de <https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/2078/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION%20N%2029-09-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>

- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje Educación. (1-24). Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Garzón, C., y Sanz, S. (2012). La motivación y su aplicación en el aprendizaje. Trabajo de proyecto de grado. Universidad ICESI. Facultad de ciencias económicas y administrativas mercadeo internacional y publicidad. Cali Recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/68497/1/sanz_motivacion_aplicacion_2012.pdf
- Gélvez, D., Ipia, I., y Paternina, S. (2016). El Rol del Docente para Fortalecer el Aprendizaje Emocional en Población en Situación de Posconflicto. Corporación Universitaria Adventista Facultad de Educación. Recuperado de <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/292/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gil, J., Fuster, F., Norabuena, R., Maldonado, H., y Norabuena, E., y Hernández, R. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. Revista de Psicología. Año 2019. Vol. 15, N° 30, pp. 26-41 Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9594/1/motivacion-academica-influencia-ingles.pdf>
- Goleman, D. (1995) Inteligencia emocional. Santiago de Chile: Javier Vergara Editor, 2000. Recuperado de [\(25\) Inteligencia Emocional Daniel Goleman | carlos vergara - Academia.edu](#)
- Goleman, D. (2007). Inteligencia emocional. Ed. KAIROS. Recuperado de <https://www.iberlibro.com/Inteligencia-emocional-Goleman-Daniel-KAIROS/17129565501/bd>
- González, M. (2019). Relación entre hábitos de estudio y rendimiento. Revista Guatemalteca Educación Superior. (22-27). Recuperado de [Vista de Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico \(revistages.com\) Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- González, R., Custodio, J., y Abal, F. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. Psicogente 23(44), 1-26. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v23n44/0124-0137-psico-23-44-1.pdf>
- González, R., Valle, A., Núñez, J y González, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. Revista Psicothema, (45-61) Universidad de Oviedo, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72780104.pdf>
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior / Academic performance: a conceptual journey that approximates a unified definition for the higher level | Grasso Imig | Revista de Educación (mdp.edu.ar)
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology Volume: 39, (81-291). Stanford University. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1017/S0048577201393198>

- Guzmán, N., y Gutiérrez, R. (2020). Motivación escolar: metas académicas, estilos atribuciones y rendimiento académico en estudiantes de educación media. *Revista Redalyc, Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/19449
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014) *Metodología de la investigación* (sexta Edición). McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V, México. (35-55). Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion%20(1).pdf)
- Hernández-Echavarría, J. (2023). Acompañamiento emocional docente: un eje transformador de la práctica pedagógica en contextos escolares flexibles. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 45-68.
- Hernández-Echavarría, J. M. (2023). *La gestión emocional de docentes y su relación con la autonomía emocional de sus estudiantes* [Tesis de maestría, ITM]. Repositorio ITM. <https://repositorio.itm.edu.co/handle/20.500.12622/6335>
repositorio.itm.edu.co
- Ibarrola, S., Iriarte, C., y Aznárez, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Revista Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (75-105). Universidad de Almería Almería, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293150349003.pdf>
- INSTITUCIÓN EDUCATIVA PEDRO LUIS ÁLVAREZ CORREA. (2022). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <https://ieplac.wixsite.com/ieplac>
- Ivcevic, Z., Moeller, J., Menges, J., & Brackett, M. A. (2021). *Supervisor emotionally intelligent behavior and employee creativity*. *The Journal of Creative Behavior*, 55(1), 79–91. Recuperado de https://www.eiconsortium.org/members/brackett.html?utm_source=chatgpt.com
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. **Review of Educational Research**, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jerez Carrillo, M. S. (2021). *Motivación y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria* (Trabajo de fin de máster, Universidad de Sevilla). Estudocu. Recuperado de <https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-ciencias-aplicadas-y-ambientales/medicina-humana/jerez-carrillo-maria-susana/31266193>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://pubs.sciepub.com/education/4/20/1/index.html>
- López, M., Aran, V., y Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242014000100004&script=sci_arttext

- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona, Edicions.
<https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2015/127274/metodologiasoc.pdf>
- Lorenzo, A. B. (2021). *Estrategia pedagógica para la resolución pacífica de conflictos en entornos escolares a través del fortalecimiento de competencias socioemocionales* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/55777>
- Lozano, G., Sáenz, F., y López, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-CompetenciasSocioemocionalesEnDocentesDePrimariaYS-8594428.pdf>
- Madero, S. (2022). Percepción de la jerarquía de necesidades de Maslow y su relación con los factores de atracción y retención del talento humano. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Contaduría y Administración Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-PercepcionDeLaJerarquiaDeNecesidadesDeMaslowYSuRel-8721849.pdf>
- Malaisi, L. (2017). *Educación emocional, clave en la creación de vínculos profundos en la escuela*. Foro Educativo Nacional: Escuelas, comunidades y territorios. Ponencia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-363327.html>
- Martí, J., et al. (2022). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y rendimiento académico*. Praxis. Universidad del Magdalena. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/5917>
revistas.unimagdalena.edu.co
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos, S. A., Madrid, España. Recuperado de <https://bataloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-Personalidad.pdf>
- MEN - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). Lineamientos para el diseño de planes de mejoramiento institucional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN], (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002: Estatuto de profesionalización docente. Artículo 4. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/86102:Decreto-1278-de-Junio-19-de-2002>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN], (2022). Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes & Universidad de La Sabana. La formación docente en Colombia: nota técnica. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. Revista Educación. (61-65). Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806409.pdf>
- Murillo, C. (2023). Análisis de la implementación de los modelos educativos flexibles en Bojayá. Maestría en Gobierno del Territorio y Gestión Pública. Bogotá. Recuperado de [https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/65581/AN%C3%81LISIS%20DE%20LA%20IMPLEMENTACI%C3%93N%20DE%20LOS%20MODELOS%](https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/65581/AN%C3%81LISIS%20DE%20LA%20IMPLEMENTACI%C3%93N%20DE%20LOS%20MODELOS%20)

[20EDUCATIVOS%20FLEXIBLES%20EN%20BOJAY%C3%81%20CVMM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- Name, J. (2021). Educación emocional: la cátedra que urge en Colombia. Congreso de la República. Senado. Recuperado de <https://www.senado.gov.co/index.php/component/content/article/13-senadores/2651-educacion-emocional-la-catedra-que-urge-en-colombia#:~:text=Distintos%20estudios%20acad%C3%A9micos%20aseguran%20que,%2C%20Partido%20de%20la%20U>.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). *Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Revista Educación, 33(2), 153–170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Núñez Cubero, L. (2006). *Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario*. Cuestiones Pedagógicas, (18), 65–80. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagógicas/article/view/10039>
- Núñez, J., Martín, J., Navarro, J., y Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. Revista Interamericana Journal of Psychology, (391-398). Sociedad Interamericana de Psicología Austin, Organismo Internacional. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28440314.pdf>
- OECD & Asia Society. (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. OECD Publishing & Asia Society. <https://doi.org/10.1787/9789264289024-en>
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. (OPS). (2022) La salud post pandemia y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, a debate en Convención Internacional “Cuba Salud 2022”. Recuperado de <https://www.paho.org/es/noticias/19-10-2022-salud-post-pandemia-logro-objetivos-de-sarrollo-sostenible-debate-convencion>
- Padovan, I. (2020). Teorías de la motivación: aplicación práctica. Universidad Nacional de Cuyo, Trabajo de Investigación. Recuperado de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/15664/teorias-de-la-motivacin.-aplicacin-prctica.pdf
- Palomera, R., Fernández, P., & Brackett, M. (2008). *La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(15), 437-454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292> repository.ugc.edu.co
- Palomera, R., Olarte, M. J., & Brackett, M. A. (2006). Desarrollar la inteligencia emocional en la escuela: una propuesta para educadores. Madrid: Pirámide.

- Palomera, R., Olarte, P., & Brackett, M. (2006). *¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa*. Revista de Educación, 341, 687-703. Disponible en Dialnet: enlace al artículo repository.ugc.edu.co
- Parra, F., y Keila, N. (2014) El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje Revista de Investigación. (155-180). Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Patiño, H. (2017). La educación socioemocional en el nuevo modelo educativo de la Educación Pública en México. 4º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la educación. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/279-1113-1-PB.pdf>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., y Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670 [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0185-2760202200020005300025&lng=en]
- Pérez, N., Berlanga, V., y Alegre, A. (2019) Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. Universidad de Barcelona. Recuperado de [696524.pdf \(ub.edu\)](https://www.ub.edu/696524.pdf)
- Pinzón, C. (2020). La relación pedagógica en la práctica de la orientación escolar. Universidad pedagógica nacional facultad de educación departamento de postgrados, maestría en educación Bogotá. Recuperado de http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13120/La_relaci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica.pdf?sequence=6
- Ponce, M. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. Universidad del Valle de Atemajac, México. Revista Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, (1-23). Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5534/553458153013/html/>
- Portillo, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. Revista Educación, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/440/44051357008/44051357008.pdf>
- Puertas, P., et al. (2018). *La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157> repository.ugc.edu.co
- Puertas, S., Méndez, I., & Ruiz-Esteban, C. (2018). Relación entre inteligencia emocional del profesorado, clima del aula y rendimiento académico. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2), 161–174.
- Quiñonez, Y., Quiñones, F., y Carvajal, M. (2023). La motivación para mejorar el rendimiento académico en BT de la UEF Rioverde-Ecuador 2023. Universidad Bolivariana del Ecuador. Revista Polo del conocimiento. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaMotivacionParaMejorarElRendimientoAcademicoEnBTD-9257830.pdf>
- Ramírez, M. (2022). Motivación académica y perspectiva temporal en estudiantes universitarios. Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo. Recuperado de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/29164/29/RamirezSusana_2022_PerspectivaTemporalMotivacion.pdf

- Ramos, M. (2019). Importancia de la motivación en el proceso educativo de enseñanza – aprendizaje: El rol de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes de ciclos formativos de FP rama administrativa. Recuperado de Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Psicología. Recuperado de https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/186170/TFM_Ramos_Pallares_Marta_01_10_2019_memoria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. Recuperado de <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/22488921e36d90caef3d8973d805dcb.pdf>
- Rodríguez, M., Mala, M., Alcívar, V., y Zambrano, C. (2023). La Importancia de la Motivación Intrínseca y Extrínseca en la Enseñanza del Inglés en el Nivel Básico Elemental. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/La_Importancia_de_la_Motivacion_Intrinseca_y_Ext_ri.pdf
- Rojas, D., Rojas, D., & Sánchez, S. (2013). *Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de transición, desde la pedagogía afectiva* [Trabajo institucional]. Universidad de La Sabana. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/22854?show=fullespacio.digital.upel.edu.ve+2>
- Salinas, R. (2019). Variables cognitivo motivacionales, inteligencia emocional y rendimiento académico. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=242113>
- Sánchez, J., y Parra, A. (2020). Estrategia "rema" y educación emocional: implementación educativa mediante aprendizaje autorregulado. Universidad de Extremadura, España. Recuperado de [Visor Redalyc - ESTRATEGIA "REMA" Y EDUCACIÓN EMOCIONAL: implementación educativa mediante aprendizaje autorregulado](#)
- Santander, M. (2015). Manejo de emociones de las docentes en su práctica educativa. Tesis para obtener título de licenciada en pre-escolar. Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/31692.pdf>
- Sanz, I., Sanz, J., y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0185-276020220002005300032&lng=en
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in Education: Theory, research, and applications* (4.ª ed.). Pearson. Recuperado de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/preview-9781292055251_A24621767.pdf
- Sepúlveda, M., Mayorga, M., y Pascual, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(94). Recuperado de [Visión de la educación emocional en la escuela primaria: un aprendizaje para la vida \(asu.edu\) Emotional education in primary school: A learning for life | Education Policy Analysis Archives \(asu.edu\)](#)
- Serrano, J., y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, (1-27).

- Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf>
- Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional en los niños. *Estudios Pedagógicos*, (81-82). Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051997000100008
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3.ª ed., pp. 443–466). Recuperado de <https://pubs.sciepub.com/education/7/7/3/index.html>
- Suárez, J., y Fernández, A. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/Unmodelosobrecomolasestrategiasmotivacionalesrelacionadasconelcomponentedeafectividad....pdf>
- Tacca, D., Tacca, A., y Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Recuperado de [Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario \(scielo.org.pe\)](Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario (scielo.org.pe))
- UNIR. (2019). La importancia de las emociones en el salón de clases: un recurso esencial en la mejora del aprendizaje. Recuperado de <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/importancia-emociones-en-salon-de-clases-recurso-esencial-mejora-aprendizaje/#:~:text=Las%20emociones%20en%20el%20aula%3A%20aprendizaje%2C%20memoria%20y%20atenci%C3%B3n&text=Ense%C3%BIar%20a%20los%20alumnos%20a.generar%20empat%C3%ADa%20y%20solucionar%20conflictos.>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *UNESCO science report: The race against time for smarter development* (7ª ed.). UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375750>
- Usán, P., y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, (5-112). Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. Recuperado de [Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria \(redalyc.org\)](Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria (redalyc.org))
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González, J y Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana Journal of Psychology*. (86-97). Sociedad Interamericana de Psicología Austin, Organismo Internacional. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420640010.pdf>
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Briere, N., y Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-2673201500020009&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *La investigación cualitativa*. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23–64). Gedisa. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/CADM/article/view/3767>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Universidades*, (37-43). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
- Vigotsky, L. (2009). The development of higher psychological functions. [El desarrollo de las funciones psicológicas superiores]. Barcelona: Crítica. Traducción castellana de Silvia Furio. Recuperado de <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>
- Vivas, E., y Montenegro, A. (2022). Inteligencias múltiples y profesiones: retos de la educación superior. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/journal/306/3062997009/3062997009.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2009). *La imaginación y el arte de la infancia*. Ediciones Akal. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/51218787/Vigotsky-Lev-La-Imaginacion-y-El-Arte-en-La-Infancia>
- Wapner, W., & Gardner, H. (1979). A study of spelling in aphasia. *Brain and Language*, 7, 363–374. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(79\)90040-0](https://doi.org/10.1016/0093-934X(79)90040-0)
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10474410701413145>

ANEXOS

Anexo 1.

Escala de Motivación Académica (EMA)

1.	Porque sin el título de la Institución no encontraré un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5
2.	Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
3.	Porque la educación media técnica me prepara mejor para hacer carrera Universitaria después.	1	2	3	4	5
4.	Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	1	2	3	4	5
5.	Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	1	2	3	4	5
6.	Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	1	2	3	4	5
7.	Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título de la institución educativa.	1	2	3	4	5
8.	Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	1	2	3	4	5
9.	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	1	2	3	4	5
10.	Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	1	2	3	4	5
11.	Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	1	2	3	4	5
12.	Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.	1	2	3	4	5
13.	Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	1	2	3	4	5
14.	Porque tener éxito y aprobar en la institución educativa me hace sentirme importante.	1	2	3	4	5
15.	Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	1	2	3	4	5
16.	Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	1	2	3	4	5
17.	Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	1	2	3	4	5
18.	Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	1	2	3	4	5
19.	No sé bien porqué vengo a la institución educativa, y sinceramente, me importa muy poco.	1	2	3	4	5
20.	Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.	1	2	3	4	5
21.	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5
22.	Para ganar un salario mejor en el futuro.	1	2	3	4	5
23.	Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
24.	Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	1	2	3	4	5
25.	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1	2	3	4	5
26.	No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en la institución educativa.	1	2	3	4	5
27.	Porque la institución educativa me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas.	1	2	3	4	5

28.	Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5
------------	---	----------	----------	----------	----------	----------

Anexo 2.*Prueba de Inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte (SSEIT)*

NRO	PREGUNTA	ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	Sé cuándo hablar de mis problemas personales con los demás.					
2	Cuando me enfrento a obstáculos, recuerdo momentos en los que enfrenté obstáculos similares y los supero					
3	Espero que me vaya bien en la mayoría de las cosas que intento					
4	A otras personas les resulta fácil confiar en mí					
5	Me cuesta entender los mensajes no verbales de otras personas					
6	Algunos de los principales acontecimientos de mi vida me han llevado a reevaluar lo que es importante y lo que no es importante					
7	Cuando mi estado de ánimo cambia, veo nuevas posibilidades					
8	Las emociones son una de las cosas que hacen que valga la pena vivir mi vida					
9	Soy consciente de mis emociones a medida que las experimento					
10	Espero que sucedan cosas buenas					
11	Me gusta compartir mis emociones con los demás					
12	Cuando experimento una emoción positiva, sé cómo hacer que dure					
13	Organizo eventos que otros disfrutan					
14	Busco actividades que me hagan feliz					
15	Soy consciente de los mensajes no verbales que envío a los demás					
16	Me presento de una manera que da una buena impresión a los demás					
17	Cuando estoy de buen humor, me resulta fácil resolver problemas					
18	Al mirar sus expresiones faciales, reconozco las emociones que experimentan las personas					
19	Sé por qué mis emociones cambian					
20	Cuando estoy de buen humor, puedo pensar en nuevas ideas					
21	Tengo control sobre mis emociones					
22	Reconozco fácilmente mis emociones a medida que las experimento					
23	Me motivo imaginando un buen resultado para las tareas que asumo					
24	Felicito a los demás cuando han hecho algo bien					
25	Soy consciente de los mensajes no verbales que envían otras personas					
26	Cuando otra persona me cuenta un evento importante en su vida, casi me siento como aunque he experimentado este evento yo mismo					
27	Cuando siento un cambio en las emociones, tiendo a pensar en nuevas ideas					
28	Cuando me enfrento a un desafío, me doy por vencido porque creo que fallaré					
29	Sé lo que sienten los demás con solo mirarlos					
30	Ayudo a otras personas a sentirse mejor cuando están deprimidas					
31	Utilizo el buen humor para ayudarme a seguir intentándolo frente a los obstáculos					
32	Puedo saber cómo se siente la gente al escuchar el tono de su voz					

33	Me resulta difícil entender por qué la gente se siente como se siente					
----	---	--	--	--	--	--

Anexo 3.*Formato Escala de Inteligencia Emocional -TMMS-24*

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5

Anexo 4.*Carta Informativa a Padres de Familia*

Señores PADRES DE FAMILIA

INSTITUCION EDUCATIVA PEDRO LUIS ALVAREZ CORREA

Caldas – Antioquia

Fraternal saludo:

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo en el proyecto de investigación “Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia emocional y la motivación académica a través del acompañamiento docente en el modelo pedagógico flexible de la I.E. Pedro Luis Álvarez Correa (Caldas, Antioquia, 2023).”, a cargo del docente WILLIAN BERRIO GAVIRIA estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc, Plantel Aguascalientes, México, en la línea de Investigación en Salud Mental y Educación.

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo:

Proponer estrategias pedagógicas, apoyadas en el acompañamiento docente, para fortalecer la motivación estudiantil dentro del modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023. Responsables:

Docente WILLIAN BERRIO GAVIRIA investigador del proyecto.

Procedimiento: Previa autorización de la institución y consentimiento informado por parte de los padres y el (la) adolescente, debidamente firmado, se procederá a aplicar los siguientes instrumentos de manera VIRTUAL: prueba de inteligencia emocional de autoinforme de Schutte (SSEIT), para identificar el nivel de competencias socioemocionales del docente para el manejo de las emociones de los estudiantes, la Escala TMMS para evaluar el metaconocimiento de los estados emocionales de estudiantes mediante 48 ítems, y finalmente la Escala de motivación académica (EMA) para medir el nivel de motivación académica de los estudiantes se pretende expresar los diversos motivantes que tiene un estudiante para alcanzar sus metas escolares, la contestación de estos dos instrumentos dura aproximadamente dos horas. Para la realización de este proyecto se requiere la participación de mínimo 60 estudiantes de grado 10° entre los 14 y 17 años de edad de la ciudad Caldas- Antioquia.

Agradeciendo su atención,

Cordialmente,

WILLIAN BERRIO GAVIRIA

CC 80.502.714 Bogotá D.C

Estudiante de Doctorado en Educación e Innovación

Universidad de Investigación e Innovación de México | UIIX

<https://uiix.edu.mx>

Docente de Filosofía

INSTITUCION EDUCATIVA PEDRO LUIS ÁLVAREZ CORREA

Teléfono 3126748537

Correo electrónico: wilber733@hotmail.com

Anexo 5.

Formato de Consentimiento Informado de Estudiantes

Nosotros: _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) tutor(a) legal ____, y _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) tutor(a) legal ____, de _____, deseamos manifestar a través de este documento, que fuimos informados suficientemente y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación: “Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia emocional y la motivación académica a través del acompañamiento docente en el modelo pedagógico flexible de la I.E. Pedro Luis Álvarez Correa (Caldas, Antioquia, 2023).”, que se describe a continuación:

Equipo De Investigación

El equipo lo conforman: Docente WILLIAN BERRIO GAVIRIA investigador del proyecto y docente de Filosofía de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa.

Objetivo: Proponer estrategias pedagógicas, apoyadas en el acompañamiento docente, para fortalecer la motivación estudiantil dentro del modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023.

Procedimiento:

Contestar unos cuestionarios de manera VIRTUAL, cuya contestación dura aproximadamente DOS HORAS. Nuestro hijo se compromete a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos. La administración se realizará en LA SALA DE SISTEMAS DE LA INSTITUCIÓN EN HORARIO DE CLASES NORMALES.

Participación Voluntaria

La participación de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo desea, nuestro hijo(a) informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

Riesgos De Participación

El riesgo por participar en este estudio NO EXISTE.

Confidencialidad

La información suministrada por nuestro hijo(a) será confidencial. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno.

Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del docente responsable de la investigación, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de _____,
el día _____, del mes _____ de _____,

Firma _____

Nombre _____

C. C. No. _____ de _____

Firma: _____

Nombre _____

C. C. No. _____ de _____

Investigador principal de la investigación
Doctorante WILLIAN BERRÍO GAVIRIA

Educación a Distancia – Universidad de Investigación e Innovación -UIIX-
 Teléfono: 3207301135
 Correo electrónico: wilber733@hotmail.com

Anexo 6.

Carta de Solicitud al Rector IEPLAC

Especialista

LUIS FERNANDO TIRADO MESA

Rector Institución Educativa

PEDRO LUIS ÁLVAREZ CORREA

Calle. 129 Sur #48-70

Caldas - Antioquia

Estimado Señor:

Le escribo para solicitar permiso para realizar un estudio de investigación en su institución. Actualmente estoy inscrito en el (estrategia de DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION de la Universidad de Investigación e Innovación de México en México y estoy en proceso de redactar mi tesis de doctorado. El estudio se titula “Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia emocional y la motivación académica a través del acompañamiento docente en el modelo pedagógico flexible de la I.E. Pedro Luis Álvarez Correa (Caldas, Antioquia, 2023).”. Espero que la administración de la Institución Educativa me permita aplicar los instrumentos en 60 estudiantes de los grados 10-2 y 10-3 pertenecientes a la media técnica de la Institución, así como a 4 docentes de las áreas de español, física matemática, educación física y tecnología e informática para completar de forma anónima un cuestionario en línea alojado en la herramienta de formularios de google. (copia adjunta).

Objetivos e instrumentos:

General: Proponer estrategias pedagógicas, apoyadas en el acompañamiento docente, para fortalecer la motivación estudiantil dentro del modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023.

Específicos

- Diagnosticar las principales necesidades emocionales y motivacionales de los estudiantes de bachillerato en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, durante el año lectivo 2023, para orientar la planeación de estrategias socioemocionales acordes al modelo pedagógico flexible.

- Analizar el rol del acompañamiento docente y el desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado como factores clave para fortalecer la motivación académica y las dinámicas socioemocionales en el aula.
- Diseñar propuestas de intervención socioemocional basadas en estrategias pedagógicas, que promuevan la expresión, el reconocimiento y el manejo de las emociones, fortaleciendo así la motivación estudiantil y la empatía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecer las estrategias diseñadas a través de actividades de acompañamiento docente, evaluando su impacto en la dinámica emocional y motivacional de los estudiantes, dentro del marco del modelo pedagógico flexible.

Los estudiantes interesados, que se ofrezcan como voluntarios para participar, recibirán un formulario de consentimiento para que lo firmen sus padres o tutores (se adjunta copia) y lo devuelvan al investigador principal al comienzo del proceso de la encuesta. Los docentes seleccionados como voluntarios para participar también recibirán formularios de consentimiento para ser firmados y devueltos (copia adjunta).

Si se otorga la aprobación, los estudiantes participantes completarán la encuesta en una de las salas de sistemas de la institución en los horarios de clases correspondientes. El proceso de la encuesta no debe demorar más de una hora de clases de 60 minutos.

Los docentes participantes completarían la encuesta en casa. Los resultados de la encuesta se combinarán para el proyecto de tesis, y los resultados individuales de este estudio permanecerán absolutamente confidenciales y anónimos. Si el mismo se publica, solo se documentarán los resultados combinados. Ni su institución, ni los participantes individuales incurrirán en costos por la participación en esta investigación.

Su aprobación para realizar este estudio será muy apreciada. Haré un seguimiento continuo y con gusto responderé cualquier pregunta o inquietud que pueda tener. Puede comunicarse conmigo a mi dirección de correo electrónico: berriogaviriawillian@gmail.com

Si está de acuerdo, por favor firme a continuación y devuelva el formulario en el sobre con su dirección adjunta. Enviare una carta de permiso firmada con el membrete de la institución, reconociendo su consentimiento para que yo lleve a cabo este estudio en las instalaciones de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa.

Atentamente,

Willian Berrio Gaviria

Docente de Filosofía de la I.E.P.L.A.C

Estudiante e Investigador Universidad UIIX – México

Anexo 7.

Formato de Consentimiento Informado Docentes

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Docentes

Nombre del proyecto de investigación: " Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia emocional y la motivación académica a través del acompañamiento docente en el modelo pedagógico flexible de la I.E. Pedro Luis Álvarez Correa (Caldas, Antioquia, 2023)."

Yo, _____, mayor de edad, e identificado como aparece al pie de mi firma, certifico que he sido informado(a) de lo siguiente:

Afiliación institucional: INSTITUCION EDUCATIVA PEDRO LUIS ALVAREZ CORREA - Docente vinculado a la Secretaria de Educación de Antioquia- Área de Filosofía

Objetivos:

Proponer estrategias pedagógicas que promuevan la inteligencia emocional, apoyadas en el acompañamiento docente, para el fortalecimiento de la motivación estudiantil dentro del modelo pedagógico flexible de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, municipio de Caldas (Antioquia), durante el año lectivo 2023.

1.7.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar las principales necesidades emocionales y motivacionales de los estudiantes de bachillerato en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, durante el año lectivo 2023, para orientar la planeación de estrategias socioemocionales acordes al modelo pedagógico flexible.
- Analizar el rol del acompañamiento docente y el desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado como factores clave para fortalecer la motivación académica y las dinámicas socioemocionales en el aula.
- Diseñar estrategias integrales de intervención socioemocional basadas en el acompañamiento del docente desde el uso de la inteligencia emocional, que promuevan la expresión, el reconocimiento y el manejo de las emociones, fortaleciendo así la motivación estudiantil y la empatía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Fortalecer las estrategias integrales diseñadas a través de actividades de acompañamiento docente, evaluando su impacto en la dinámica emocional y motivacional de los estudiantes, dentro del marco del modelo pedagógico flexible.

Metodología:

Los estudiantes interesados, que se ofrezcan como voluntarios para participar, recibirán un formulario de consentimiento para que lo firmen sus padres o tutores (se adjunta copia) y lo devuelvan al investigador principal al comienzo del proceso de la encuesta. Los docentes seleccionados como voluntarios para participar también recibirán formularios de consentimiento para ser firmados y devueltos (copia adjunta).

Si se otorga la aprobación, los estudiantes participantes completarán la encuesta en una de las salas de sistemas de la institución en los horarios de clases correspondientes. El proceso de la encuesta no debe demorar más de una hora de clases de 60 minutos.

Los docentes participantes completarán la encuesta en casa. Los resultados de la encuesta se combinarán para el proyecto de tesis, y los resultados individuales de este estudio permanecerán absolutamente confidenciales y anónimos. Si el mismo se publica, solo se documentarán los resultados combinados. Ni su institución, ni los participantes individuales incurrirán en costos por la participación en esta investigación.

Su aprobación para realizar este estudio será muy apreciada. Haré un seguimiento continuo y con gusto responderé cualquier pregunta o inquietud que pueda tener. Puede comunicarse conmigo a mi dirección de correo electrónico: _____ de forma presencial en la institución educativa, o a través de celular a los números 3207301135-3126748537.

Respete a la intimidad: El investigador debe dejar claro que en todo momento se respetará la intimidad de los participantes en el proyecto de investigación, que no se publicarán datos personales, que protegerán la información personal y tendrán el cuidado debido de las bases de datos con el fin de no revelar información que pueda ser sensible.

Manejo de la información y tratamiento de datos: indicar al participante cómo se hará el archivo, manejo y custodia de la información que se recolectará y de qué forma ésta será protegida. Deben dejar claro que de los investigadores son los encargados y responsables del tratamiento de los datos suministrados. Se deberá explicar si se recolectarán datos sensibles de los participantes (mirar artículo 5 de la ley 1581 de 2021) y en este caso, su tratamiento está sometido a las condiciones del artículo 6 y siguientes de la ley 1581 de 2021. Además, se deberá explicar por escrito, así como de forma verbal, la información que aparece en el artículo 12 de la ley 1581 de 2021: a) El Tratamiento al cual serán sometidos sus datos personales y la finalidad del mismo; b) El carácter facultativo de la respuesta a las preguntas que le sean hechas, cuando estas versen sobre datos sensibles o sobre los datos de las niñas, niños y adolescentes; c) Los derechos que le asisten como Titular, d) La identificación, dirección física o electrónica y teléfono del Responsable del tratamiento.

Duración de la participación: La prueba dura entre 60 y 90 minutos.

Información de contacto del investigador:

Willian Berrio Gaviria

Docente de Filosofía de la I.E.P.L.A.C

Estudiante e Investigador Universidad Cuauhtémoc

Cel 3126748537-3207301135- Fijo 2099210

Declaro que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación contribuyendo a la fase de recolección de información, que acepto la información que aquí fue detallada y que verbalmente también me fue explicada.

Dado en el municipio de _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____.

Acepto,

Firma del participante

Firma del Investigador

Nombre completo del participante.

Nombre completo del investigador

Número telefónico de contacto

Número telefónico de contacto

Anexo 8.

Formulario de Validación por Consulta de Especialistas

Estimado(a) especialista:

Le agradecemos su participación en la validación de la propuesta titulada “Fortalecimiento Docente y Desarrollo Emocional: Estrategia Integral para la Mejora de la Motivación Estudiantil”. Su opinión experta permitirá evaluar la pertinencia, coherencia, viabilidad e impacto de esta propuesta educativa.

1. Datos Generales del Especialista

Nombre completo: _____

Profesión: _____

Área de especialización: _____

Años de experiencia: _____

Correo electrónico: _____

2. Evaluación Cuantitativa (Escala Likert: 1=Muy deficiente, 5=Excelente)

Criterio	Puntaje (1-5)	Observaciones
Pertinencia del estrategia frente a las necesidades educativas identificadas		
Coherencia interna entre los objetivos, componentes y actividades		
Viabilidad de implementación en la institución educativa		
Innovación pedagógica y adecuación al modelo flexible		
Impacto estimado en la motivación y el bienestar estudiantil		

3. Observaciones Generales y Recomendaciones

—

Firma del evaluador: _____

Fecha: _____

Anexo 9.*Formato Resumen de Expertos Consultados*

Nombre del Especialista	Profesión / Título	Área de Especialización	Años de Experiencia	Rol Actual / Institución
JOSE ARVEY QUINTERO HENAO	MATEMATICO	ESTADISTICA	17	Docente de Aula
LUZ MILA GUZMAN ZAMBRANO	ESPECIALISTA EN GESTION EDUCATIVA	ADMINISTRACION ESCOLAR	32	Coordinadora
CRUZ ELENAVASQUEZ RAMIREZ	SICOLOGA	ORIENTACION ESCOLAR	30	Sico-orientadora Escolar
GERMAN ALONSO VELEZ SANCHEZ	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION	ADMINISTRACION ESCOLAR	34	Rector Institución
PAULA RENDON MESA	DOCTORA EN DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS	DOCENCIA UNIVERSITARIA	24	Docente de Aula Docente de Cátedra
MARGARITA MARIA OTALVARO ORTIZ	MAGISTER GESTION DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA	CIENCIAS SOCIALES	34	Docente de Aula
ANYERSON DAMIAN GALLEGO AGUDELO	MAGISTER EN EDUCACION Y ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	INGENIERIA INFORMATICA	10	Docente de Aula

CARMEN DE LAS MISERICORDIAS VIANA ARANGO	MAGISTER EN EDUCACION	LENGUA CASTELLANA	25	Docente de Aula
---	--------------------------	----------------------	----	-----------------